

Education & Theatre

Vol 24 (2023)



Personal and professional development through sustainable partnerships in education Serbian experiences from the I-TAP-PD Erasmus+ project

Nikola Koruga, Dunja Đokić, Sanja Krsmanović Tasić

doi: [10.12681/edth.36364](https://doi.org/10.12681/edth.36364)

To cite this article:

Koruga, N., Đokić, D., & Krsmanović Tasić, S. (2023). Personal and professional development through sustainable partnerships in education Serbian experiences from the I-TAP-PD Erasmus+ project. *Education & Theatre*, 24, 90–101. <https://doi.org/10.12681/edth.36364>

Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη μέσω βιώσιμων συνεργασιών στην εκπαίδευση Εμπειρίες από το πρόγραμμα Erasmus+ I-TAP-PD στη Σερβία*

Nikola Koruga, Dunja Đokić, Sanja Krsmanović Tasić



Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στη Σερβία. Κατά τη διεξαγωγή της, αναζητήσαμε απαντήσεις στο εξής ερευνητικό ερώτημα: Ποιος ήταν ο ρόλος του προγράμματος I-TAP-PD στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών στη Σερβία; Η μελέτη βασίζεται στη φαινομενολογική θεωρία του αναστοχασμού κατά τη δράση. Στην έρευνα συμμετείχαν τρία ζευγάρια εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών. Οι φιλοξενούμενες δράσεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Αυγούστου 2021 και Ιουνίου 2022. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, ημερολόγια αναστοχασμού, παρατήρηση στην τάξη, ομαδικές συνεντεύξεις μετά τη φιλοξενούμενη δράση. Όλα τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, όσον αφορά τη βιώσιμη συνεργασία στις υπό διερεύνηση πρακτικές στη Σερβία, οι καλλιτέχνιδες και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την κατανόηση του «άλλου» ως την πιο σημαντική πτυχή στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Σε αυτό το εγχείρημα, οι επαγγελματίες ανέπτυξαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και η αυτοεκτίμησή τους αυξήθηκε σημαντικά.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP), επαγγελματική ανάπτυξη, φιλοξενούμενος καλλιτέχνης, Σερβία

Εισαγωγή

Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αντιστέκεται σε ευρύτερες αλλαγές· ωστόσο υπάρχει ακόμα περιθώριο για δημιουργικότητα και καινοτομία, αλλά η μεταρρύθμιση του συστήματος απαιτεί συνήθως χρόνο και σημαντικούς πόρους. Για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και της ευρύτερης κοινότητας, η δημιουργία δικτύων επαγγελματιών από διάφορους κλάδους θα μπορούσε να αποδειχτεί επωφελής. Ανοίγοντας τα σχολεία σε καλλιτέχνες και προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, δημιουργούνται οι δυνατότητες ώστε να επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να ενδυναμωθούν τα παιδιά και να καλλιεργηθεί ένα θετικό κλίμα για τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη. Η ενσωμάτωση των τεχνών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλύψουν εναλλακτικά μονοπάτια μάθησης, ενθαρρύνει τον αναστοχασμό των εμπειριών τους, διευκολύνει τη συναισθηματική σύνδεση με αυτά που μαθαίνουν και πολλά άλλα (Vitulli et al., 2013).

Έρευνες από την Αυστραλία και την Ισπανία δείχνουν ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση διαμορφώνουν ατομικές και κοινοτικές ταυτότητες, δημιουργούν στενότερες σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, διευκολύνουν την επίλυση συγκρούσεων και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της ειρήνης (Cabedo-Mas et al., 2017). Αυτά τα οφέλη είναι μερικά μόνο από τα πολλά που συνδέονται με την προσέγγιση η οποία εστιάζει στις τέχνες στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP). Εμπειρίες από την Ιρλανδία έχουν δείξει ότι η πρακτική TAP είναι επωφελής τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εμπλουτισμό των τεχνών στην εκπαίδευση στα σχολεία (Morrissey & Kenney, 2021).

Το μοντέλο TAP συνιστά μια πολύτιμη προσέγγιση για τη διαπραγμάτευση των ρόλων των εκπαιδευτικών και των διδασκόντων καλλιτεχνών, δίνοντας τη δυνατότητα να μετακινηθούν από μία μόνο εστίαση σε μια διπλή εστίαση και να εξετάσουν την παιδαγωγική, τις καλλιτεχνικές τεχνικές και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω αυτοσχεδιασμού (Lee, 2013). Προηγούμενες εμπειρίες και έρευνες έχουν δείξει ότι η πρακτική TAP αποτελεί μια σύνθετη σχέση με διάφορα αποτελέσματα και οφέλη, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς και τους καλλιτέχνες, αλλά και για ολόκληρο το σχολικό οικοσύστημα. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών από τη Σερβία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+. Το γεγονός ότι διερευνούμε το

μοντέλο TAP σε μια χώρα όπου είναι μια σχετικά νέα πρακτική μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για το τι μπορούμε να μάθουμε από τη συγκεκριμένη εμπειρία και από άλλες χώρες με περισσότερες ή διαφορετικές σχετικές εμπειρίες.

Αυτή η μετατόπιση από την απλή εστίαση στη μάθηση των μαθητών στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας σε μια διπλή εστίαση στη μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει πρόκληση και να προσφέρει ανταμοιβή τόσο για τους άπειρους όσο και για τους έμπειρους διδάσκοντες καλλιτέχνες (Lee, 2013).

Οι τέχνες στην εκπαίδευση σε ένα διεθνές πλαίσιο

Η Ατζέντα της Σεούλ αποτυπώνει τον ρόλο που διαδραματίζουν οι τέχνες στην εκπαίδευση στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων που επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Καλλιτεχνική Εκπαίδευση συμφώνησαν ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να συμβάλουν άμεσα στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων του σημερινού κόσμου (UNESCO, 2010). Η Ατζέντα επικεντρώθηκε στη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στα σχολεία και στην ενθάρρυνση των σχολείων να ξεκινήσουν συνεργασίες μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το συνέδριο ενθαρρύνει τη διεθνή συνεργατική έρευνα και την ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω της έρευνας για μια νέα θεώρηση των τεχνών στην εκπαίδευση (Buck, 2010). Πιστεύουμε ότι αυτή η έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει στη συζήτηση και να μας παρακινήσει να υποστηρίξουμε το μοντέλο TAP σε κάθε πλαίσιο όπου η εν λόγω πρακτική δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί επαρκώς.

