

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για το Εκπαιδευτικό Δράμα σε σχέση με το Ενταξιακό Ζητούμενο.

Κατερίνα Πέλου

doi: [10.12681/edro.38741](https://doi.org/10.12681/edro.38741)

Copyright © 2024, Κατερίνα Πέλου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για το εκπαιδευτικό δράμα σε σχέση με το ενταξιακό ζητούμενο

Κατερίνα Πέλου

Βιβή Κιου

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρόλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τις δεσμεύσεις που προκύπτουν από Διεθνείς συμβάσεις (Unesco 1994·United Nations 2006) δεν έχει καταφέρει να εντάξει ουσιαστικά τους ανάπηρους μαθητές και μαθήτριες στο γενικό σχολείο και να ανταποκριθεί στον αντισταθμιστικό του ρόλο. Το Εκπαιδευτικό Δράμα προβάλλει ως μια εναλλακτική πρόταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως ένα συμπεριληπτικό εργαλείο μιας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής. Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως πρωταρχικό σκοπό της να ερευνήσει τις απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής αγωγής, οι οποίες εργάζονται σε νηπιαγωγεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, αναφορικά με τον τρόπο που οργανώνουν και υλοποιούν τη διδακτική μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας η οποία, αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μελετά τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στον επιστημονικό διάλογο για τις διδακτικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Βάσει των αποτελεσμάτων το Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως οργανώνεται και υλοποιείται σε προσχολικές τάξεις, σκιαγραφείται ως μια ενταξιακή διδακτική μορφή, με τις πρακτικές της να διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ως ενταξιακή διδακτική μορφή θέτει σε διερεύνηση τόσο το μαθητή του Νηπιαγωγείου στη διαδικασία προσέγγισης της γνώσης, όσο και το ευρύτερο προσχολικό πλαίσιο (τι διδάσκεται στο Νηπιαγωγείο, πώς διδάσκεται, ποιος ο ρόλος του Νηπιαγωγού και του νηπίου στην όλη διαδικασία). Παράλληλα, εντοπίζεται μια αντίφαση ανάμεσα στον ενταξιακό χαρακτήρα του Εκπαιδευτικού Δράματος, (το οποίο συνάδει με τις Αρχές και Γνωστικές Περιοχές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο) και την απουσία του από το Πρόγραμμα Σπουδών των Προπτυχιακών Φοιτητών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικό Δράμα, Ενταξιακή εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Abstract

Nowadays, it is becoming more and more imperative that despite the legislative regulations and the commitments arising from International Conventions (Unesco 1994·United Nations 2006), educational systems have not managed to effectively include disabled students and respond to its compensatory role. Educational drama appears as an alternative proposal that could contribute to the

educational process as an inclusive tool of a differentiated practice. The specific research , which is presented below sets as its primary purpose to investigate the opinions and experiences of general education preschool teachers, who work in Preschool settings in the prefecture of Attica, regarding the way they organize and implement Educational Drama in their classes. More specifically, the findings of a qualitative study, which investigates the contribution of Educational Drama to preschool practices, in the light of differentiated, inclusive teaching are presented. Based on the results, Educational Drama, as organized and implemented in preschool classes, promotes differentiation through its practices, and has the characteristics of differentiated teaching. As an inclusive form of teaching it examines both the Kindergarten student in the process of approaching knowledge, as well as the wider preschool context. Consequently, Educational Drama can be included in a new agenda of issues related to the application of teaching forms in Preschool which are addressed to heterogeneous preschool classes. At the same time, a contradiction is found because even though Educational Drama is an inclusive practice it is absent from the Preschool Curriculum and the Curriculum of Undergraduate Students of Preschool Education Departments.

Keywords: Educational Drama, Inclusive education, Differentiated pedagogy.

Εισαγωγή

Η φοίτηση των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών στις δομές της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη και παγκοσμίως (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρόλη την πληθώρα των νομοθετημάτων προς την κατεύθυνση αυτή υπάρχει μεγάλη δυσκολία ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια και αδυναμία ουσιαστικής ένταξης των ανάπηρων μαθητών/τριών (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζονίου-Σιδερί & Βλάχου, 2006). Φαίνεται να επιβεβαιώνεται αυτό που επισημαίνει ο Slee (2008) ότι η ένταξη ως έννοια που βρίσκει ευρεία απήχηση και γίνεται δημοφιλής διαστρεβλώνεται και έρχεται σε αντίθεση με το περιεχόμενο και τις αρχές της και παρουσιάζεται απογυμνωμένη και κακοποιημένη από το θεωρητικό της πλαίσιο (Καραγιάννη 2019). Η σύγχυση που εμφανίζεται στο επίπεδο της θεωρητικής αποσαφήνισης της ένταξης παρατηρείται και στην εφαρμογή και υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Πολύ συχνά, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία και την ετερογένεια της τάξης τους μεταφράζεται σε ενσωμάτωση και η προσπάθεια για διαφοροποίηση των στόχων και του περιεχομένου της μάθησης μετουσιώνεται σε απλοποίηση της διαδικασίας της εκπαίδευσης των αναπήρων (Ζώνιου- Σιδέρη, Τσερμίδου, 2020). Επομένως, στην προσπάθεια διερεύνησης της συζήτησης σε σχέση με την ένταξη και την εφαρμογή της, θεωρείται ιδιαίτερος κρίσιμο να εξεταστούν οι πρακτικές που προάγουν την ενταξιακή προοπτική και άπτονται των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Ζώνιου-Σιδέρη, Τσερμίδου, 2020).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια καινοτόμος πρακτική (Καραβόλτσου 2010) στηρίζεται στο έργο του Vygotsky και του Bruner και τονίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου για τη μάθηση και το διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια συνεργατική και επικοινωνιακή μέθοδο που απαιτεί πολλαπλούς τρόπους οργάνωσης της τάξης, καθώς η μάθηση επιτυγχάνεται ενεργητικά και βιωματικά (Σπινθαδάκη, 2014). Μέσα από την παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί, εάν η πρακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να συμβάλει στην

ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, υπό το πρίσμα των αρχών της ενταξιακής κουλτούρας και φιλοσοφίας. Συγκεκριμένα, διερευνάται ο τρόπος που το Εκπαιδευτικό Δράμα διασφαλίζει την ισότιμη και απρόσκοπτη συμμετοχή όλων των νηπίων (αναπήρων και μη) στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην πορεία κατάκτησης της γνώσης.

