

Σύγχρονη Μουσειοπαιδαγωγική και ενταξιακή διδασκαλία: Κοινωνική ενίσχυση μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Σχεδιασμός και υλοποίηση παρεμβατικού προγράμματος για παιδιά 9-12 στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας

Παπαϊωάννου Ήβη

Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος
lvirapaioannou785@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020 παρεμβατικό πρόγραμμα με τίτλο «Αυτός ο κόσμος που αλλάζει δεν με τρομάζει» για παιδιά 9-12 ετών, υιοθετώντας τις αρχές της σύγχρονης Μουσειοπαιδαγωγικής και ενταξιακής διδασκαλίας. Εστιάζοντας στη Β' φάση της έρευνας, παρουσιάζεται το παρεμβατικό πρόγραμμα και τα αποτελέσματα της φάσης αυτής σε σχέση με την ένταξη των παιδιών και σε σχέση με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι όλα τα παιδιά εντάχθηκαν στο πρόγραμμα, ακόμα και μέσω της εξ' αποστάσεως εφαρμογής της Μουσειοπαιδαγωγικής. Αναφορικά με τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού ελέγχου Mann Whitney U και κατέδειξαν υψηλότερα επίπεδα στη γενική εικόνα του σχολείου μετά το τέλος του προγράμματος. Αναδείχθηκε η σχέση της ενσυναίσθησης με το περιεχόμενο και την επιλογή των δραστηριοτήτων. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση για την κοινωνική υπόσταση των μαθησιακών δυσκολιών και την κοινωνική υπόσταση της ένταξης.

Λέξεις κλειδιά: σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική, ένταξη, μη αποκλεισμός, ενσυναίσθηση.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο απορρέει από τον ερευνητικό σχεδιασμό και τα αποτελέσματα έρευνας, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική και ενταξιακή διδασκαλία. Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συμμετοχή ετερογενών σχολικών τμημάτων». Στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020 παρεμβατικό πρόγραμμα με τίτλο «Αυτός ο κόσμος που αλλάζει δεν με τρομάζει» για παιδιά 9-12 ετών. Το παρεμβατικό πρόγραμμα απορρέει από τις αρχές της σύγχρονης Μουσειοπαιδαγωγικής και της ενταξιακής διδασκαλίας και πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως, όπως επέβαλαν τα μέτρα για περιορισμό της πανδημίας του κορωνοϊού. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της ημιορεινής Λευκωσίας με συμμετοχή τμημάτων από την Γ' μέχρι την Στ' τάξη. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 3 φάσεις: εντός της τάξης, με εικονική μεταφορά στην Κρατική Πινακοθήκη σύγχρονης τέχνης στη Λευκωσία και στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Στόχοι του προγράμματος, η εξέταση των συνθηκών ένταξης παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες μέσω της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής και η κοινωνική ενίσχυση του συνόλου των παιδιών μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο σχετίζεται με τις σύγχρονες αναφορές στο μουσείο του σήμερα, το μεταμοντέρνο μουσείο, μακριά από στερεότυπες προκαταλήψεις και την παροχή έτοιμης γνώσης (Νάκου, 2001). Όλα τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση των αισθήσεων, του περιβάλλοντος και των βιωματικών αποσκευών που φέρουν μαζί τους (Heinich, 1998). Ο μουσειοπαιδαγωγός καλείται να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας κάθε παιδιού και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης και μοναδικής εμπειρίας για όλα τα παιδιά και για το κάθε παιδί, ξεχωριστά. Επιπλέον, στην καθολική μάθηση συμβάλλει καταλυτικά και η λειτουργική υπόσταση του μεταμοντέρνου μουσείου,

ως ένας πολυπολιτισμικός φορέας, ως ένας φορέας της πλήρους προσβασιμότητας, του μη αποκλεισμού, ένας φορέας πραγματικά, για όλους (Heinn, 1998, Lang et al, 2006) .

Πώς μαθαίνουν λοιπόν παιδιά που ανήκουν στο ίδιο σύνολο μεν, με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε, σε έναν χώρο που ενδείκνυται για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη μετατροπή των αδυναμιών, σε δεξιότητες; (Ebitz, 2005) . Οι αξίες και οι αρχές που διέπουν την ενταξιακή διδασκαλία μπορούν να δημιουργήσουν ένα μοναδικό μουσειακό περιβάλλον μάθησης για κάθε παιδί, μέσα από τον σχεδιασμό ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά και παράλληλα, στο κάθε παιδί, ξεχωριστά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) .

Οι σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές μαρτυρούν ότι η έμπρακτη εφαρμογή της ένταξης αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς τόσο στην εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής, όσο της ειδικής Αγωγής και την ειδικής μουσειοπαιδαγωγικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) . Η ένταξη, ως κοινό σημείο αναφοράς των τριών θεματικών περιοχών, αποτέλεσε την αφορμή για την απαρχή της έρευνας και τη διερεύνηση της μάθησης μέσα στον χώρο του μουσείου. Επομένως, με δεδομένη την ετερογένεια των τάξεων στα δημοτικά σχολεία σήμερα, δηλαδή την ύπαρξη παιδιών με τουλάχιστον μερικές εκπαιδευτικές δυσκολίες στις πιο πολλές περιπτώσεις, διερευνάται το πώς μαθαίνουν τα παιδιά αυτά στον χώρο του μουσείου μέσα από τα χαρακτηριστικά που διέπουν την ενταξιακή και διαφοροποιημένη, διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της ενταξιακής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει την καλύτερη πολιτική που ο ίδιος θεωρεί ότι ανταποκρίνεται στην ενταξιακή τάξη του. Η σύγχρονη βιβλιογραφία μαρτυρεί διάφορες μορφές ενταξιακής τάξης οι οποίες έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς την επίτευξη ισότιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά. Οι διάφορες ενταξιακές πολιτικές αφορούν την ικανότητα να διαφοροποιείται η διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλα τα παιδιά. (Meister, 2011).