Επιπλέον, στο συνέδριο της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (WAAE) και στη διακήρυξη της Φρανκφούρτης τον Οκτώβριο του 2019, οι ειδικοί καλούν την UNESCO «να εστιάζει στη συνεισφορά που έχουν οι τέχνες και οι τέχνες στην εκπαίδευση για την επίτευξη των στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών» (WAAE, 2019, σ. 2). Τέλος, το 2022 ο Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) δημιούργησε τη Διακήρυξη του Ρέικιαβικ, η οποία αναφέρεται στα δύο προηγούμενα έγγραφα. Σε αυτή υπογραμμίζεται ότι «το δράμα/θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική ευκαιρία για την ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης, της ενσυναίσθησης, της προσωπικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης της κοινότητας» (IDEA, 2022, σ. 1). Όλα τα αναφερόμενα έγγραφα αναγνωρίζουν τις τέχνες στην εκπαίδευση ως βασικό παράγοντα για την κοινωνική σταθερότητα, την



ανάπτυξη της κοινότητας και την προσωπική ευημερία. Περισσότερο από μία δεκαετία μετά την υιοθέτηση της Ατζέντας της Σεούλ ερευνητές, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, εκπαιδευτικοί, καλλιτέχνες και όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς αναγνώρισαν «τις τέχνες στην εκπαίδευση εντός τυπικών, άτυπων και μη τυπικών πλαισίων ως κατάλληλο χώρο για την ενασχόληση με κριτικές παιδαγωγικές μεθόδους, που θα επιτρέψουν στους μαθητές να έρχονται κοντά ο ένας με τον άλλον» (Lum, 2023, σ. 220). Τέλος, αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να λάβει υποστήριξη και να διευκολυνθεί μέσω της βιώσιμης συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών και της κατανόησης των δυνατοτήτων της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η οποία ενσωματώθηκε στις δραστηριότητες του προγράμματος Διεθνής Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Καλλιτεχνών-Επαγγελματική Ανάπτυξη (International Teacher-Artist Partnership Professional Development, I-TAP-PD).

Το πλαίσιο της έρευνας

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σερβία περιλαμβάνει ένα δωρεάν υποχρεωτικό μονοετές πρόγραμμα προσχολικής προετοιμασίας και οκταετή στοιχειώδη εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν, αλλά όχι υποχρεωτική. Όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επί ίσοις όροις (European Commission, 2023). Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σερβία περιλαμβάνει τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά ιδρύματα.

Οι τέχνες είναι παρούσες στα σερβικά σχολεία, στο δημοτικό και το γυμνάσιο, ως μαθήματα

μουσικής και τεχνών (ζωγραφική, ιστορία της τέχνης). Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν την επαγγελματική κατεύθυνση των καλών τεχνών και της χειροτεχνίας. Ο μελλοντικός μετασχηματισμός του σερβικού εκπαιδευτικού συστήματος θα ακολουθήσει τις καινοτομίες στην τεχνολογία, αλλά ταυτόχρονα τα προγράμματα σπουδών θα μετασχηματίσουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα περαιτέρω σε προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης (Parić et al., 2016). Ακόμη και στη Στρατηγική για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στη Σερβία έως το 2030 που υιοθέτησε η σερβική κυβέρνηση (Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia [MPNTR], 2021), δεν υπάρχουν προσεγγίσεις για την εφαρμογή των τεχνών στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών. Η τέχνη εξακολουθεί να είναι ξεχωριστό μάθημα ή επιλογή (τεχνικής) επαγγελματικής ανάπτυξης. Έχοντας αυτό κατά νου, ο μη κυβερνητικός τομέας στη Σερβία διαδραματίζει προς το παρόν βασικό ρόλο για τις τέχνες στην εκπαίδευση.

Συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών στη Σερβία

Στη Σερβία οι τέχνες στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μαθήματα όπως τα εικαστικά και η μουσική είναι υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές (MPNTR, 2021). Ωστόσο, η απασχόληση καλλιτεχνών στα σχολεία και η οικοδόμηση συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών είναι ανύπαρκτη, και προγράμματα όπως το I-TAP-PD θεωρούνται μια νέα και φρέσκια προσέγγιση στο αναλυτικό πρόγραμμα, παρόλο που μπορεί να εφαρμόζονται ήδη σε άλλες χώρες. Ο πρωταρχικός λόγος είναι ένα ξεπερασμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ιδιαίτερα κλειστό σε κάθε αλλαγή ή πειραματισμό. Υπάρχουν σπάνιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι χρησιμοποιούν καλλιτεχνικές πρακτικές στη διδακτική τους μεθοδολογία, αλλά δεν υπάρχει εξειδικευμένη επιμόρφωση για τέτοιες πρακτικές. Η πραγματοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως η ομάδα θεάτρου ή η επίσκεψη σε θέατρα, μουσεία κτλ., γίνεται εθελοντικά από ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς και χρηματοδοτείται από τους γονείς των μαθητών. Δεν υπάρχει συστηματική εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και η υλοποίησή τους εξαρτάται από τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών. Μολονότι δεν υπάρχει καμία ένδειξη για τη συμπερίληψη των τεχνών στην εκπαίδευση στο αναλυτικό πρόγραμμα, κατά την υλοποίηση του προγράμματος I-TAP-PD ανακαλύψαμε ότι οι συμμετέχουσες -τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι καλλιτέχνιδες- ενδιαφέρονταν βαθιά για αυτή την

εμπειρία, γεγονός που δίνει ελπίδα ότι η ανοιχτότητα και η σκληρή δουλειά τους θα ενθαρρύνουν τελικά την αλλαγή μέσα στο ίδιο το σύστημα.