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

3.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως πρωταρχικό σκοπό της να ερευνήσει τις απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής αγωγής, οι οποίες εργάζονται σε νηπιαγωγεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, αναφορικά με τον τρόπο που οργανώνουν και υλοποιούν τη διδακτική μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος, σε σχέση με το ενταξιακό ζητούμενο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας η οποία, αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μελετά την ανίχνευση της πιθανότητας συμβολής του Εκπαιδευτικού Δράματος στον επιστημονικό διάλογο για τις διδακτικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για να πετύχει τον σκοπό της η έρευνα εστιάζεται στην απάντηση τριών βασικών ερωτημάτων:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και γνώσεις των νηπιαγωγών για το Εκπαιδευτικό Δράμα ως διδακτική μέθοδο;
2. Ποιοι είναι οι τρόποι οργάνωσης και υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης;
3. Σε ποιο βαθμό οι παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές καλλιεργούν το σεβασμό στο προφίλ κάθε μαθητή και προωθούν τη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

3.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Ποιοτική – περιγραφική έρευνα και μεθοδολογικό εργαλείο

Σε σχέση πάντα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε ως η καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα. (Flick, VonKardorff, &Steinke, 2004), (Mack, Woodson, MacQueen, Guest, &Namey,

2005).Μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε η ημιδομημένη(Marshall&Rossmann, 1999),η οποία επιτρέπει περισσότερη ευελιξία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).Αυτή η «ευελιξία» ή «θεωρητική ελευθερία» αποτελεί και το βασικό πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση περιεχομένου (BraunandClark, 2006).Σε σχέση με την εγκυρότητα, στην παρούσα έρευνα έχουν αξιοποιηθεί στο σύνολό τους όλα τα δεδομένα της έρευνας. Σε όλα τα στάδια, επίσης, επιχειρήθηκε ο έλεγχος των προκαταλήψεων των ερευνητριών (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη, με νηπιαγωγό που υπηρετεί στην περιφέρεια της Α'Αθήνας του νομού Αττικής. Η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη όλες τις παραμέτρους προκειμένου να διασφαλίσει την αξιοπιστία των ευρημάτων της (Ιωσηφίδης, 2003). Τα υποκείμενα της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν εκπαιδευτικοί σε Νηπιαγωγεία της Β' Αθήνας και Δ' Αθήνας του νομού Αττικής. Η ευρύτερη περιοχή των Αθηνών επιλέχθηκε γιατί η ερευνήτριες θα είχαν ευκολότερη πρόσβαση στα υποκείμενα της έρευνας (Mason, 2003).

3.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ανήκει στη γενική κατηγορία-έννοια «Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης». Τα κριτήρια της επιλογής του δείγματος ήταν η προηγούμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Εκπαιδευτικό Δράμα και η εφαρμογή του σε τάξεις Νηπιαγωγείων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (Cohen&Manion, 1994).Στην παρούσα έρευνα πάρθηκαν οκτώσυνεντεύξεις, 7 Νηπιαγωγών και 1 Καθηγήτριας Θεατρικής Αγωγής. Ως προς το φύλο ήταν 7 γυναίκες και 1 άντρας.

(Πίνακες 1, 2, 3 και 4)

4. Παρουσίαση και συζήτηση ευρημάτων

4.1. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης των νηπίων

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην παρούσα έρευνα συνδέεται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και ευθυγραμμίζεται ως εκ τούτου με το ενταξιακό ζητούμενο.Η ενταξιακή θεωρία είναι διαποτισμένη από τη φιλοσοφία της κοινωνικής

δικαιοσύνης και το λόγο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ταυτίζεται με το σεβασμό στη διαφορετικότητα, στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή (Armstrong, 2004). Παράλληλα, το ενταξιακό ζητούμενο προτάσσει το αίτημα «δικαίωσης όλων των παιδιών μαζί και του κάθε παιδιού χωριστά» (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, σελ.187). Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, επομένως, που τόσο αρμονικά διαπλέκονται στην φιλοσοφία της ένταξης αποτελούν το δίπολο και στον προσδιορισμό και τη στοχοθεσία του Εκπαιδευτικού Δράματος σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων:

...γνωρίζεις τον εαυτό σου και την ιδέα που έχεις για κάποια ζητήματα και βλέπεις και 850 άλλες οπτικές της ίδιας άποψης και αυτό σε κάνει πολύπλευρο... E1

...είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση... προσφέρεται για θέματα κοινωνικού περιεχομένου, ρατσισμός, ξеноφοβία, διαφορετικότητα ...ο καθένας βάζει το λιθαράκι του ανάλογα με τις ικανότητές του. E2

...μια πρωτοποριακή μέθοδος που βοηθά τα παιδιά στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη...E3

...προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να σκεφτούν για τη σχέση τους με τους άλλους, με τον κόσμο, να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν αυτή τη σχέση...E4

...τα κάνει πιο υπεύθυνα, να στέκονται στα πόδια τους και να παίρνουν αποφάσεις για σημαντικά ζητήματα που αφορούν και τα ίδια...E5

...έχει κοινωνικό καθαρά προσανατολισμό, δεν έχει επίκεντρο τι θα μάθεις αλλά πώς θα το μάθεις, πώς θα εμβαθύνεις και τι συναίσθημα σου προκαλεί...E6

...να δούμε τα πράγματα λίγο πιο βαθιά... και να βοηθήσει έτσι τα παιδιά να έρθουν πιο πάνω από εκεί που θα μπορούσαν να είναι...E7

...αισθάνθηκα ότι μπορώ να σκαλίσω και να βγάλω στην επιφάνεια πάρα πολλές ιδέες, συναισθήματα και τον βαθύ χαρακτήρα των παιδιών...E8

Η κοινωνική ανάπτυξη στο Εκπαιδευτικό Δράμα σκιαγραφείται πολύ χαρακτηριστικά και στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων που έχουν να κάνουν με τον τρόπο οργάνωσης των μαθητών τα κριτήρια επιλογής θέματος καθώς και τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα και οι οκτώ ερωτώμενοι απάντησαν ότι στο Εκπαιδευτικό Δράμα να παιδιά συμμετέχουν χωρισμένα σε ομάδες. Ο τρόπος υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων σύμφωνα με τους περισσότερους συνεντευξιαζόμενους είναι η απόφαση της πλειοψηφίας των μαθητών, ενώ δύο ερωτώμενοι ανέφεραν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα ενέχει τη δυνατότητα να προσφέρει την εκδοχή όλων των οπτικών. Τα κριτήρια για την επιλογή