Η συνεχής ανάπτυξη του τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής στα κυπριακά μουσεία γίνεται αφορμή για τη δημιουργία καινούριων ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ειδική μουσειοπαιδαγωγική είναι ουσιαστικά ενταξιακή μουσειοπαιδαγωγική, όπως προκύπτει από την άρρηκτη σύνδεσή της με την μουσειοπαιδαγωγική και την Ειδική Αγωγή και αποτελεί έναν σύγχρονο και καινοτόμο τομέα με πολλές πτυχές του να ενδείκνυται προς διερεύνηση. Οι αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της ένταξης αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ των πιο πάνω θεματικών περιοχών.

Δεδομένων των σύγχρονων βιβλιογραφικών προβληματισμών και την απουσία αναφορών για τη συμπερίληψη των μαθητών με εκπαιδευτικές δυσκολίες και αναπηρίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κυπριακών μουσείων, η παρούσα έρευνα κρίνεται βιβλιογραφικά, απαραίτητη (Αργυριάδης, 2015) . Ειδικότερα, το πιο πάνω ερευνητικό κενό δίνει το έναυσμα για μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον χώρο του μουσείου μέσα από βιωματικά, εκπαιδευτικά προγράμματα που χαρακτηρίζονται από τις αρχές της ενταξιακής διδασκαλίας. Τέτοια προγράμματα επιδιώκουν την ισότιμη επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές, χωρίς τον αποκλεισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Επιπλέον, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να σχετίζονται με ευρεία κοινωνικά ζητήματα και να λειτουργούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία για όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας των παιδιών. Δηλαδή, δεν πρόκειται μόνο για προγράμματα που ακολουθούν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά για προγράμματα που προάγουν την αλλαγή κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως ορίζει η έννοια της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) . Η συγκεκριμένη έρευνα, δεν έχει υλοποιηθεί ξανά σε κυπριακό επίπεδο, ενώ, ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής σε σχέση με την ένταξη, επίσης αποτελεί καινοτομία για την Κύπρο. Ο μη αποκλεισμός στην μη τυπική εκπαίδευση και ιδιαίτερα σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση αποτελεί αναγκαίο τομέα διερεύνησης, τον οποίο ακολουθεί η έρευνα, μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών και στρατηγικών που έχουν

μοναδικό σκοπό, την ένταξη. Επομένως, η καινοτομία της έρευνας δίνει την αφορμή για χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων για αξιολόγησή τους και για διεξαγωγή καινούριων ερευνών. Δίνεται συνεπώς η ευκαιρία για τη δημιουργία καινούριων ερευνητικών προβληματισμών γύρω από τη θεματική της ενταξιακής διδασκαλίας στους χώρους άτυπης εκπαίδευσης.

Η διδακτορική έρευνα αποτελείται από δύο φάσεις. Αρχικά, κατά την πρώτη φάση, με συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και μουσειοπαιδαγωγούς, διερευνήθηκε το ισχύον σε σχέση με την ένταξη παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες εντός και εκτός της σχολικής τάξης και η συνεργασία μουσείου - σχολείου. Ακολούθησε η υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος, με σκοπό τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται από την εφαρμογή της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής σε ετερογενή σύνολα. Η παρούσα εργασία αναφέρεται και στις δύο φάσεις, εστιάζει όμως στη δεύτερη φάση της έρευνας, μέσα από την παρουσίαση του παρεμβατικού προγράμματος. Παρατίθενται αρχικά ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη φάση αυτή. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με την ένταξη και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ενώ ακολουθεί συζήτηση σε σχέση με τα αποτελέσματα που παρατίθενται.

Σκοπός

Στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας, διερευνήθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες ετερογενών τάξεων, όταν γίνονται δέκτες μίας από τις μορφές της μη τυπικής μάθησης, της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Διερευνήθηκαν οι πρακτικές ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, κάτω από τις προϋποθέσεις που δημιουργεί η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική και η ενταξιακή διδασκαλία. Η έρευνα αναγνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως υπάρχουσες υπό την ομπρέλα των μη μαθησιακών δυσκολιών, λόγω της κοινωνικής ταυτότητας που φέρουν.

Συνεπώς, επιδιώχθηκε η βελτίωση γενικότερων κοινωνικών ζητημάτων, όπως άλλωστε ορίζει η έννοια της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ως απόδειξη υγιούς κοινωνικής ενίσχυσης του χαρακτήρα του παιδιού, εξετάζεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως πολύ σημαντική ιδιαίτερα σε πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως είναι οι τάξεις που συμπεριλαμβάνονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες (Παύλου, 2018) .

Θεωρητικό υπόβαθρο ποιοτικής έρευνας

Η κριτική εθνογραφία, ως μέρος της ποιοτικής έρευνας, υιοθετείται στο παρόν, κυρίως για τη σημασία που δίνει στις φωνές των συμμετεχόντων (Cohen et al, 2008). Παράλληλα όμως, σημαντικό κριτήριο της υιοθέτησής της στην παρούσα έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι οι κριτικοί εθνογράφοι επικεντρώνονται κυρίως σε κοινωνικά μη αποδεχτές ή απομονωμένες ομάδες πληθυσμού επιδιώκοντας να συμβάλουν σε μια ευρύτερη αλλά ουσιαστική, κοινωνική αλλαγή (Thomas, 1993) . Η επιλογή της κριτικής εθνογραφικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί συχνό σημείο αναφοράς στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση της κριτικής εθνογραφίας για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση αποσκοπεί στη μελέτη των κοινωνικών διαρθρώσεων προάγοντας το ισότιμο δικαίωμα της αυτονομίας μεταξύ των ανθρώπων (Anderson, 1989) .