Τα παρουσιαζόμενα πλαίσια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου TAP στη Σερβία. Μάθαμε ο ένας από τον άλλον, υποστηρίξαμε τις εκπαιδευτικούς και τις καλλιτέχνιδες που έλαβαν μέρος στις φιλοξενούμενες δράσεις, αφού είχαν προηγουμένως παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από κοινού. Το γεγονός αυτό είχε σημαντικό αντίκτυπο στις φιλοξενούμενες δράσεις I-TAP-PD στη Σερβία και στα αποτελέσματα της έρευνας. Ως μη κυβερνητική και μη κερδοσκοπική ένωση πολιτών, στόχος της οποίας είναι να προωθήσει και να καθιερώσει το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση και την τέχνη μέσω της διασύνδεσης θεατρικών καλλιτεχνών, θεατροπαιδαγωγών και άλλων ειδικών με διαφορετικά διδακτικά και καλλιτεχνικά προφίλ, με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την απευθείας κοινή εργασία και πρακτική, το Κέντρο για το Δράμα/Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Τέχνη CEDEUM (Centre for Drama in Education and Art CEDEUM) προάγει τις τέχνες στην εκπαίδευση μέσω της πρακτικής. Ως μια οργάνωση με μεγάλη εμπειρία, το CEDEUM συμμετείχε στο χρηματοδοτούμενο από το Erasmus+ πρόγραμμα I-TAP-PD. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να βοηθήσει τους επαγγελματίες στους κλάδους της τέχνης και της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών, να συνδεθούν μεταξύ τους, να δημιουργήσουν συνεργασίες και να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Με τον τρόπο αυτό, στοχεύει στη δημιουργία ενός χώρου που προάγει την ποικιλομορφία και την ένταξη στην εκπαίδευση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και αναπτύσσει καινοτόμες προσεγγίσεις για την ενίσχυση των τεχνών στην εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν τέσσερις οργανώσεις από την Ευρώπη: Tralee Education Centre (Ιρλανδία), CEDEUM (Σερβία), Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Ελλάδα) και Stichting Korra (Ολλανδία). Τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάστηκαν από όλους τους εταίρους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, παρείχαν την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες από κάθε χώρα να ενημερωθούν για τις πρακτικές, υπάρχουσες ή μη, και τα αναλυτικά προγράμματα όσον αφορά τις τέχνες στην εκπαίδευση στις αντίστοιχες χώρες-εταίρους. Ως αποτέλεσμα των επιμορφωτικών συναντήσεων, δημιουργήθηκαν συνεργασίες και ανατέθηκε στα συμμετέχοντα ζευγάρια η υλοποίηση μιας φιλοξενούμενης δράσης σε δημοτικά σχολεία των χωρών τους. Η παρούσα έρευνα βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες από αυτές τις φιλοξενούμενες δράσεις, όπως τις μοιράστηκαν οι Σέρβες εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνιδες που τις υλοποίησαν.

Δήλωση του προβλήματος και του σκοπού της μελέτης

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο οικοδομήθηκε η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στη Σερβία και να εντοπίσει τους κύριους παράγοντες που δημιουργούν ευκαιρίες για μάθηση μέσω των δεσμών συνεργασίας. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις οι οποίες αφορούν το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα: «Ποιος ήταν ο ρόλος του προγράμματος I-TAP-PD στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών στη Σερβία;» είναι εξαιρετικά σημαντικές. Ξεκινήσαμε αυτή την έρευνα με την ιδέα ότι «για να σχεδιάσουμε αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με την αξιοποίηση των τεχνών, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους προσωπικούς και θεσμικούς παράγοντες που ενισχύουν ή υπονομεύουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τις τέχνες στην πρακτική τους» (Oreck, 2004, σ. 56). Στην παρούσα μελέτη, προχωρήσαμε μερικά βήματα παραπέρα, προσδιορίζοντας πώς μια συνεργασία ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν καλλιτέχνη συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξή τους με τρόπους που είναι σημαντικοί για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Άλλες μελέτες έδειξαν επίσης ότι η συνεργασία θα πρέπει να αποτελεί θεμέλιο για την επαγγελματική ανάπτυξη, ιδίως μεταξύ των ατόμων που απασχολούνται στον εκπαιδευτικό τομέα. Η επαγγελματική ανάπτυξη «δεν θεωρείται πλέον ατομική προσπάθεια, αλλά ένα φαινόμενο το οποίο επηρεάζεται από τους άλλους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και από τον χαρακτήρα αυτών των αλληλεπιδράσεων» (Sancar et al., 2021, σ. 6).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Προσεγγίζοντας το θέμα της προσωπικής ανάπτυξης μέσω βιώσιμων συνεργασιών, είχαμε επίγνωση του γεγονότος ότι ο διάλογος αρχίζει από τη στιγμή που οι καλλιτέχνες εισέρχονται στο σχολείο. Το σχολικό σύστημα διαθέτει πολύ τυποποιημένες διαδικασίες οι οποίες διέπουν τη διδασκαλία, τη μάθηση, τον προγραμματισμό, την υποβολή εκθέσεων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, με συνέπεια τα σχολεία να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες οργανωτικές κουλτούρες. Στην έρευνά της, η Burnaford (2003) περιέγραψε αυτή τη συνάντηση ως μια ευκαιρία για μάθηση μέσω της κατανόησης του «άλλου», καθώς οι καλλιτέχνες συνήθως θεωρούνται οι «άνετοι» καλεσμένοι και «οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον ρόλο του αυστηρού όσο οι καλλιτέχνες είναι παρόντες» (σ. 170). Στην αρχή αυτής της νέας συνάντησης θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε την επαγγελματική μας ταυτότητα, αλλά

σε αυτό ακριβώς το σημείο αρχίζει η προσωπική ανάπτυξη. Αυτή είναι η στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται, όπως το περιέγραψε ο Peter Jarvis (2012), την απόσταση μεταξύ της αντίληψης της πραγματικότητας και της ατομικής βιογραφίας. Στην έρευνά τους οι Kenny και Morrissey (2020) παρουσίασαν το «πώς ο χώρος της τάξης μπορεί να μετασχηματιστεί μέσω της “διατάραξης”, διαπραγματευόμενοι κατ’ ουσίαν τις ταυτότητες μέσω της συνεργασίας» (σ. 93).



Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες εργάζονται σε πολύπλοκα περιβάλλοντα, όπου οι προσωπικές διαθέσεις (συναισθηματική έκφραση, αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, ηγεσία) πρέπει να κατανοηθούν καλύτερα και να αναγνωριστούν (Malm, 2009). Οι γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές δεν μπορούν να διαχωριστούν από τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, τα ερωτήματα γύρω από την ταυτότητα που επανεξετάζουν τον ρόλο των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων στο να είναι και να γίνει κανείς δάσκαλος ή/και καλλιτέχνης θα πρέπει να αποτελούν το θεμέλιο της διαδικασίας μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών (Malm, 2009).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών μπορεί να είναι μια δύσκολη μαθησιακή διαδικασία, καθώς απαιτεί προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό. Έχοντας αυτό κατά νου, διαπιστώσαμε ότι ο ορισμός της μάθησης που πρότείνει ο Peter Jarvis αποτυπώνει καλύτερα τη φύση της μάθησης που προσφέρεται μέσω των συνεργασιών

εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών. Υποστήριξε ότι «κάθε είδους ανθρώπινη μάθηση ξεκινά με τον διαχωρισμό - είτε με μια φανερό ερώτηση είτε με την αίσθηση της άγνοιας» (Jarvis, 2018, σ. 16). Όταν ξεκινά η μάθηση, θα πρέπει να ακολουθήσουμε κάποια βήματα. Ο Knud Illeris (2018) προτείνει τη θεωρία των τριών διαστάσεων: λειτουργικότητα, η οποία αναφέρεται στο μαθησιακό περιεχόμενο· ευαισθησία, η οποία εξασφαλίζει τη συνεχή ψυχική ισορροπία των μαθητών και τα κίνητρά τους για μάθηση· και ενσωμάτωση, η οποία ενισχύει την κοινωνικότητα του μαθητή.

Πρόκειται για έναν ολιστικό ορισμό που συμπεριλαμβάνει το σώμα, το μυαλό και το άτομο στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του αναστοχασμού. Επίσης, το περιβάλλον, η κοινότητα και η κοινωνία αποτελούν βασικά στοιχεία του ορισμού που παρουσιάζεται. Από τη μια πλευρά, κατανοούμε τη μαθησιακή διαδικασία των ατόμων, αλλά από μια άλλη οπτική γωνία θα μπορούσαμε να δούμε τις δυνατότητες για εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό στον ορίζοντα του μέλλοντος. Πρόκειται για έναν μετασχηματισμό της κοινωνίας που ξεκινά από την υπέρβαση των προσωπικών εμποδίων τα οποία ενυπάρχουν στη συνεργασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών. Ο διάλογος και η αγάπη είναι οι βασικοί όροι στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Paulo Freire, του εκπροσώπου μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά διαλογική. Ο διάλογος συνεπάγεται σεβασμό και επιτρέπει στους ανθρώπους να συνεργάζονται μεταξύ τους (Freire, 1972). Η συνεργασία και ο διάλογος οδηγούν στον προσωπικό μετασχηματισμό και στην ενδυνάμωση· στην κατανόηση και στον επαναπροσδιορισμό της πραγματικότητας και σε νέες πρακτικές ονομασίες.

Προηγούμενη έρευνα δράσης του μοντέλου TAP έδειξε ότι «τυχόν αρχικές ανησυχίες σχετικά με τη συνεργασία αμβλύθηκαν λόγω του χρόνου που πέρασαν σε αυτό το εντατικό μάθημα» (Kenny & Morrissey, 2016, σ. 35). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη χωρίς να εγκαθιδρύσουμε μια σχέση στο πλαίσιο της οποίας μπορούμε να μάθουμε για τον εαυτό μας και τους συνεργάτες μας. Αυτή η μορφή μάθησης περιλαμβάνει το να μάθουμε πώς να ακούμε και να ακολουθούμε την εσωτερική μας φωνή και να δίνουμε σημασία σε εκείνη του συνεργάτη μας.

Τέλος, οι πρωτοβουλίες TAP και η μάθηση μέσω των τεχνών γεννούν τη δυνατότητα για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών «με διαθεματική μάθηση μέσω των τεχνών, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες σχεδιάζουν και υλοποιούν από κοινού διαθεματικά προγράμματα»

(Morrissey & Kenny, 2021, σ. 3). Στην έρευνά μας, αναζητήσαμε περιπτώσεις αμοιβαίας μάθησης τόσο για τις εκπαιδευτικούς όσο και για τις καλλιτέχνιδες, μέσω της εμπειρίας τους από την από κοινού υλοποίηση φιλοξενούμενων δράσεων σε σχολεία.

Μεθοδολογία

Οι ποιοτικοί ερευνητές πρέπει να είναι ανοιχτοί στην ευελιξία, ιδίως όταν εμβαθύνουν στα δεδομένα. Στην παρούσα έρευνα, εφαρμόσαμε την αναστοχαστική θεματική ανάλυση (ΘΑ). Οι Braun και Clarke (2019), αναλογιζόμενοι τη ΘΑ, υποστήριξαν ότι «η ποιοτική έρευνα αφορά το νόημα και τη νοηματοδότηση, θεωρώντας πάντα αυτά τα στοιχεία ως συνδεδεμένα, τοποθετημένα και εγκατεστημένα εντός των συμφραζομένων και η ποιοτική ανάλυση δεδομένων αφορά τη διήγηση “ιστοριών”, την ερμηνεία και τη δημιουργία, όχι την ανακάλυψη και τον εντοπισμό της “αλήθειας”» (σ. 591). Η μάθηση μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας σε διάφορα επίπεδα αποδεικνύεται γόνιμη μόνο αν είμαστε ανοιχτοί στον αυτοσχεδιασμό με εκπληκτικά αποτελέσματα, τα οποία θα δώσουν άμεσα ανατροφοδότηση για την πρακτική που θα αξιολογηθεί. Επιπλέον, θα πρέπει να είμαστε ανοιχτοί στο να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον στις περιπτώσεις όπου δύο ερευνητές, όπως στην παρούσα έρευνα, αναλύουν το ίδιο σύνολο δεδομένων.

Η θεματική ανάλυση μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τόσο τις έμμεσες όσο και τις ρητές ιδέες που περιέχονται στα δεδομένα που συλλέγονται. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και χρήσιμη προκειμένου να αφουγκραστούμε και να κατανοήσουμε διαφορετικές φωνές (Guest et al., 2012). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήσαμε την «αντανακλαστική ΘΑ με επαγωγικό τρόπο, που σημαίνει ότι η υπάρχουσα έρευνα και η θεωρία παρέχουν τον φακό μέσα από τον οποίο αναλύουμε και ερμηνεύουμε τα δεδομένα» (Braun & Clarke, 2020, σ. 332). Αυτή η προσέγγιση ήταν χρήσιμη για την περίπτωση μας, λαμβάνοντας υπόψη ότι χρησιμοποιήσαμε μια μέθοδο TAP που αναπτύχθηκε από κοινού.