θέματος στο Εκπαιδευτικό Δράμα, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, πηγάζουν από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών:

...να ακούσεις τα ζητήματα που έχει η ομάδα... πρέπει να ανιχνεύσεις τι βγάζει προς τα έξω η ομάδα, ποια είναι τα ζητήματά της...E1

...το θέμα στο Εκπαιδευτικό Δράμα επιλέγεται πάντα με βάση τις ανάγκες της ομάδας...E2

...εσύ εντοπίζεις τα προβλήματα που έχει η ομάδα, τι ακριβώς χρειάζονται, τι θέλουν να μάθουν, ποιο είναι το ενδιαφέρον τους, τι τα απασχολεί και πάνω εκεί σχεδιάζεις το Δράμα...E3

...Θέματα που προκύπτουν από την ομάδα, ζητήματα που απασχολούν την ομάδα...E4

...τα παιδιά γνώριζαν τι είναι ο ζωολογικός κήπος, είχαν προσλαμβάνουσες από πριν...E5

...το θέμα μπαίνει πολλές φορές από τα παιδιά σαν ερέθισμα...E7

...το θέμα το επιλέγουν τα παιδιά με κάποιο τρόπο, δηλαδή βλέπεις εσύ ποια είναι η κατάσταση... ακόμα και ένας τσακωμός, μια αψιμαχία, ένα παραμύθι που έβγαλε έτσι με ιντριγκαδόρικο τρόπο πέντε σκέψεις...E8

Σε δύο ακόμα απαντήσεις τα κριτήρια της επιλογής του θέματος προέρχονται από τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού:

...γιατί έχει σχέση με αυτό που θέλω να διδάξω, με το στόχο...E6

...ακόμα και γεγονότα θρησκευτικά ή ιστορικά «πού έφυγε η Παναγία με τον Ιησού; γιατί τους διώξαν; ή 25^η Μαρτίου, Κλέφτες και Αρματολοί ακόμα και αυτά μπορεί να είναι αφορμή...» E8

4.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, τα παιδιά στο Εκπαιδευτικό Δράμα, συμμετέχουν οργανωμένα σε ομάδες μέσα από τις οποίες

αποφασίζουν τόσο για το θέμα του Δράματος, όσο και για την έκβασή του. Τα στάδια εξέλιξης του Εκπαιδευτικού Δράματος σκιαγραφούνται ως ένα «κοινό ταμείο», μια κοινοπραξία στην προσπάθεια διαμόρφωσης νοήματος από τους μαθητές, στο οποίο ο καθένας συνεισφέρει με την άποψη και την ιδέα του (Game&Metcalf, 2009).

Το πνεύμα της ενταξιακής φιλοσοφίας είναι διάχυτο κατά την υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι ένας από τους χαρακτηριστικότερους τρόπους εφαρμογής της ενταξιακής θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, στην διαφοροποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας (μία από τις βασικές αρχές της ένταξης), ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες. Οι στόχοι που πρέπει να πετύχουν αυτές οι ομάδες αποτελούν ενδιάμεσους στόχους ενός ευρύτερου πλαισίου δράσης (Σφυρόρα, 2004). Το ενταξιακό πνεύμα διδασκαλίας το βρίσκουμε και σε ένα αξιολογικό αριθμό απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων στην ερώτηση σχετικά με τους στόχους του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι ερωτηθέντες, μετά την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη, προτάσσουν την κριτική σκέψη στους στόχους της εν λόγω διδακτικής μορφής:

...Κύριος στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να αναπτύξει την κριτική σκέψη, τον διάλογο και την επικοινωνία...E1

...η δημιουργική και κριτική σκέψη φυσικά, όταν ο καθένας θα πει την άποψή του και θα τη στηρίζει... E2

...τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του άλλου, ‘φοράνε τα παπούτσια του άλλου, οπότε βλέπουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες το συγκεκριμένο πρόβλημα...E3

...Αυτό είναι ακριβώς το Εκπαιδευτικό Δράμα, είναι προβοκατόρικο με την καλή έννοια, βάζει διαρκώς ένα ερωτηματικό. Είναι έτσι; Γιατί; Ποιος το λέει; Για να δούμε και λίγο αλλιώς την πραγματικότητα... E4

...και πόσο μπορεί να σου ανοίξει δρόμους στη σκέψη και στην κατανόηση του κόσμου...E6

...τα παιδιά όταν είναι μέσα στο Εκπαιδευτικό Δράμα λειτουργούν ένα κεφάλι πιο ψηλά “a headtaller”. Βρίσκονται, δηλαδή, ένα στάδιο πιο πέρα από τις πραγματικές δυνατότητες που υποτίθεται πως έχουν...E7

...είναι ένας πολύ ωραίος τρόπος να «τσιγκλάς» λίγο, αυτό ακριβώς είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι προβοκατόρικο με την καλή έννοια, βάζει διαρκώς ένα ερωτηματικό... E8

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτυπωμένη σύμφωνα με την παρούσα έρευνα στη μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ο ένας τον άλλο και να μάθουν ο ένας από το άλλο. (New, 2006). Η δυνατότητα έκθεσης, επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με μια ποικιλία ιδεών και απόψεων, που φέρει η ενταξιακή εκπαίδευση μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει το «τέντωμα της σκέψης» των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, καθώς ζητούμενο μπαίνει όχι να ανακαλέσουν την «αντικειμενικά ορθή απάντηση», να θυμηθούν, αλλά να σκεφτούν (Φρυδάκη, 2009, Skidmore, 2006). Επιπλέον, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να μοιράζονται τις ιδέες τους, έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν κριτικά ο ένας τη σκέψη του άλλου, καθώς και να ξεκαθαρίσουν τις δικές τους (New 2006). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές βιώνουν την εμπειρία των άλλων «από δεύτερο χέρι» και συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές ερμηνείες της πραγματικότητας (Game&Metcalf, 2009).