Ερευνητικά ερωτήματα

Ποια τα αποτελέσματα ένταξης και παροχής ισότιμων μαθησιακών ευκαιριών μέσα από την εφαρμογή της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής προς ετερογενή σχολικά σύνολα;

Το γενικό ερώτημα διερευνάται μέσω της διερεύνησης των ακόλουθων επιμέρους ερωτημάτων:

1) Πώς αξιοποιείται η ενταξιακή διδασκαλία κατά την εφαρμογή σύγχρονων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων; Συνεπώς, κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν παιδιά

με εκπαιδευτικές δυσκολίες να ενταχθούν στο πλαίσιο των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων που τίθενται για το σύνολο της τάξης;

2) Πώς ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσείο με τα χαρακτηριστικά της ενταξιακής διδασκαλίας δύναται να συμβάλει στην κοινωνική ενίσχυση του παιδιού μέσα από την καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης;

3) Πώς μπορεί να προσαρμοστεί η σύγχρονη, ενταξιακή μουσειοπαιδαγωγική σε κοινωνικές συνθήκες κοινωνικών κρίσεων και πώς επηρεάζεται η ισχύς των επιδιωκόμενων μουσειοπαιδαγωγικών αποτελεσμάτων χωρίς τη φυσική παρουσία των παιδιών στο μουσείο;

Μεθοδολογία

Μεθοδολογία κατά τη 2^η φάση της έρευνας: μουσείο, σχολείο, τάξεις, παιδιά, εκπαιδευτικοί

Ακολουθήθηκε η βολική μέθοδος δειγματοληψίας, με επιλογή την επαρχία Λευκωσίας, καθώς καθίσταται σημαντική η εύκολη πρόσβαση στο πεδίο έρευνας, ενώ δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών περιφερειών. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε αρχικά, να συμμετέχουν δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε εγγύτητα με το μουσείο στο οποίο πραγματοποιείται η παρέμβαση, καθώς αυτό θα εξυπηρετούσε σε μεγάλο βαθμό το στάδιο της προ αξιολόγησης πριν τη μετάβασή τους στο χώρο που θα βιώσουν την παρέμβαση, ωστόσο το έμπρακτο ενδιαφέρον του συγκεκριμένου σχολείου για συμμετοχή όλων των τμημάτων που πληρούν τα κριτήρια έρευνας, καθόρισε και την επιλογή του δείγματος.

Δείγμα του παρεμβατικού προγράμματος

Δημοτικό σχολείο στην ημιορεινή Λευκωσία με συμμετοχή όλων των τάξεων που εμπίπτουν στο πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή 3η – 6η τάξη, με συμμετοχή παιδιών από 9 μέχρι 12 ετών. Συμμετείχαν συνολικά 6 τμήματα και 79 παιδιά κατά τη φάση «πριν» (pre) και 93 παιδιά κατά την τελική φάση «μετά» (post). Τα σχολικά τμήματα ήταν ετερογενή και κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, συμπεριλαμβάνονταν παιδιά με τις εξής μαθησιακές δυσκολίες: ΔΕΠΥ, δυσλεξία, δυσαριθμία, χαμηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και μη μαθησιακές δυσκολίες, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχοκινητικά προβλήματα, ψυχολογικά προβλήματα. Φοιτούσε επιπλέον και παιδί με μεταναστευτική βιογραφία με απορρέοντα μαθησιακά προβλήματα.

Διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και Ερευνητικά εργαλεία

Ζητήματα δεοντολογίας

Έχουν τηρηθεί όλοι οι απαιτούμενοι κανόνες δεοντολογίας και εχεμύθειας μέσα από την εξασφάλιση αδειών για όλα τα στάδια συλλογής των δεδομένων. Ένα από τα πρωταρχικά βήματα της έρευνας, αποτέλεσε η άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΚΕΕΑ που κατέστησε εφικτή την αποστολή δήλωσης ενδιαφέροντος στους διευθυντές των σχολείων. Στη συνέχεια, λήφθηκαν δηλώσεις συγκατάθεσης από τους γονείς και κηδεμόνες όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, όλα τα ονόματα που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση δεδομένων είναι ψευδώνυμα.

Ερευνητικά εργαλεία

Δείκτης Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Index of Empathy for Children and Adolescents) (Bryant, 1982)

Στο πλαίσιο αξιολόγησης και επιδίωξης για καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης των παιδιών, υιοθετείται ο δείκτης ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Index of Empathy for Children and Adolescents) (Bryant, 1982), ο οποίος έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Τσίτσα, Γιοβαζολιά, Μητσοπούλου & Αντωνοπούλου (2012) (Πίνακας 2). Όσον αφορά τα παιδιά μέχρι 12 χρόνων, η προσαρμοσμένη έκδοση στα ελληνικά αποτελείται από 22 προτάσεις, με σκορ από μηδέν (0) μέχρι ένα (1) (NAI = 1 και OXI = 0) . Ο

τύπος ΝΑΙ/ΟΧΙ υιοθετείται λόγω της καταλληλότητάς του για τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε από την ερευνήτρια κατά την αρχική και τελική φάση της διάγνωσης, λαμβάνοντας τη μορφή του pre και post test.

Εις βάθος ημι-δομημένες συνεντεύξεις:

Σε εκπαιδευτικούς, λειτουργούς και στα παιδιά, στο πλαίσιο ανατροφοδότησης.

Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Τηρήθηκε ερευνητικό - αναστοχαστικό ημερολόγιο όπου, μετά το τέλος κάθε σταδίου, η ερευνήτρια υπέβαλλε τον εαυτό της σε κριτικό απολογισμό της δράσης της τη συγκεκριμένη ημέρα.

Παρουσίαση ερευνητικής παρέμβασης - Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Αυτός ο κόσμος που αλλάζει... δεν με τρομάζει»

Η ερευνητική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 3 φάσεις. Αρχικά, μέσω εισαγωγικών δραστηριοτήτων εντός της τάξης, έπειτα με εικονική μετάβαση στην Κρατική πινακοθήκη και τέλος, στον προαύλιο χώρο του μουσείου, όπου κλήθηκαν να δημιουργήσουν το δικό τους εικαστικό αποτέλεσμα με έμπνευση έναν από τους μαθησιακούς σταθμούς που επισκεφθήκαμε κατά τη β' φάση του προγράμματος «το υπερβατικό ταξίδι» (Πίνακας 1). Τα παιδιά επεξεργάζονται τις δυσκολίες στη ζωή μας, στη ζωή των συνανθρώπων μας, τον σεβασμό στις δυσκολίες του άλλου, και εντοπίζουν όσα μας ενώνουν, παρά μας απομακρύνουν. Έτσι, επιδιώχθηκε να ενισχυθούν κοινωνικά, καλλιεργώντας τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης.