Κατανοήσαμε ότι οι κώδικες αντιπροσωπεύουν τις ερμηνείες του ερευνητή για τα μοτίβα νοήματος στο σύνολο των δεδομένων (Byrne, 2022). Η αντανακλαστική θεματική ανάλυση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον αναστοχασμό της ερμηνευτικής ανάλυσης των δεδομένων από τον ερευνητή η οποία διεξάγεται στο σημείο τομής: (1) του συνόλου δεδομένων, (2) των θεωρητικών παραδοχών της ανάλυσης και (3) των αναλυτικών δεξιοτήτων/πόρων του ερευνητή (Braun & Clarke, 2019). Επίσης, ακολουθήσαμε την προσέγγιση των Braun και Clarke (2006) για τη ΘΑ που αποτελείται από έξι βήματα: εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. δημιουργία αρχικών

κωδικών, 3. αναζήτηση θεμάτων, 4. επανεξέταση θεμάτων, 5. ορισμός και ονομασία θεμάτων και 6. δημιουργία αναφοράς με μη συνεπαγωγικό τρόπο. Στις περιπτώσεις όπου η ανάλυση πραγματοποιείται από περισσότερους από έναν ερευνητές, η διαδικασία είναι συνεργατική και αντανακλαστική, αντί να επιτυγχάνεται συναίνεση στο νόημα (Byrne, 2022). Έχουμε την τάση να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον, ιδίως σε περιπτώσεις όπου έχουμε διαφορετική άποψη για τα δεδομένα.

Συμμετέχοντες και φιλοξενούμενες δράσεις

Στην έρευνα συμμετείχαν ζευγάρια εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών που έλαβαν μέρος στην πρώτη επιμόρφωση του προγράμματος I-TAP-PD, η οποία οργανώθηκε διαδικτυακά και σε διά ζώσης επιμορφωτικές συνεδρίες που έλαβαν χώρα σε κάθε χώρα-εταίρο μεταξύ Αυγούστου 2021 και Ιουνίου 2022. Στόχος της επιμόρφωσης ήταν να προετοιμάσει τα ζευγάρια για τις φιλοξενούμενες δράσεις στα σχολεία. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες με βάση τις τέχνες, ομάδες συζήτησης, ανταλλαγή εμπειριών, σύγκριση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και δημιουργία συνεργασιών μέσω της κατανόησης του ρόλου του «άλλου» και μάθησης από τις εμπειρίες του άλλου. Στο τέλος της επιμόρφωσης, τα ζευγάρια είχαν την ευκαιρία να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν τις ιδέες τους για μελλοντική συνεργασία και να δουν τι σχεδίαζαν να κάνουν οι συνάδελφοί τους στις φιλοξενούμενες δράσεις τους.

Στη Σερβία σχηματίστηκαν τέσσερα ζευγάρια, αλλά υλοποιήθηκαν τρεις φιλοξενούμενες δράσεις σε δύο σχολεία. Δύο ζευγάρια χρησιμοποίησαν τεχνικές του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση και εργάστηκαν σε ένα δημοτικό σχολείο των προαστίων, όπου φοιτούσαν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που ανήκαν σε κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένες κοινότητες. Η μία φιλοξενούμενη δράση σε αυτό το σχολείο υλοποιήθηκε σε μικρότερες τάξεις, με μαθητές ηλικίας 7 ετών, και μία δράση υλοποιήθηκε με μεγαλύτερες τάξεις, με μαθητές ηλικίας 11 ετών. Η δεύτερη φιλοξενούμενη δράση αφορούσε μια θεατροπαιδαγωγό και μια καθηγήτρια σερβικής γλώσσας και λογοτεχνίας που δίδασκε σε μεγαλύτερες τάξεις. Σε ένα άλλο σχολείο η φιλοξενούμενη δράση πραγματοποιήθηκε από μια εικαστική καλλιτέχνη και μια καθηγήτρια θρησκευτικών, για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Τα θρησκευτικά είναι μάθημα επιλογής στα σερβικά σχολεία. Το τέταρτο ζευγάρι δεν είχε την ευκαιρία να οργανώσει τη δράση λόγω εμποδίων σε τοπικό επίπεδο. Και οι τρεις φιλοξενούμενες δράσεις πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία του Βελιγραδίου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση των ακόλουθων εργαλείων σε διάφορες φάσεις της έρευνας.

Ερωτηματολόγιο πριν από τη φιλοξενούμενη δράση

Τα ζευγάρια που ολοκλήρωσαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα και είχαν την ευκαιρία να οργανώσουν φιλοξενούμενες δράσεις κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, το οποίο δόθηκε σε μορφή Google Form στις εθνικές γλώσσες. Όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε οκτώ ερωτήσεις σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών/καλλιτεχνών, τις προσδοκίες, τις αξίες και τις διδακτικές προσεγγίσεις τους.

Ημερολόγιο αναστοχασμού

Έπειτα από κάθε εργαστήριο, κάθε εκπαιδευτικός και κάθε καλλιτέχνης κατέγραψε ξεχωριστά τις εμπειρίες του από τη συνεργασία με τον συνάδελφό του και τη δουλειά με την ομάδα της τάξης μέσω ενός ημερολογίου αναστοχασμού. Το ημερολόγιο περιελάμβανε πέντε ανοιχτές ερωτήσεις αναστοχασμού με πρόσκληση να προσθέσουν οτιδήποτε άλλο θεωρούσαν σημαντικό. Επίσης, το έντυπο περιείχε γενικές πληροφορίες σχετικά με το εργαστήριο. Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν τις εθνικές γλώσσες. Το ημερολόγιο τηρήθηκε ατομικά και ανώνυμα.

Πρωτόκολλο παρατήρησης της τάξης

Δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης της τάξης με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και στους καλλιτέχνες και του τρόπου με τον οποίο αυτή επηρεάζει



τη διδακτική διαδικασία. Το πρωτόκολλο περιλαμβάνει οκτώ τομείς που σχετίζονται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, όπως πλεονεκτήματα και αδυναμίες, ηγετικές θέσεις και είδη αλληλεπίδρασης. Τέθηκαν υπό παρατήρηση δύο φιλοξενούμενες δράσεις στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, ενώ οι ερευνητές δεν συμμετείχαν στο εργαστήριο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν αφηγηματικά, χωρίς καταγραφή, φωτογράφιση ή συλλογή προσωπικών πληροφοριών. Μετά τις παρατηρήσεις ακολούθησαν άτυπες συνεντεύξεις με τα ζευγάρια που συμμετείχαν στις δράσεις, για να αντληθούν πιο αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

Ομαδικές συνεντεύξεις μετά τη φιλοξενούμενη δράση

Οι συνεντεύξεις περιελάμβαναν εννέα ερωτήσεις που αφορούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ή των καλλιτεχνών, τον προβληματισμό σχετικά με τη συνεργασία κατά τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης, τον αντίκτυπο στην ομάδα της τάξης και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον κτλ. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους καλλιτέχνες πραγματοποιήθηκαν χωριστά μέσω Zoom περίπου δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της δράσης. Οι μαρτυρίες τους καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Οι προσωπικές ταυτότητες αποκρύφθηκαν, αλλά τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν μέσω των επαγγελματικών τους ρόλων - εκπαιδευτικός ή καλλιτέχνης. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν 40 λεπτά περίπου.