Μέσα από τον παραπάνω τρόπο προσέγγισης της γνώσης που επιτυγχάνεται στο Εκπαιδευτικό δράμα αλλάζουν και οι ρόλοι μαθητών και δασκάλου. Ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης της διδακτέας ύλης, αλλά εμπλέκεται ενεργητικά με στόχο να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα. Ο ρόλος του σχετίζεται με τη μεταφορά της συμμετοχής (σε αντιδιαστολή εκείνη της απόκτησης). Κατακτά τη γνώση ως ενεργός συνεισφέρων στη διαδικασία εκπαίδευσής του (Kershner, 2007) και ως μέλος ενός ευρύτερου συνόλου. Ο δάσκαλος από την άλλη από «μεταλαμπαδευτής γνώσεων» μπαίνει στον ρόλο του συντονιστή – διαμεσολαβητή και παρατηρητή:

...θεωρώ ότι για μένα είναι ο διαμεσολαβητής... και από εκεί και πέρα να βοηθήσει τα παιδιά να μπουν πιο βαθιά στην ιστορία, διευκολύνοντας και παροτρύνοντάς τα πολλές φορές... E1

...σιγά – σιγά παίρνω κάποιες αποστάσεις, όχι μεγάλες γιατί πρέπει να τους οργανώσω... αυτό που 'παίζει' πάρα πολύ στο Εκπαιδευτικό Δράμα είναι ο δάσκαλος σε ρόλο...E2

...μια ιστορία που ξεκινά από τα παιδιά, χτίζεται από τον εκπαιδευτικό, ξανασυνεχίζεται από τα παιδιά, ξαναχτίζεται από τον εκπαιδευτικό και γίνεται αυτό το πράγμα συνέχεια...E3

...Να είσαι εκεί, παρόν, και από αυτό που σου λένε να μην πάρεις θέση και να κάνεις τις κατάλληλες ερωτήσεις. Πολύ δύσκολο και απαιτητικό...E4

...Νομίζω ότι είναι διαμεσολαβητής περισσότερο από ο,τιδήποτε άλλο. Είναι αυτός που προσπαθεί να οργανώσει την κατάσταση μεν, να προκαλέσει αναστοχασμό στα παιδιά αλλά μέχρι εκεί... Όχι να αποφασίσει. Διαμεσολαβεί ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει και τα παιδιά...Ε5

...Να συντονίσει, εγώ έτσι θα έλεγα, εντάξει, είναι λίγο καθοδηγητικός, αλλά κυρίως να συντονίσει την ιστορία και να προσπαθήσει να ανεβάσει το ενδιαφέρον και την ένταση, που το κάνει συναρπαστικό... Ε6

...είναι και δάσκαλος και παίκτης. Και τα δύο μαζί... Δηλαδή, είσαι και μέσα στο Δράμα σαν ισότιμο μέλος της ομάδας και απέξω, όμως, σαν συντονιστής, να συντονιστής...Ε7

...είναι ένας συνοδοιπόρος και στην καλύτερη περίπτωση δεν πρέπει να είναι εμφανής ο ρόλος του ως συντονιστής ή μεθοδευτής... διαμορφώνει το περιβάλλον και στήνει το σκηνικό μαζί με τα παιδιά, τόσο ζωντανά και δυναμικά, ώστε τα παιδιά να μπουν μέσα σε αυτό και να απελευθερωθούν...Ε8

Η αλλαγή στον ρόλο του μαθητή και του δασκάλου που φέρνει το Εκπαιδευτικό Δράμα φανερώνει διάχυτη την ενταξιακή σκέψη. Η τελευταία επικαλείται τον μετασχηματισμό του σχολείου και την αναθεώρηση του τρόπου δουλειάς των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών με στόχο την άρση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας, φυλής, φύλου, εθνικότητας, γλώσσας, ή θρησκείας, τη συμμετοχή όλων των μαθητών, σε κάθε τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινότητα (Tilstone, 2004, Kershner, 2007).

4.3. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο της διαφοροποιημένης προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης

Ενέχει, παρόλα αυτά, το Εκπαιδευτικό Δράμα τη δυνατότητα να εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία όλους τους διαφορετικούς μαθητές; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση σκιαγραφείται μέσα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με τον τρόπο συμμετοχής νηπίων που δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο, τον τρόπο συμμετοχής νηπίων που παρεμποδίζονται στην εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου και της έννοιας του ρόλου, που παρεμποδίζονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και στον οπτικό προσανατολισμό και την κινητικότητα:

...το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει αυτό το πλεονέκτημα ότι όλοι παίρνουν χώρο και χρόνο και νομίζω ότι σε αυτά τα παιδιά ο χρόνος μετράει πάρα πολύ... Οι πιο χαλαροί ρυθμοί (και όχι να πρέπει στο δευτερόλεπτο να δώσεις τη σωστή απάντηση για να δείξεις ότι ξέρεις) βοηθούν τα παιδιά να κάνουν τη σύνδεση του δικού τους Εγώ με την πραγματικότητα και τον άλλο... Αν κάποιος δεν μπορεί να κινήσει ένα μέλος του σώματός του θα κάνει την κίνηση αλλιώς... Αν δεν μπορεί να πει κάτι μπορεί να το δείξει ή να το ζωγραφίσει...E1

...μέσα από τις εικόνες μπορούν να δουλέψουν πάρα πολύ ωραία... τον αγκαλιάζει η ομάδα, τον παίρνει μαζί στο δρώμενο, τότε είναι που η ομάδα παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο...E2

...μπορεί να συμμετέχει κανονικότητα... αν δεν έχει τη γλώσσα μπορεί να συμμετέχει με όλους τους άλλους τρόπους... Δεν νομίζω ότι υπάρχει το «δεν μπορώ να παίξω» σε ένα παιδί που έχει νοητική καθυστέρηση... Όλα τα παιδιά παίζουν, γιατί το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι παιχνίδι... Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει ένα κίνητρο σε παιδιά που δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες να αποκτήσουν, ώστε να επικοινωνήσουν με τους άλλους και να πουν αυτό που σκέφτονται...E3

...το Εκπαιδευτικό Δράμα σέβεται απόλυτα και χωράει τον προσωπικό ρυθμό, δεν απαιτεί από όλους το ίδιο πράγμα... Στο Εκπαιδευτικό Δράμα υπάρχουν πολλοί τρόποι και πολλές γλώσσες που επιδρούν... Δίνει κίνητρο στα παιδιά που δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες να αποκτήσουν...E4