Πίνακας 1. Δραστηριότητες και επιδιωκόμενες δεξιότητες ανά φάση στην παρέμβαση

Διάγνωση πριν κ μετά – δείκτης ενσυναίσθησης, εισαγωγικές δραστηριότητες για εξοικείωση με την έννοια των δυσκολιών	Ενσυναίσθηση
Παρέμβαση	
A. Στην τάξη * Δραστηριότητες εξοικείωσης με το θέμα των δυσκολιών	Ενσυναίσθηση
B. Στην πινακοθήκη- εικονικά Δραστηριότητες εξοικείωσης με τον χώρο του μουσείου-έναυσμα για το πρόγραμμα	Πειθαρχία, ευαισθησία
Δραστηριότητες κατά τη μετάβαση από τον έναν μαθησιακό σταθμό στον άλλο-διαδραστικότητα	Ευαισθησία, πειθαρχία
Δραστηριότητες που αφορούν το έργο τέχνης «Το Υπερβατικό ταξίδι»	Ενσυναίσθηση, ευαισθησία, κοινωνική ευθύνη, συνεργατική μάθηση & αλληλοβοήθεια
Δραστηριότητες που αφορούν τον πίνακα «Ο κίτρινος άνθρωπος»	Ενσυναίσθηση, ευαισθησία, κοινωνική ευθύνη, συνεργατική μάθηση & αλληλοβοήθεια
Δραστηριότητες που αφορούν τον πίνακα «Οι αγαθοί καρποί της γης»	Ενσυναίσθηση, ευαισθησία, πειθαρχία, κοινωνική ευθύνη
Παζλ – συνοψίζουμε τις αξίες που συναντήσαμε	συνεργατική μάθηση & αλληλοβοήθεια, ατομική επένδυση, αυτοπεποίθηση
Γ. Στην τάξη Παρέμβαση «Το υπερβατικό ταξίδι» αλλιώς – εικαστικό αποτέλεσμα	Ενσυναίσθηση, πειθαρχία, συνεργατική μάθηση, ατομική επένδυση, αυτοπεποίθηση



Εικόνα 1. Οι μαθησιακοί σταθμοί που συνέθεσαν τη β' φάση της παρέμβασης

Η ενταξιακή διδασκαλία στηρίζεται σε μορφές διδασκαλίας που σχετίζονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και προωθούν τις βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, την επικοινωνία, την συνεργασία, την δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (The 4 Cs, Partnership of 21st cent skills, 2008).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τη **διαδραστικότητα**. Υπήρχε συνεχής η διάδραση, αφού μετακινούμασταν ως ταξιδιάρικα πουλιά από σταθμό σε σταθμό (Εικόνα 1). Αυτό βοήθησε ιδιαίτερα τη συγκέντρωση, τον συντονισμό και την ένταξη παιδιών με προβλήματα συγκέντρωσης και συμπεριφοράς.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε εξ αρχής με γνώμονα την **ευελιξία**. Σε ορισμένες τάξεις, η δραστηριότητα «το υπερβατικό ταξίδι» μεταφέρθηκε στην τάξη για καλύτερη διαχείριση του χρόνου, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μεταφερθήκαμε αποκλειστικά στο προαύλιο, αφού αυτό βοηθούσε καλύτερα τη συγκέντρωση των παιδιών.

Αναφορικά με την **εξατομικευμένη βοήθεια**, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση παιδιού με μεταναστευτική βιογραφία. Αφού προσέγγισα το παιδί, δημιουργήσαμε μεταξύ μας μηχανισμούς επικοινωνίας – σε περίπτωση που δεν άντεχε, θα μου έκανε σήμα και θα σταματούσα. Επιπλέον, ακολουθώντας τη μέθοδο του αρχηγού από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το παιδί ανέλαβε πρωταγωνιστικό ρόλο κατά την ανάγνωση και επεξήγηση της συριακής επιστολής προς τους μαθητές και μαθήτριές του, γεγονός που ώθησε τη συμμετοχή και τον μη αποκλεισμό του. Η στοχευμένη ανάθεση ρόλων αρχηγού και υπευθύνων, υιοθετήθηκε σε αρκετές ακόμα περιπτώσεις και επιδίωκε τη συμμετοχή παιδιών που δύσκολα θα λαμβάναν την πρωτοβουλία συμμετοχής.

Τέλος, η **επιλογή θεμάτων** όπως αυτό του μεταναστευτικού, η αγάπη προς τα ζώα και η ευθύνη να κάνεις έναν άνθρωπο χαρούμενο, μπορούν να ενισχυθούν με δραστηριότητες που φανερώνουν την ευαισθησία του περιεχομένου. Τέτοιες δραστηριότητες δύναται να οδηγήσουν στην κοινωνική ενίσχυση των παιδιών και να αναδείξουν τις αδυναμίες τους

Διαδικασία ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά, το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο για την ενσυναίσθηση, αναλύθηκε με τη μέθοδο του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης Mann Whitney U Test. Το συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο επιλέχθηκε λόγω του ότι υπήρχε διαφορετικός αριθμός δείγματος κατά την πρώτη και δεύτερη φάση και επομένως βοήθησε στο να μην χαθούν δεδομένα, εξετάζοντας δύο διαφορετικά δείγματα και την πιθανότητα στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Η ανάλυση των δεδομένων που εξήχθησαν από την παρέμβαση και από το ερευνητικό/αναστοχαστικό ημερολόγιο, επιτεύχθηκε μέσα από την παράθεση μελετών περίπτωσης. Η επιλογή των παιδιών που αποτελούσαν τις μελέτες περίπτωσης, γινόταν τυχαία, αλλά επιδιωκόταν να χρησιμοποιούνται διαφορετικά παιδιά κάθε φορά.