Διαδικασία

Το πρώτο βήμα ήταν μια δημόσια πρόσκληση προς εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες να συμμετάσχουν στην επιμόρφωση. Οι επιλεγμένοι εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες ενημερώθηκαν πλήρως για το πρόγραμμα και τη συμμετοχή τους σε αυτό. Ύστερα από κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα, η ομάδα του έργου οργάνωσε μια συμπληρωματική συνάντηση με όλους τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση και συζητήθηκαν οι δυνατότητες υλοποίησης φιλοξενούμενων δράσεων στα σχολεία τους. Όλα τα ενδιαφερόμενα ζευγάρια συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν από τη φιλοξενούμενη δράση. Το επόμενο βήμα περιελάμβανε την επικοινωνία σχετικά με την έναρξη της φιλοξενούμενης δράσης και τις ερευνητικές διαδικασίες για τη συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αποθήκευσαν τα ημερολόγια αναστοχασμού στο Google Drive μας. Δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση των φιλοξενούμενων δράσεων οργάνωθηκαν διαδικτυακές συνεντεύξεις ξεχωριστά για εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες. Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν ανώνυμα στο Google Drive.

Δεοντολογικά ζητήματα

Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες ενημερώθηκαν πλήρως για τη συμμετοχή τους στο έργο και την έρευνα. Έλαβαν γνώση των πρωτοκόλλων προστασίας της ιδιωτικότητας και της ανωνυμίας και ενημερώθηκαν για τη μεθοδολογία συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων. Είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα χωρίς καμία συνέπεια ή απαίτηση να εξηγήσουν την απόφασή τους. Ο διευθυντής του σχολείου ήταν πλήρως ενημερωμένος για όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με το πρόγραμμα. Τα δεδομένα μπορούσαν να παρουσιαστούν μόνο ως αποτελέσματα ομαδικής έρευνας.

Αποτελέσματα

Θέμα: προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

Το θέμα της Προσωπικής Ανάπτυξης θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αναδείχτηκε ως θέμα στο ερωτηματολόγιο ή στα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των φιλοξενούμενων δράσεων στη Σερβία. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετίζονταν κυρίως με τη βελτίωση της δημιουργικότητάς τους, η οποία εμπίπτει στο θέμα της προσωπικής ανάπτυξης. Από την άλλη πλευρά, οι καλλιτέχνιδες ανέμεναν να αποκτήσουν δεξιότητες σχετικές με την εργασία με παιδιά και σε σχολικό περιβάλλον. Οι φιλοξενούμενες δράσεις είχαν αντίκτυπο τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ανάπτυξη, όπως καταγράφηκε στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των φιλοξενούμενων δράσεων. Με βάση τα σύνολα δεδομένων που συλλέχθηκαν, η θεματική ανάλυση προσδιόρισε τα ακόλουθα υποθέματα στο πλαίσιο των κύριων θεμάτων: διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες σκέψης και συναισθηματική έκφραση. Τα υποθέματα ορίστηκαν ως εξής: οι διαπροσωπικές δεξιότητες αφορούσαν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, την αποτελεσματική επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων· οι δεξιότητες σκέψης αφορούσαν τη δημιουργική σκέψη και τη μεταγνώση, τη διευκόλυνση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και τις καινοτόμες προσεγγίσεις· η συναισθηματική έκφραση περιελάμβανε την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία, τη συναισθηματική έκφραση και την ανθεκτικότητα.

Το υποθέμα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων εντοπίστηκε στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, αργότερα στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνιδες μίλησαν για σημαντική ενίσχυση των δεξιοτήτων στον τομέα αυτό, ιδίως όσον αφορά τη συνεργασία και την αποτελεσματική επικοινωνία. Μια εκπαιδευτικός σημείωσε ότι οι ανταλλαγές



ενέργειας μέσω της ενασχόλησης με νέους ανθρώπους κατά τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης επηρέασαν την προσωπική της ανάπτυξη, λόγω της αίσθησης που προκλήθηκε ότι είναι έτοιμη να δοκιμάσει καινούργια πράγματα. Η ακόλουθη δήλωση αντιπροσωπεύει αυτή την έκβαση: «Μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και της επικοινωνίας μας από τις προηγούμενες ημέρες αξιολόγησης και συνεργασίας επιτεύχθηκε μεγαλύτερη σύνδεση, εμπιστοσύνη, χαλάρωση και ομαλή ροή και ανταλλαγή ενέργειας» (Εκπαιδευτικός 2). Η επικοινωνία αποτέλεσε το θεμέλιο για τη δημιουργία σταθερής συνεργασίας μεταξύ καλλιτεχνίδων και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό υποστηρίζεται από τη δήλωση μιας καλλιτέχνιδας: «Το να παραδώσεις την ιδέα και το όραμά σου και να τα ευθυγραμμώσεις με την ευαισθησία του συνεργάτη σου [ήταν ζωτικής σημασίας για τη συνεργασία και την επιτυχία μας]» (Καλλιτέχνιδα 1). Η κοινή ηγεσία, η ισότιμη συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία και η υποστήριξη παρατηρήθηκαν σε όλες τις φιλοξενούμενες δράσεις. Μια εκπαιδευτικός δήλωσε το εξής: «Συχνά συνέβαινε να βοηθάμε διαισθητικά η μία την άλλη στην τάξη, αν νιώθαμε ότι ήταν απαραίτητο» (Εκπαιδευτικός 3). Η συνεργασία οδήγησε στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που αναδεικνύονται με την εργασία σε ζευγάρια, όπως ανέφερε μια καλλιτέχνιδα. Αργότερα στη συνέντευξη η ίδια επισήμανε ότι έπαψε να φοβάται την τάξη και τη συλλογική εργασία και ότι οι επικοινωνιακές της δεξιότητες ενισχύθηκαν σημαντικά χάρη στη συνεργασία.