...γίνεται παραστατικά, με πράξεις, μπορεί εννοείται να έχει λόγο, αλλά δεν είναι η συζήτηση. Το τι είναι οι παλαιοντολόγοι π.χ. θα αρχίσει να φαίνεται στην πράξη και δεν θα τους πω «οι παλαιοντολόγοι κάνουν αυτό, αυτό κι αυτό...»... Η συζήτηση με την εικόνα ή την πράξη εμπλέκονται μεταξύ τους και τις περισσότερες φορές γέρνει προς τα εκεί που έχουν περισσότερο ανάγκη τα παιδιά... Επειδή το Δράμα είναι ένα εργαλείο που απευθύνεται στις αισθήσεις περισσότερο, θα έλεγα ότι θα υπήρχε μια διέξοδος και εκεί για μαθητές με θέματα όρασης...E5

...ναι, ναι θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όλων των παιδιών... Καταρχάς, υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι έκφρασης στο Εκπαιδευτικό Δράμα εκτός από τη σωματική έκφραση και ομιλία... υπάρχει και η εικαστική δημιουργία... οι ακίνητες εικόνες και διάφορες τέτοιες τεχνικές... E6

...νομίζω ότι σε μια ανομοιογένεια που τη συναντάμε πολύ τελευταία στις τάξεις το Εκπαιδευτικό Δράμα θα μπορούσε να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο...

Βοηθάει όλα τα παιδιά να συμμετέχουν μέσα από τις διαφορετικές κλίσεις και κατακτήσεις τους...Ε7

...Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει πολλούς τρόπους πρόσβασης, σωματικό, κινητικό, εκφραστικό, με εικαστικά, γραφή και άλλες μορφές... Γι αυτό και ξαναλέω ότι μου αρέσει να κάνω επιλεκτικά τις διάφορες μορφές, γιατί στη μία θα δω ότι δουλεύει η μία τεχνική, στην άλλη θα δω ότι δουλεύει το άλλο... Ε8

Οι παραπάνω απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων σε σχέση με τους τρόπους συμμετοχής νηπίων με αναπηρία στο Εκπαιδευτικό Δράμα αποτυπώνουν την παροχή ποικιλίας εκπαιδευτικών μέσων, διαφοροποιημένων πρακτικών, ώστε κάθε παιδί να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με το προσωπικό του προφίλ. Η διαφοροποίηση δεν αποτελεί συγκεκριμένη μέθοδο ή τεχνική διδασκαλίας με σαφή δομή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μεταφράζεται με την κάθε είδους προσαρμογή των διαδικασιών οργάνωσης της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή, ώστε να του προσφέρεται η δυνατότητα αποτελεσματικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καραγιάννη, 2004). Το Εκπαιδευτικό Δράμα εναρμονίζεται και εδώ με τις αρχές της ενταξιακής θεωρίας καθώς ουσιαστικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία προέρχεται από τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πολύ περισσότερο, η ενταξιακή διδασκαλία στοχεύει μέσα από τη διαφοροποίηση στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων (Σφυρόρα, 2004). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο και καλλιεργεί το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις προσωπικές διαδρομές και στρατηγικές στην κατάκτηση της γνώσης βάζει τον μαθητή με τα ενδιαφέροντά του στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τον οδηγεί με αυτό τον τρόπο σε μια ουσιαστική διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης (Κουτσουβάνου, 2000), καθώς σύμφωνα με σχετικές έρευνες στις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο σημειώνονται άκρως ικανοποιητικά αποτελέσματα όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι συντονίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Χρυσαιφίδης, 2002). Οι προσπάθειες βελτίωσης της διδακτικής πράξης οι οποίες βασίζονται σε μιγεβιοριστικές αντιλήψεις αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές αισθανόμενοι δέκτες επιβεβλημένων περιεχομένων μάθησης συχνά δεν συμπράττουν, δεν ενδιαφέρονται.

Η προσπάθεια ανάδυσης του μαθητικού ενδιαφέροντος είναι και ο βασικός λόγος εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος εκ μέρους των συνεντευξιαζόμενων:

...τα παιδιά μπαίνουν πολύ εύκολα, γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία παίζουν ρόλους στο παιχνίδι το ελεύθερο... παίζουν ρόλους, τους είναι πολύ εύκολο...E1

...έβλεπα τα παιδιά να ανταποκρίνονται πολύ ωραία μέσα από αυτό... είναι πολύ βιωματικό... E2

...είναι μια πρωτοποριακή μέθοδος θα έλεγα... μια εσωτερική διαδικασία για τα παιδιά. Δεν είναι κάτι που ήρθα εγώ το φύτεψα από πάνω, κι εσείς τώρα κάνετε, φτιάξτε αυτό που λέω εγώ... E3

...στο νηπιαγωγείο το Εκπαιδευτικό Δράμα κινητοποιεί όλα τα παιδιά, τους δίνει ένα πολύ μεγάλο κίνητρο, τα εμπλέκει όλα και δημιουργεί συνθήκες... ανοίγει δρόμους στη σκέψη και την κατανόηση του κόσμου... E4

...τα παιδιά γίνονται πιο ενεργητικά στην απόκτηση της γνώσης, δεν αξιολογούνται αισθάνονται λίγο πιο ελεύθερα. Διασκεδάζουν περισσότερο αυτό που κάνουν και τους ενδιαφέρει περισσότερο από μια παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας... E5

...αν είναι σωστά χτισμένο, βήμα, βήμα μπορεί να συνεπάρει όλα τα παιδιά και να γίνει έτσι συναρπαστικό όπως είπα πριν... E6

...με το Δράμα μπορείς να δεις τα πράγματα και τη γνώση τελείως διαφορετικά μέσα από τη φαντασία και το παιχνίδι... E7

...τα παιδιά όχι μόνο ενθουσιάστηκαν... θεώρησαν ότι ήταν κάτι μαγικό, ωραίο..... Απλά το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τη δύναμη να σε μαγεύει, το ξαναλέω αυτό, άρα διαθέτει έξτρα κίνητρο εσωτερικό... Και τους ρώτησα στο τέλος της χρονιάς τι τους άρεσε από το σχολείο και ένα από τα πράγματα που απάντησαν είναι ότι παίζανε ιστορίες, έτσι το είπαν...E8

Η εν λόγω έρευνα περιλαμβάνει και μία ερώτηση σχετική με το θεσμικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι γνωστικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος καλύπτονται μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν πλειοψηφικά ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τη δυνατότητα να καλύψει τους στόχους όλων των περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος.

...Μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα αναπτύσσεται η Γλώσσα γιατί θα χρειαστεί να εκφέρει λόγο το παιδί ή προφορικά ή συμβολικά. Μπορεί από την άλλη, να έχει και γεωγραφία μέσα, ένα ιστορικό πλαίσιο, να έχει πληροφορική, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι ανοικτό και πάρα πολύ ευέλικτο... E1

...βοηθά σε ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου, και τον λόγο. Στον γραπτό, για παράδειγμα, τα παιδιά καλούνται «να γράψουν» κάτι ή να διαβάσουν στοιχεία κλπ. E2

...Επειδή ανέφερα πριν τους αστροναύτες θα πω για αυτό. Όταν τα παιδιά έπρεπε να δούνε σε χάρτη τη διαδρομή τους από έναν πλανήτη σε άλλον, ουσιαστικά κάνανε Μαθηματικά και Γλώσσα. Έπρεπε να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα που τους έρχονταν από τους εξωγήινους, οπότε είχαμε παραγωγή γραπτού λόγου, έπρεπε να αντιγράψουν τη διαδρομή που έπρεπε να κάνουν... χίλιοι δυο τρόποι. Ειδικά η παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και οι Φυσικές Επιστήμες και όλα... όλα. E3

...Αυτό φυσικά και γίνεται... Μπορείς να σχεδιάσεις κάτι πού εξειδικευμένο, που να έχει να κάνει με θέματα περιβάλλοντος π.χ. ...Αλλά για το γραπτό λόγο, χρειάζεται πολλές φορές να συντάξουμε ένα γράμμα, να συντάξουν μια λίστα, να κρατάνε σημειώσεις με πάρα πολλούς τρόπους... και σίγουρα αναπτύσσεται και ο προφορικός λόγος... E4

...Νομίζω ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα εμπεριέχει τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και την ξεπερνά... E5

...Ναι, ναι, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να ανταποκριθεί στους στόχους των Γνωστικών Περιοχών... Για παράδειγμα, οι μαθησιακοί στόχοι παραγωγής γραπτού λόγου καλύπτονται μέσα από ένα γράμμα που θα κληθούν να συντάξουν τα παιδιά, από πινακίδες που μπορεί να φτιάξουν για να σωθεί το δάσος, φεί βολάν και άλλα πολλά... E6

...Ναι, καλύπτονται όλοι οι στόχοι του Νηπιαγωγείου μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα, είμαι βέβαιη για αυτό... Το έχω κάνει και το έχω δει... Μπορείς να κάνεις Μαθηματικά, Γλώσσα, Εικαστικά... τα πάντα μπορείς να κάνεις... E7

...επειδή έχει γίνει πολύ μεγάλος ντόρος για τη Γλώσσα, το Εκπαιδευτικό Δράμα τα πιάνει όλα, όλες τις Γνωστικές Περιοχές... E8

Στον Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014), δίνεται μεγάλη έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης. Όπως αναφέρεται σε αυτόν οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από κοινωνικές πρακτικές σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Αναδεικνύονται, επίσης, οι εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο από το

περιβάλλον τους, ενώ το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το παιδί που «ανακαλύπτει» τη γνώση μόνο του, στην κοινότητα της τάξης - εκπαιδευτικό και συμμαθητές - και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης.

Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2023) επισημαίνονται έννοιες και στόχοι προς κατάκτηση που αφορούν στην κριτική σκέψη, στη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλήματος και τη στοχαστική λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, οι διαδικασίες μάθησης που συστήνονται είναι η Διερευνητική, Παιγνιώδης, Συνεργατική μάθηση, βασικοί πυλώνες του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ως κύριες δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν στην οργάνωση και υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος την αποδοχή των συναδέλφων /γονέων. Ένας επίσης αριθμός απαντήσεων που αφορούν δυσκολίες μοιράστηκε ανάμεσα στα πρακτικά ζητήματα σε σχέση με τη δομή και το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, καθώς και στο προαπαιτούμενο της σπουδής στο Εκπαιδευτικό Δράμα:

...Βασική δυσκολία είναι να πείσω τους συναδέλφους ότι αυτό είναι ουσιαστικό και αναγκαίο...E1

...η αυστηρή μεθοδολογία του, εμένα αυτό μου είναι κουραστικό... Μερικοί συνάδελφοι νομίζουν ότι είναι θέατρο, μου λένε «παίξε θέατρο»...E2

...η γραμμή από τους γονείς μιας μαθήτριας που πίστευαν ότι στο Νηπιαγωγείο πάμε για να μάθουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε... E3

Έχει μεθοδολογία πολύ συγκεκριμένη ...Είναι πολύ σοβαρός ο ρόλος του σχεδιασμού και έχω νιώσει ότι με δυσκολεύει αυτό ... E4

...ένα από τα πράγματα που απαιτεί το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι η αναδιάταξη της σχολικής τάξης. Δεν νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει σε μια παραδοσιακή τάξη... Δημιούργησε πρόβλημα και με τις άλλες νηπιαγωγούς... E5

...Εμένα με αγχώνει να φτιάξω ένα καινούριο Εκπαιδευτικό Δράμα, νομίζω ότι πρέπει να είναι κάποιος βαθύς γνώστης... και υπάρχουν και άλλα πράγματα που πρέπει να κάνω, αυτά που «τρέχουν» και έτσι δεν μπορώ... E6

...ο μεγάλος αριθμός των μαθητών... τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν είναι σε σχέση με τις συναδέλφους ... Δεν μπορεί να εφαρμοστεί αν δεν γίνουν σεμινάρια για να το κατανοήσεις... E7

...απαιτεί πειθαρχία και απαιτεί τα παιδιά να μνηθούν σε αυτό και αυτό θέλει χρόνο... για να φτάσουμε στο επίπεδο της έκφρασης πρέπει να έχουμε δουλέψει πάρα πολύ

καλά το στήσιμο του πράγματος... Και το στήσιμο θα κάτσει πολύ καλά αν έχουμε διαβάσει καλά... Ε8

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ενώ το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια διδακτική μορφή με ενταξιακό χαρακτήρα, η οποία συνάδει με τις Αρχές και Γνωστικές Περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο(2014) και του Νέου Προγράμματος σπουδών για την προσχολική ηλικία (2023) παρόλα αυτά δεν εμπεριέχεται στο Πρόγραμμα Σπουδών των Προπτυχιακών Φοιτητών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής.