Αποτελέσματα

Ένταξη και μη αποκλεισμός

Παρατηρήθηκε μόνο μία περίπτωση «κλίκας», τόσο κατά την πρώτη συνάντηση με τα παιδιά, όσο και κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων φάσεων του παρεμβατικού προγράμματος. Η συγκεκριμένη μορφή ομαδοποίησης των παιδιών, φαίνεται να σπάζει στη συνέχεια λόγω του ότι τα παιδιά βρίσκονταν σε ομάδες χωρίς να το επιλέξουν. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια του ταξιδιού ως μετανάστες, τα παιδιά παρουσιάστηκαν να επιλέγουν τις καρτέλες που σχετίζονταν πιο πολύ με τις έννοιες της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας όπως «ρε, είμαι δίπλα σου, μη φοβάσαι, σε έπιασα, σε έσωσα». Στη συνέχεια, όταν κλήθηκαν να διατυπώσουν εικαστικά το συγκεκριμένο έργο τέχνης, δρούσαν αρχικά ατομικά, επιλέγοντας σε ποιο εργασιακό σταθμό θα συμμετέχουν, ενώ στη συνέχεια απαιτείται η μεταξύ τους συνεργασία, όπως όπως στον εργασιακό σταθμό που έπρεπε να σκεφτούν μηνύματα θετικότητας και να τα γράψουν στο χαρτόνι ή στον σταθμό διακόσμησης των βαρκών

Στον μαθησιακό σταθμό «ο κίτρινος άνθρωπος» του Αδάμου Χατζηαδάμου, για όλα τα τμήματα που συμμετείχαν, καταγράφηκε συχνή παρουσία των φράσεων «ναι, συμφωνώ» ή «εγώ πιστεύω ότι» φράσεις που στηρίζονταν σε όσα είχαν προηγουμένως υποστηρίξει τα άλλα παιδιά. Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι παιδιά με υψηλή μαθησιακή επίδοση, τύγχαναν του σεβασμού και του θαυμασμού από τα υπόλοιπα παιδιά και δεν δόθηκε η εντύπωση συνόλων πολλαπλών ταχυτήτων. Συμπληρωματικά, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις που το ένα παιδί προστάτευε το άλλο και υπερασπιζόταν το δίκαιο, όπως στην περίπτωση της Δ' τάξης που χαρακτηριστικά ακούστηκε «ρε, άστον να μιλήσει, εν η σειρά του» ή «μπράβο, φιλούι μου».

Παρατηρήθηκε καθολική συμμετοχή των παιδιών στον πρόγραμμα και μη αποκλεισμός παιδιού ή ομάδας παιδιών. Η καθολική συμμετοχή συνδέθηκε με το πλαίσιο της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και τις συνθήκες που δημιουργεί ο μουσειοπαιδαγωγός. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντά τους, να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα και να ερμηνεύσουν. Η εμπλοκή των παιδιών συνδυάστηκε με συνεχείς ερωτήσεις και δηλώσεις ανυπομονησίας για τη συνέχεια. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις προσπάθειες ένταξης και μη αποκλεισμού, φανερώνουν ότι οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, φαίνεται να αντιμετωπίζονται είτε ατομικά, είτε ομαδικά.

Ειδικότερα, μαρτυρούνται περιπτώσεις παιδιών που στηρίχθηκαν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και ικανότητες, ώστε να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Για παράδειγμα, η Μηλιά, η Φλώρα, ο Διομήδης, χρησιμοποίησαν την τέχνη ή την καλλιγραφία, για να μπορέσουν να λάβουν τα δικά τους μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, κάποια παιδιά συνδέουν τη συμμετοχή τους μέσω της ενθάρρυνσης, της συμμετοχικής μάθησης και της αλληλοβοήθειας, όπως οι περιπτώσεις του Πέτρου, του Παύλου και του Μάρκου. Οι έννοιες της συμμετοχικότητας, της βοήθειας και της ενθάρρυνσης, πολλές φορές διαφαίνονται στο αναστοχαστικό ημερολόγιο και στις παρατηρήσεις ως αποτέλεσμα της «εξατομίκευσης» που παρείχε ο εκπαιδευτικός ή η ερευνήτρια. Στην περίπτωση του Μάρκου για παράδειγμα, η εξατομικευμένη βοήθεια ήταν η ανάθεση ανάγνωσης της γραμμένης στα Συριακά αποστολής, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση για ολοκλήρωση της προσπάθειας από τα παιδιά της τάξης. Σε μία άλλη περίπτωση, η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας στον Πέτρο, είχε ως αποτέλεσμα την εξομολόγηση των δυσκολιών του και αυτό επέφερε τη δημιουργία ενός κλίματος συμμετοχικού και «επιβράβευσης» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός της τάξης.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της ένταξης σε σχέση με της εξ' αποστάσεως μέθοδο εφαρμογής του προγράμματος, αυτά διαφαίνονται μέσα από την ανατροφοδότηση που έδωσαν τα παιδιά στην ερευνήτρια, μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι απόψεις σχετικά με το ερώτημα «μουσειοπαιδαγωγική στο μουσείο ή στην τάξη» δίστανται. Πολλά παιδιά φανέρωσαν την επιθυμία να ήταν στο μουσείο παρά στην τάξη «να αγγίζουν, να βλέπουν» γεγονός που φανερώνει ότι τα οφέλη από τον χώρο του μουσείου δεν αντικαταστάθηκαν από την εξ' αποστάσεως μέθοδο. Πολλά παιδιά ωστόσο, φανέρωσαν την προτίμησή τους στο ότι παρέμειναν στην τάξη για το πρόγραμμα. Η προτίμηση αφορούσε πιο πολύ τη σχέση των παιδιών με την μουσειοπαιδαγωγό και την ενεργή εμπλοκή της στο πρόγραμμα στην τάξη, σε σχέση με το μουσείο. Όπως ανέφεραν τα παιδιά «ήταν πιο κοντά μας η κυρία, μπορούσαμε να συμμετέχουμε, να κάνουμε πράγματα, στο μουσείο θα ήμασταν πίσω». Επομένως, τα αποτελέσματα ένταξης από την εξ' αποστάσεως εφαρμογή παραμένουν θετικά και μάλιστα, αναδεικνύουν και τον καταλυτικό ρόλο της μουσειοπαιδαγωγού σε σχέση με τα ευρύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και την ένταξη.