Η συνεργασία και η επικοινωνία διευκόλυναν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των δύο ομάδων επαγγελματιών. Ωστόσο, την ίδια στιγμή εντοπίσαμε τη συναισθηματική έκφραση ως σημαντικό υποθέμα στη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους, οι Σέρβες καλλιτέχνιδες μίλησαν για προσωπική ανάπτυξη σημαντικά περισσότερο απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί. Δύο στις τρεις καλλιτέχνιδες μίλησαν για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κυρίως κατά τη διάρκεια της εργασίας τους με παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οι καλλιτέχνιδες συγκινήθηκαν βαθιά από το γεγονός ότι το κοινωνικό και το σχολικό σύστημα ήταν άδικο απέναντι σε αυτά τα παιδιά: «Ήταν τρομερά δύσκολο για μένα, και στη συνέχεια ήταν τρομερά δύσκολο να επιστρέψω στα κακομαθημένα παιδιά μου από το κέντρο της πόλης... Με κάποιο τρόπο, αυτή η αδικία σε πληγώνει και η αδυναμία σου να αλλάξεις ουσιαστικά τα πράγματα σε σημαντικό βαθμό» (Καλλιτέχνιδα 3). Η ακόλουθη δήλωση περιγράφει το πώς τα συναισθήματα, η αυτογνωσία και η διαδικασία αναστοχασμού δημιούργησαν κίνητρα στις καλλιτέχνιδες για μελλοντική συνεργασία με εκπαιδευτικούς και σχολεία: «Τα παιδιά που παίρνουν τόσο λίγα και αντιδρούν τόσο ολόψυχα είναι κάτι που με συγκίνησε βαθιά και μου έδωσε κίνητρο να βρω έναν τρόπο να επιστρέψω σ' αυτό το σχολείο και να τους δώσω περισσότερα» (Καλλιτέχνιδα 2). Η αυτεπίγνωση αναφέρεται επίσης από τις καλλιτέχνιδες, όπου μία από αυτές παρατηρεί την προσαρμογή για τη μετακίνησή της στο σχολείο: «Άργησα για το πρώτο εργαστήριο και έτσι δεν έμεινα ικανοποιημένη, παρόλο που άρεσε στους μαθητές» (Καλλιτέχνιδα 2). Επιπλέον, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των καλλιτέχνιδων. Στην αρχή ο φόβος ήταν κυρίαρχο συναισθηματικό: «Σταμάτησα να φοβάμαι την τάξη» (Καλλιτέχνιδα 1). Οι καλλιτέχνιδες βρέθηκαν αντιμέτωπες με την ανασφάλεια εργαζόμενες σε θεσμικά πλαίσια: «Δεν ήμουν σίγουρη αν το εργαστήριο άρεσε στα παιδιά, γι' αυτό σήμαινε πολλά όταν μίλησα με τη δασκάλα μετά και μου είπε ότι οι μαθητές το λάτρεψαν - δεν θυμάμαι να έχω αμφισβητήσει ποτέ τη δουλειά μου με τέτοιο τρόπο» (Καλλιτέχνιδα 2). Από αυτό το παράδειγμα μπορούμε να δούμε πόσο μεγάλη σημασία είχε η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης στις καλλιτέχνιδες.

Τέλος, στο πλαίσιο του υποθέματος των δεξιοτήτων σκέψης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, σε προσωπικό επίπεδο, μόνο μία Σέρβα εκπαιδευτικός διαπίστωσε βελτίωση στις δεξιότητες σκέψης, που επικεντρώθηκε κυρίως στη δημιουργικότητα. Δήλωσε ότι χάρη σε αυτές τις δεξιότητες «θα καταφέρει να ξεχωρίσει ως καινοτόμος εκπαιδευτικός» (Εκπαιδευτικός 1) και θα είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα πάντα στις πρακτικές της στην τάξη.

Πρέπει να τονίσουμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι καλλιτέχνιδες αναφέρθηκαν στις δεξιότητες σκέψης και στις διαπροσωπικές δεξιότητες στην αρχή της διαδικασίας. Όμως στο τέλος οι καλλιτέχνιδες εστίασαν πολύ περισσότερο στη συναισθηματική έκφραση, δηλαδή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτεπίγνωσης και της ενσυναίσθησης.

Συζήτηση

Στην περίπτωση μας, η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη αλληλοκαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό. Το πρόγραμμα I-TAP-PD είναι μοναδικό επειδή η μάθηση επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων. Ως εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες, έπρεπε να μάθουμε πώς να εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον και να εφαρμόζουμε αυτή τη γνώση σε καταστάσεις όπου διαφορετικοί επαγγελματίες συνεργάζονταν για έναν κοινό στόχο. Η συνεργασία ήταν το πρώτο βήμα που επέτρεψε να λάβει χώρα η μάθηση. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η γνώση κατασκευάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο επιστημολογικοί όσο και γνωστικοί παράγοντες (Olsen, 2016).

Πριν από τις φιλοξενούμενες δράσεις, οι συμμετέχουσες προσδιόρισαν υποθέματα που συνδέονται με διαπροσωπικές πτυχές, όπως η επικοινωνία, ο σεβασμός και το θετικό πνεύμα, ως βασικά στοιχεία της συνεργασίας. Οι λέξεις-κλειδιά ήταν: κατανόηση, ανοχή και υποστήριξη. Επιπλέον, οι προσδοκίες όσον αφορά τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις προσωπικές πτυχές συνδέονταν με τη συνεργασία, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την επικοινωνία και τις δημιουργικές δεξιότητες. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών και των καλλιτέχνιδων κατά τη διάρκεια των φιλοξενούμενων δράσεων έτειναν να επικεντρώνονται περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη παρά σε πτυχές της προσωπικής ανάπτυξης. Όσον αφορά την προσωπική ανάπτυξη, η αυτεπίγνωση, η αυτοεκτίμηση και η ενσυναίσθηση αναδείχθηκαν ως τομείς στους οποίους οι συμμετέχουσες παρατήρησαν ανάπτυξη και εξέλιξη, ιδίως στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν μετά τις φιλοξενούμενες δράσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα όρια μεταξύ των επιμέρους θεμάτων πρέπει να παραμείνουν ρευστά, διότι τα ζευγάρια ανέφεραν ότι οι διαπροσωπικές δεξιότητες οδηγούν στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων σκέψης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, την αυτοεκτίμηση, την αυτεπίγνωση κτλ.