Από την άλλη είναι αξιοσημείωτο ότι ένα εξίσου μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ερωτώμενοι κατά την προσπάθεια υλοποίησης Εκπαιδευτικού Δράματος σε προσχολικές τάξεις προέρχεται από τις αντιλήψεις των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο σημείο στο θέμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι ότι ενώ, συνήθως, παρουσιάζουν στοιχεία μιας μοντέρνας ρητορικής σε θέματα εκπαιδευτικών πρακτικών και τα οποία στοιχεία αναφέρουν στο δημόσιο διάλογο για εκπαιδευτικά θέματα, στην πράξη η διδακτική τους ενδέχεται να αντανakλά την άτυπη θεωρία τους, η οποία συνήθως αποτυπώνεται στο λεγόμενο «κρυφό» Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζουν (Φρυδάκη, 2009, σελ.295·Carrington, 1999). Με την παρατήρηση και τον αναστοχασμό προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναψηλαφήσουν την εμπειρία τους και «το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας θα μπορούσε να είναι η ανακάλυψη της άτυπης θεωρίας τους και η προσπάθεια της ανάπτυξης ή της αναμόρφωσης της» (Φρυδάκη, 2009, σελ.295).

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι Εκπαιδευτικό Δράμα όπως οργανώνεται και υλοποιείται σε προσχολικές τάξεις εμπεριέχει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ενταξιακής φιλοσοφίας και σκέψης.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, στο Εκπαιδευτικό Δράμα η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καλλιεργείται εναρμονισμένα με την κοινωνική τους ανάπτυξη. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, επομένως, ευθυγραμμίζεται πλήρως με το

ενταξιακό ζητούμενο. Προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ο ένας τον άλλο και να μάθουν ο ένας από το άλλο (New, 2006). Οι συνεντευξιαζόμενοι νηπιαγωγοί ισχυρίζονται, επίσης, ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αλλάζει το ρόλο του δασκάλου και των μαθητών, κάτι που συμφωνεί, επίσης, με τις επιταγές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Κεντρικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία τοποθετείται ο μαθητής (Carrington, 1999), ο οποίος κατακτά τη γνώση μέσα από τη δράση και τη λήψη αποφάσεων, ομαδοσυνεργατικά και ευέλικτα, με τη χρήση διαφορετικών τρόπων έκφρασης. Ανώτερος στόχος, σύμφωνα πάλι με τους ερωτηθέντες, δεν είναι να θυμηθούν οι μαθητές «τη σωστή απάντηση», αλλά να σταθούν κριτικά απέναντι στη γνώση και στα διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Για αυτό ακριβώς, το Εκπαιδευτικό Δράμα ως γνήσια ενταξιακή, διαφοροποιημένη διδασκαλία υλοποιείται με την κάθε είδους προσαρμογή των διαδικασιών οργάνωσης της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Καραγιάννη, 2004). Σκιαγραφείται μέσα από έναν τρόπο εργασίας στη σχολική τάξη στον οποίο η διδασκαλία συναντά τον μαθητή στο σημείο που βρίσκονται οι ικανότητες του τη δεδομένη στιγμή (Broderick et al., 2010, McAuley, 2006).

Αντίστοιχα, ο δάσκαλος στο Εκπαιδευτικό Δράμα, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, γίνεται διαμεσολαβητής, και αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή, ο οποίος υποστηρίζει το μαθητή στην προσωπική του πορεία μάθησης. Δημιουργεί, με άλλα λόγια, τις συνθήκες αυτές που θα επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να δουλεύουν με το δικό τους ρυθμό και με τον δικό τους τρόπο, ατομικά ή συλλογικά, μέσα από την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης, μακριά από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος είναι ίδιος για όλους τους μαθητές και ο οποίος απευθύνεται, επί της ουσίας, σε ένα μόνο μέρος του μαθητικού πληθυσμού (Σφυρόερα, 2004). Η απουσία του Εκπαιδευτικού Δράματος από τα Προγράμματα Σπουδών των Προπτυχιακών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής υποδηλώνει πολύ ξεκάθαρα ότι εξακολουθεί να υπάρχει έλλειμμα ανάμεσα στις προθέσεις του πολιτικού λόγου και στην ικανότητά του να μετατραπεί σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Αυτό επιτείνεται και με την έλλειψη μακροχρόνιου σχεδιασμού στην εκπαίδευση, με την αποσπασματικότητα και απουσία διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα (Φλουρής, Πάσινας, 2004). Η εφαρμογή ενταξιακών διδακτικών μορφών, όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα στην προσχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα, (Norwich, 2002), είναι προϊόν μιας συνολικότερης πολιτικής, για αυτό και θα πρέπει να συνάδει με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και το κοινωνικό

συγκείμενο της εκπαίδευσης (Καρατζιά, «κ.συν», 2004). Επομένως, δεδομένου ότι «τα εκπαιδευτικά συστήματα ανήκουν στις χώρες που τα έχουν σχεδιάσει» (Armstrong, 2004, σελ.50), ο ανασχηματισμός του σχολείου, μέσα από τη χρήση διδακτικών μορφών που προωθούν ουσιαστικά την ένταξη, όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα, περιλαμβάνει, το δίχως άλλο, αλλαγή στις κοινωνικές πραγματικότητες (Norwick, 2002). Μια νέα ατζέντα θεμάτων χρειάζεται να ερευνήσει νέες μορφές γνώσης για την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μορφών στο νηπιαγωγείο, οι οποίες απευθύνονται σε ανομοιογενείς προσχολικές τάξεις. Χρειάζεται, επίσης, να θέσει ερωτήματα, τα οποία προκαλούν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης να προβληματιστούν πάνω στις παθολογίες του σχολείου και στις αντιλήψεις τους για τον ρόλο το δικό τους και του Νηπιαγωγείου στη σύγχρονη εποχή (Barton, 1997).

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σκοπό έχουν να προσφέρουν στο διάλογο γύρω από την υλοποίηση της διδακτικής μορφής του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να γενικεύσει τα συμπεράσματά της, καθώς το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, αλλά ούτε και υπήρχαν προηγούμενες έρευνες πάνω σε αυτό το πεδίο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο δεν παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισης της με αντίστοιχες έρευνες σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, που υπαγορεύτηκε βάσει του θέματος που επιλέχθηκε, και το οποίο επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους έρευνας, αλλά και με άλλα μεθοδολογικά, εργαλεία ώστε οι απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης να διασταυρωθούν. Ένας, επίσης, περιορισμός της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες έχουν εργαστεί σε γενικά τμήματα Νηπιαγωγείων, καθιστώντας έτσι τη διερεύνηση της εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος σε τμήματα Ένταξης Νηπιαγωγείων ως μελλοντική ερευνητική πρόταση.