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Στον πίνακα πιο κάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ενσυναίσθησης για όλες τις τάξεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η εικόνα του σχολείου φαίνεται αλλαγμένη, με την ενσυναίσθηση να διαμορφώνεται θετικά μετά τη συμμετοχή των παιδιών στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Αρχικά, όσον αφορά την εικόνα του σχολείου, οι δηλώσεις που φανερώνουν ότι τα παιδιά επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος φανέρωσαν απουσία της ενσυναίσθησης, είναι οι δηλώσεις 5-8, 11-13, 15-18, 20, 22 (Πίνακας 2) .

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U για το επίπεδο ενσυναίσθησης όλων των τάξεων

A/A	ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Mann Whitney U test	Wilcoxon W	Z	Asymp. (Sig) 2 tailed
1	Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δεν βρίσκει κανένα να παίξει	3522.5	6525.5	-0.283	0.777
2	Όταν βλέπω παιδιά να αγκαλιάζουν τους γονείς τους, το θεωρώ χαζό	3471.5	7749.5	-0.452	0.651
3	Τα αγόρια που κλαίνει από χαρά είναι ανόητα	3481.5	6331.5	-0.034	0.973
4	Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμα κι αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο	3429.5	6355.5	-0.431	0.666
5	Ένα αγόρι που κλαίει, με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ	2991.5	7362.5	-2.43	0.015
6	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν κτυπήσει ένα κορίτσι	3066	7437	-2.25	0.024
7	Γελάω ακόμα κι αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος	2960.5	7331.5	-2.277	0.023
8	Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση	3081	7452	-1.984	0.047
9	Τα κορίτσια που κλαίνει από χαρά είναι ανόητα	3569	7847	-0.089	0.929
10	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται	3570	7941	-0.205	0.837

11	Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν κτυπήσει	3210	7581	-2.323	0.02
12	Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δεν βρίσκει κανέναν να παίξει	3151	6311	-2.302	0.021
13	Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο, που με κάνουν να θέλω να κλάψω	2730	7008	-3.25	0.001
14	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν κτυπήσει ένα αγόρι	3402	7680	-0.785	0.432
15	Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι	2914.5	7285.5	-2.567	0.01
16	Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα συναισθήματα	3489	6649	-0.675	0.5
17	Εκνευρίζομαι όταν βλέπω έναν συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από τον δάσκαλο	3042	6123	-2.121	0.034
18	Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους, προφανώς δεν θέλουν να έχουν	2893.5	5974.5	-3.221	0.001
19	Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ	3444	7815	-0.193	0.847
20	Νομίζω ότι είναι θλιβερό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο	2893.5	5974.5	-3.221	0.001
21	Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου, ακόμα κι αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα	3534.5	7812.5	-0.532	0.595
22	Δεν στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί έναν συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου	2890	5893	-2.507	0.012

Τα αποτελέσματα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης διαφάνηκε ότι συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η επιλογή θεμάτων όπως αυτό του μεταναστευτικού, η αγάπη προς τα ζώα και η ευθύνη να κάνεις έναν άνθρωπο χαρούμενο, μπορούν να ενισχυθούν με δραστηριότητες που φανερώσουν την ευαισθησία του περιεχομένου. Τέτοιες δραστηριότητες δύναται να οδηγήσουν στην κοινωνική ενίσχυση των παιδιών και να αναδείξουν τις αδυναμίες τους. Έτσι, ορισμένες περιπτώσεις παιδιών, παρουσιάζονται να μαλακώνουν και να ευαισθητοποιούνται όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, για τις περιπτώσεις των Πέτρου, Παύλου και Πηνελόπης της Δ' τάξης, παιδιά που δεν συμμετείχαν και φάνηκαν γενικά να μην επηρεάζονται από όσα βιώνουν, παρατηρήθηκε ότι η σκληρότητά τους υποχωρούσε. Η Πηνελόπη, στο τέλος του προγράμματος, κληθείσα να σχολιάσει το πρόγραμμα, χρησιμοποίησε επίθετα ευαισθησίας, όπως στη φράση «τα πονεμένα παιδάκια της Συρίας». Ο Πέτρος και ο Παύλος, σε αντίθεση με την αρχή του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν έντονες εκφράσεις με το πρόσωπό τους και επιφωνήματα λύπης αλλά και ενθουσιασμού, ώστε να εκφράσουν το τι ένοιωθαν.

Παρατηρήθηκε ότι ακόμα και παιδιά με προϋπάρχουσα ενσυναίσθηση, ανέπτυξαν τις ευαίσθητες πτυχές του χαρακτήρα τους. Για παράδειγμα, ο Ζαφείρης, μαθητής της Στ' τάξης, που δήλωνε και ο ίδιος την ευαισθησία του χαρακτήρα του, ξέσπασε σε κλάματα κατά την τελευταία φάση του προγράμματος, δηλώνοντας φανερά συγκινημένος, ενώ ανακάλεσε στην μνήμη του την θερμή υποδοχή που επιφύλασσαν στον Μάρκο λίγα χρόνια πριν, όταν πρωτοήρθε στο σχολείο τους. Φαινόταν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα

αναστατωμένους, κάποια στιγμή το πρόσωπό του φανέρωνε μεγάλη ένταση, μέχρι που έκλαψε.

Συζήτηση

Τα απορρέοντα αποτελέσματα, βρίσκονται σε συμφωνία με την ευρύτερη βιβλιογραφική αποδοχή ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται άμεσα με δυσκολίες ψυχολογικής φύσης και με το επίπεδο της ικανότητας του ταπεραμέντου (Buonomo et al, 2017). Ως εκ τούτου, γίνεται αποδεκτή η υπέρτατη κοινωνική διάσταση που λαμβάνουν οι μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό, προσδίδει κοινωνικό χαρακτήρα και στην ενταξιακή πολιτική, ως η μοναδική δίοδος για μη αποκλεισμό των παιδιών αυτών.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα ενταξιακά οφέλη του μουσείου προς παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ένταξης, αναφέρθηκαν σε οφέλη που σχετίζονται με ένταξη «μαθησιακή» και «κοινωνική». Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι προσδίδεται πρόσθετη αξία στο μάθημα (μαθησιακή ένταξη) ενώ στο μουσείο, τα παιδιά δρουν ως σύνολο και απαλοΐφονται οι οποιεσδήποτε διαφορές τους (κοινωνική ένταξη). Το παιδί λοιπόν, δρα ως αναπόσπαστο μέρος της ομάδας του και αναπτύσσει κοινωνικές αξίες όπως η συνεργατικότητα, η ανακάλυψη, η κριτική σκέψη και. Ως εκ τούτου, υιοθετείται ότι η ένταξη, είναι πρώτα απ' όλα και τελικά, βαθιά κοινωνική (Νάκου, 2001 και Falk and Dierking, 2000). Συμπληρωματικά, το μουσείο μπορεί να συμβάλει στα επίπεδα της κατανόησης και της ενσυναίσθησης και να μπολιάσει τα παιδιά με κοινωνικά, πανανθρώπινες δεξιότητες (Ioannides, 2016, Hamil et al, 2016, Salom, 2011) Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, που και ο ορισμός «παιγνίδι» στο μουσείο, είναι πλέον συνυφασμένος με τις έννοιες της ανακάλυψης και της επικοινωνίας (Luke et al, 2017, Association of Children Museum, 2015).

Μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση, δόθηκε μέσα από έρευνα των Kourkoutas και Botha (2015) με σκοπό την υποστήριξη παιδιών με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, πρότειναν τη θέσπιση της κοινωνικής εργασίας στον χώρο του μουσείου, για παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά, αυτοκαταστροφικές τάσεις, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, καθιστώντας την πολιτική της ένταξης, κοινωνική. Με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα να αναδεικνύουν την υπερίσχυση των δυσκολιών συμπεριφοράς και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, το παρόν υιοθετεί το συμπέρασμα ότι η δημιουργική απασχόληση στον χώρο του μουσείου βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την κοινωνική τους ατομικότητα και να ενταχθούν ουσιαστικά στα σχολεία και στην κοινωνία (Lalunein, 2007).

Ωστόσο, η μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία εκτός μουσείου, μπορεί επίσης να επιφέρει ενταξιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, αναφορικά με τη μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία των παιδιών κατά την ερευνητική παρέμβαση, η μη φυσική τους παρουσία στον χώρο του μουσείου δεν κατέστησε δυνατή την περαιτέρω ανάλυση όσων υποστηρίχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, σχετικά δηλαδή με τα συγκεκριμένα οφέλη του μουσείου στα παιδιά. Ωστόσο, η μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία προσφέρθηκε εξ' αποστάσεως και μαρτυρούνται θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ένταξη και τον μη αποκλεισμό των παιδιών. Η ένταξη δεν επηρεάστηκε από τη μη φυσική παρουσία των παιδιών στον χώρο του μουσείου και αυτό σχετίζεται με την κοινωνική της υπόσταση. Ειδικότερα, η παρουσία του κάθε παιδιού ξεχωριστά, η ύπαρξη δυσκολιών, το δέσιμο μεταξύ των παιδιών στην τάξη, αποτέλεσαν τους παράγοντες στους οποίους στηρίχθηκε η διαφοροποίηση και έπειτα, η ένταξη. Για παράδειγμα, ο κοινωνικός περίγυρος των παιδιών, οι φίλοι, όπως προϋπήρχαν της παρέμβασης, άλλοτε λειτουργούσε θετικά και άλλοτε αρνητικά, όσον αφορά την ένταξή τους στις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ο Πέτρος και ο Παύλος της Δ' τάξης παρέμειναν εκούσια αυτοκόλλητοι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, επηρεάζοντας μάλιστα ο ένας, την κοινωνική διαμόρφωση του άλλου, όπως κατά τη δραστηριότητα με την εξομολόγηση των δυσκολιών που ο ένας, επηρέασε τον άλλο να εξωτερικευτεί. Η Πηνελόπη της Ε' τάξης, όταν βρισκόταν μόνη της, έμοιαζε να χάνει τους ρυθμούς της, καθώς είχε συνηθίσει να

επιδιώκει να είναι αρχηγός, να προκαλεί αναστατώσεις. Αυτό βέβαια λειτούργησε θετικά στην παρέμβαση γιατί προκειμένου να μην είναι μόνη της, προτίμησε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές της, ιδιαίτερα στο εικαστικό αποτέλεσμα και στον σχεδιασμό των βαρκών. Η ένταξη λοιπόν, σχετίζεται πιο πολύ με τη διδασκαλία και την ικανότητα ευελιξίας και διαφοροποίησης σε όποιον χώρο κι αν βρισκόμαστε (Pantic and Florian, 2015). Αυτό που στερήθηκαν τα παιδιά ήταν την επαφή με το μουσείο και την αλληλεπίδραση με τον χώρο αλλά και τα αντικείμενα του χώρου (Vygotski, 1978) . Μάλιστα, οι πρόσφατες βιβλιογραφικές αναφορές συνδέουν συχνά την εξ' αποστάσεως εκπαιδευτική αποστολή των μουσείων με τις έννοιες της ενσωμάτωσης, της ένταξης και της ανταπόκρισης σε ένα ευρύτερο κοινό που θα χαρακτηρίζεται σε γεωγραφικό και εκπαιδευτικό επίπεδο από τη διαφορετικότητα (Ennes and Lee, 2021).