Βιβλιογραφία

- Αμοιρόπουλος, Κ. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μέθοδος ή μάθημα; Στο Ν.Γκόβας (Επιμ.), Από τα πρακτικά της 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 7-8-9 Δεκεμβρίου 2001 (σελ.46-51) στα πλαίσια του προγράμματος «εκπαίδευση & θέατρο».Μεταίχμιο.
- Armstrong, D. (2003).*Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. Routledge.
- Armstrong, D. (2004).Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 43 – 51). Ελληνικά Γράμματα.
- Αβραμίδης, Η.& Καλύβα, Ε. (2006).Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης.
- Avramidis E, Kalyva E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion.*European journal of special needs education*, 22(3),367–389.
- Βιγκότσκι, Λ. (1998).*Νουσστηγκοινωνία*. (Α.Μπίμπου,Μτφρ.) Gutenberg.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Barton, L. (2004). Ηπολιτικήτηςένταξης.Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις* (σσ. 55 – 68). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Blamires, M. (1999).Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- Bond, E. (1992). The dramatic child.*Drama Broadsheet, NATD*,9 (3),40-46
- Braun & Clark (2006). In N. King & Ch. Horrocks ,*Interviews in Qualitative Research* (p.165). Thousand Oaks: Sage.
- Broderick, A., Mehta –Parekh, H., Reid, D.K. (2010).Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms.*Theory into Practice*, 44 (3), 194-202.
- Carrington, S. (1999).Inclusion needs a different school culture. *Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- Cohen, L. &Manion, L. (1994).*Μεθοδολογίαεκπαιδευτικήςέρευνας* (Χ.Μητσοπούλου&Μ.Φιλοπούλου, Μτφρ.) Μεταίχμιο.

- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (σελ. 187). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- . Ζώνιου-Σιδέρη Α., Λαμπροπούλου Κ., Παπασταυρινίδου Γ., Τσερμίδου Α., & Χριστοπούλου Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61–76. <https://doi.org/10.12681/dial.23334>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 11-27). Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., & Τσερμίδου, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 209–238. <https://doi.org/10.12681/dial.23328>
- Zoniou- Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394.
- Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Game, A. & Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education & Development*, 28 (1), 45-57.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy's Heathcote's Mantle of the Expert. Approach to Education*. USA, Heinemann.
- Jordan, A., & Stanovich, P. J. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραβόλτσου, Α. (2010). Ο ρόλος της μη κατευθυντικής/καθοδηγητικής μάθησης στο εκπαιδευτικό δράμα . Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙ.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα “Μαθαίνω πώς να μαθαίνω”. 7-9 Μαΐου 2010.
- Καραγιάννη, Π. (2004). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Β* (σελ.233-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2019). Παιδαγωγική της ένταξης vs ειδική αγωγή: Μια στρεβλή ταυτοτική σχέση. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββακίς (Επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές* (σσ 117-128). Τζιόλας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Κούτρα, Χ., Σοφού, Ε. (2004). Η Διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 173-182). Μεταίχμιο.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Οδυσσέας.
- Kershner, R. (2007). Learning in inclusive classrooms. In G.Thomas& A. Loxley (Eds.), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (p.p.53-65).OpenUniversityPress.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη μάθηση*. Γρηγόρης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Mack,N., Woodsong,C., MacQueen,K.M., Guest, G., &Namey, E., (2005). *Qualitative Research Methods: A data collector’s field guide*. North Carolina: FHI.
- Mcauley, J,H. (2006). Learning structures for the young child : A review of the literature.*Early Child Development and Care*, 59, 87-124.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marshall & Rossman, (1999). *Designing qualitative research*. ThousandOaks: Sage.
- New, R. (2006). Πολιτισμικές διαφορές στην κατάλληλη από πλευράς ανάπτυξης πρακτική: Προκλήσεις στη θεωρία και την πράξη. Στο Ε. Κουτσοβάνου(Επιμ.), *REGGIO EMILIA: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών Προσχολικής ηλικίας* (σσ. 345- 369). Πατάκης.

- Nicaise, M. & Barnes, D. (1996). The union of technology, constructivism, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 47(3), 205-212.
- Norwick, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of educational studies*, 50(4), 482-502.
- O'Neill, C (1995). *Drama worlds: a framework for process Drama*. Portsmouth, Heinemann.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Παπαγιανοπούλου Έλενα (2009). Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education) ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τα πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση, Αθήνα 29-31 Μαΐου 2009 (σελ. 331-341).
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514. Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπινθάκη Α. (2014). Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/spinthaki.pdf
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο Ι.Ι.). Σειρά: *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σελ. 31– 42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2) pp. 99-116.
- Slee & Corbet (2000). An International Conversation of Inclusive Education. In F. Armstrong, L. Barton, & D. Armstrong (Eds.), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, 1 pp. 133-146. David Fulton.

- Tilstone, C. (2004). Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Α (σσ.193-205). ΕλληνικάΓράμματα.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Victoria USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO.(1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- United Nations.(2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>
- Vlachou A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International journal of inclusive education* 10(1),39–58.
- Υπουργική Απόφαση 13646/Δ1/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023).
- Φλουρής, Γ., & Πάσιας, Γ. (2004). Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980- 2000). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σελ. 125-137). Μεταίχμιο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης . Κριτική.
- Χρυσafίδης, Κ. (2002). Η μέθοδος project στο σχολείο. Στο HarrisHelm, J., Katz, L. *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Πίνακας 1.Αριθμός συνεντεύξεων ανά ηλικιακή ομάδα.

Αριθμός συνεντεύξεων ανά ηλικιακή ομάδα	N
1. 25-30 ετών	0
2. 31-40 ετών	1
3. 41-50 ετών	4
4. 51 ετών & άνω	3

Πίνακας 2. Συνολικά χρόνια εργασίας

Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας	N
0-4	0
5-9	0
10-14	1
15-19	3
20-24	2
25-29	2

Πίνακας 3 *Τίτλοι σπουδών*

Τίτλοι σπουδών	N
Πτυχίο ΑΕΙ	4
Μετεκπαίδευση	3
Μεταπτυχιακό	3
Διδακτορικό	2
Επιμόρφωση στη διδακτική μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος	7
Πτυχίο Διετούς Φοίτησης	3
Εξομίωση	3

Πίνακας 4 *Εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία*

Εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία	N
Όχι	6
Ναι	2