Συμπεράσματα

Η εργασία αποτελεί μέρος διδακτορικής έρευνας που εξέτασε την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, όταν γίνονται δέκτες της εφαρμοσμένης Μουσειοπαιδαγωγικής με τις αρχές της ενταξιακής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έγινε αναφορά στις βασικές πτυχές του ερευνητικού σχεδιασμού και περιγραφή της Β' φάσης της έρευνας, του παρεμβατικού προγράμματος. Παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα σε σχέση με την ένταξη και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Αναδείχθηκαν επιμέρους πτυχές των αποτελεσμάτων, όπως η σχέση των αποτελεσμάτων ένταξης σε σχέση με την εξ' αποστάσεως εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά και ο ρόλος του σχεδιασμού και του περιεχομένου ενός προγράμματος σε σχέση με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την ενσυναίσθηση. Ειδικότερα, διαφάνηκε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση των δραστηριοτήτων με την ενεργοποίηση της ευαισθησίας και ενσυναίσθησης των παιδιών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα σχετίζονται με τον χρόνο και τον τρόπο της ενεργούς συμμετοχής που δόθηκε στα παιδιά, από τη σχέση που αναπτύχθηκε με την παιδαγωγό και με ενασχόλησή τους σε συγκεκριμένους ρόλους βάσει των ενδιαφερόντων τους. Τέλος, όσον αφορά την εξ' αποστάσεως μέθοδο εφαρμογής της μουσειοπαιδαγωγικής, φαίνεται να απουσιάζουν τα οφέλη που θα μπορούσαν τα παιδιά να λάβουν από το μουσείο μέσα από τη φυσική παρουσία τους εκεί, ενώ, δεν μπορούσε να γίνει σύγκριση, καθώς δεν δόθηκε η ευκαιρία της δια ζώσης επίσκεψης, έστω αργότερα. Επιπλέον, η ένταξη δε φάνηκε να επηρεάζεται αρνητικά από τα θέματα που επιλέχθηκαν και τις δραστηριότητες εκτός σχολικής τάξης.

Αναφορικά με την μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, πρόκειται να επιδιωχθεί η επανάληψη του προγράμματος με μερίδα του δείγματος μαθητών και μαθητριών, αυτή τη φορά μέσω της φυσικής παρουσίας τους στο μουσείο, ώστε να αξιολογηθούν εκ νέου τα αποτελέσματα ένταξης και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τελική έκβαση του προγράμματος απομακρύνθηκε εμφανώς από τον αρχικό σχεδιασμό. Το πρόγραμμα άλλωστε, όφειλε να είναι ευέλικτο και να αναπροσαρμόζεται συνεχώς, όπως ορίζει η ενταξιακή και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, αναφορικά με τις συνθήκες που επικρατούσαν και τους περιορισμούς κατά τη συλλογή δεδομένων, ο επιβαρυσμένος ρόλος της ερευνήτριας, καθώς και η μοναδικότητα των συμμετεχόντων, κατέστησαν αναγκαίες τις συνεχείς διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, η διάρκεια ήταν ενδεικτική, ενώ, κάποια ερευνητικά δεδομένα δεν συνελέγησαν σύμφωνα με το επιθυμητό και τους στόχους που τέθηκαν.

Αναφορές

Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of educational research*, 59(3), 249-270.

Association of Children Museum. (2015). *A Toolkit for Reimagining Children's Museums*.

Buonomo, I., Fiorilli, C., Geraci, M. A., & Pepe, A. (2017). Temperament and social-emotional difficulties: the dark side of learning disabilities. *The Journal of genetic psychology*, 178(3), 193-206. Retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28402224/>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. Routledge. *Competitiveness*. Retrieved from <https://bit.ly/3JGBGia>.

Ebitz, D. (2005). Qualifications and the professional preparation and development of Art museum educators. *Studies in Art education, a journal of issues and research*, 46 (2), 150-169.

Ennes, M., & Lee, I. N. (2021). Distance learning in museums: A review of the literature. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(3), 162-187.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums*. Walnut Creek, CA: Rowman Altamira Press.

Hamil, S. (2016). *The art museum as a therapeutic space*. Retrieved from: <https://bit.ly/3Qtv0WL>.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. New York and London: Routledge

Ioannides, E. (2016). Museums as therapeutic environments and the contribution of art therapy. *Museum International*, 68(3-4), 98-109.

Kourkoutas, E., & Botha, J. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioral difficulties in school contexts. *International journal of inclusive education*, 20(7), 784-799. Retrieved from <https://bit.ly/3vOYOFv>.

Laluvein, J. (2007). *Parents and teachers talking: a community of practice: relationships between parents and teachers of children with special educational needs*. (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

Lang, C., Reeve, J., Woolard V. (2006). *The responsive museum, working with audience in the 21st century*. London: Ashgate.

Luke, J. J., Letourneau, S. M., Rivera, N. R., Brahms, L., & May, S. (2017). Play and Children's Museums: A Path Forward or a Point of Tension? *Curator: The Museum Journal*, 60(1), 37-46. Retrieved from <https://bit.ly/3zFd3hf>.

Meister, H. (2011). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης στο Ζώνιου-Σιδέρη, (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.

Partnership for 21st Century Skills. (2018). *21st Century Skills, Education &*

Salom, A. (2011). Reinventing the setting: Art therapy in museums. *The Arts in Psychotherapy*, 38(2), 81-85.

Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*, London: Sage.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Massachusetts: Harvard University press. Retrieved from: <https://bit.ly/3bGhUqt>.

Αργυριάδης, Α. (2015). *Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας. Το παράδειγμα του ψυχοπαθή*. Αθήνα : Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμοι α, β. Αθήνα: Πεδίο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ιστορική Αναδρομή της Ποιοτικής Έρευνας*.

Νάκου, Ε., (2001). *Μουσεία, Εμείς ,τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.

Παύλου, Β. (2018). *Εικαστικές τέχνες και εκπαίδευση. Τα παιδιά ως παραγωγοί και θεατές εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσίτσας, Γ., Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Ε. & Αντωνοπούλου, Αικ. (2012). Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (εκδ.) *Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, 786. Αθήνα: Πεδίο.