Διατυπώνοντας την απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα «Ποιος ήταν ο ρόλος του προγράμματος I-TAP-PD στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών στη Σερβία;», μπορούμε να συμπεράνουμε σαφώς ότι η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της συνεργατικής φιλοξενούμενης δράσης

είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς και τις καλλιτέχνιδες δείχνουν ότι ανέμεναν να αποκτήσουν δεξιότητες από το σώμα των κοινωνικών δεξιοτήτων και διάφορες δημιουργικές συνήθειες του νου. Αλλά αυτά τα δύο σύνολα προσωπικών προδιαθέσεων στις περιπτώσεις μας επικαλύπτονται. Για παράδειγμα, η έρευνα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις συνήθειες του νου περιλαμβάνει τρεις θεωρητικές διαστάσεις: 1) «εκτίμηση της βαθιάς κατανόησης», 2) «αποφυγή διατύπωσης άποψης και ανοχή της ασάφειας» και 3) «υιοθέτηση μιας σειράς διαφορετικών οπτικών και διατύπωση όλο πιο εστιασμένων ερωτημάτων» (Kreijns et al., 2019). Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με την αξιολόγηση νέων ιδεών, τις αναστοχαστικές διαδικασίες και τη σαφήνεια στην επικοινωνία. Από το μοντέλο αυτό απουσιάζουν οι διαστάσεις που σχετίζονται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών. Τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι στην αρχή οι καλλιτέχνιδες επικεντρώνονται περισσότερο στη συνεργασία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στη δημιουργικότητα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται γενικά περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην εκπλήρωση των προγραμματισμένων απαιτήσεων, γεγονός που εξηγεί γιατί τα συλλεχθέντα δεδομένα από τις εκπαιδευτικούς είναι λιγότερα στον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης σε σχέση με τα συλλεχθέντα δεδομένα από τις καλλιτέχνιδες στον ίδιο τομέα. Σε συμφωνία με αυτά τα αποτελέσματα, έρευνα που διερευνά τα οφέλη και τα εμπόδια των καλλιτεχνών οι οποίοι εργάζονται στην εκπαίδευση σε έξι ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Ισλανδία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία και Αυστρία) δείχνει ότι «η χαρτογράφηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η αποδυνάμωση του αναλυτικού προγράμματος θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτενέργειας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των νέων ως Δρώντων στον [κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένο] κόσμο του Σχολείου» (Dobson & Stephenson, 2022, σ. 1346). Στην περίπτωση μας, έχουμε το τρίγωνο της ανταλλαγής και της μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικών, καλλιτεχνιδών και παιδιών. Αυτή η προσέγγιση οδήγησε σε ρευστότητα στους ρόλους τους, όπου η καθημέριά ήταν σε θέση να ενεργεί στον ρόλο της άλλης μέχρι το τέλος των φιλοξενούμενων δράσεων. Επιπλέον, τα όρια μεταξύ των επαγγελματικών ταυτοτήτων έγιναν σημαντικά πιο ευέλικτα. Στην περίπτωση της Ολλανδίας, η ερευνητική έκθεση (I-TAP-PD Research report, 2023) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες άρχισαν να αυτοπροσδιορίζονται ως υβρίδια. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι μια υβριδική ταυτότητα «συγχωνεύει τις ταυτότητες των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών, [ενώ] αναδεικνύει επίσης τις εντάσεις μεταξύ των επαγγελματικών επικρατειών

και πολιτισμών όπου ενοικούν οι καλλιτέχνες και οι εκπαιδευτικοί» (Hall, 2010, σ. 105). Θα μπορούσαμε να περιμένουμε την ίδια πρακτική στη Σερβία, όταν η συνεργασία μεταξύ σχολείων και καλλιτεχνών θα καταστεί πιο συχνή.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι καλλιτέχνιδες και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα κατανόησης του «άλλου» ως την πιο κρίσιμη πτυχή για την προώθηση βιώσιμων συνεργασιών στις ερευνώμενες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά δεν εκπλήσσουν αν λάβουμε υπόψη ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνιδες είχαν μεγάλη επαγγελματική εμπειρία. Ωστόσο, η οικοδόμηση μιας σχέσης με κάποιον άλλον στην τάξη ήταν μια νέα κατάσταση τόσο για τις εκπαιδευτικούς όσο και για τις καλλιτέχνιδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να βλέπουν τους καλλιτέχνες ως «άλλους» στο σχολείο. Πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι περίμεναν να αποκτήσουν εντελώς νέες, καινοτόμες δεξιότητες, σαν να μην είχαν καν φανταστεί ότι θα συνεργάζονταν με καλλιτέχνες. Ο όρος «καινοτόμος εκπαιδευτικός» υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήξεραν τι να περιμένουν ως αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας. Υπό ένα άλλο πρίσμα, οι καλλιτέχνιδες ήταν φοβισμένες, υποφέροντας από χαμηλή αυτοεκτίμηση στην αρχή της φιλοξενούμενης δράσης. Όπως και η έκθεση για το πρόγραμμα I-TAP-PD στη Σερβία, η σχετική ελληνική έκθεση (Choleva et al., 2023) δείχνει τα ίδια αποτελέσματα στο δικό τους εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που αποδεικνύει ότι το μοντέλο TAP είναι μια νέα προσέγγιση σε ορισμένα εθνικά πλαίσια. Στο μέλλον πρέπει να επικεντρωθούμε στο γεγονός ότι οι συνεργασίες εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών «πρέπει να αναπτύξουν μια κοινή γλώσσα γι' αυτό το έργο, που περιλαμβάνει καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται και οι δύο με νέους· αυτή η κοινή γλώσσα μπορεί να είναι ένα υβρίδιο, που αντλεί από τις καλλιτεχνικές ευαισθησίες και τον κόσμο του σχολείου» (Burnaford, 2003, σ. 170).



Συμπέρασμα

Οι εκπαιδευτικοί, οι καλλιτέχνες, οι μαθητές, τα παιδιά και οι διοικητικοί υπάλληλοι, με μια λέξη η εκπαιδευτική κοινότητα, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να είναι καινοτόμοι μόνο αν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (άμεσα ή έμμεσα) ξεκινούσαν αναστοχαστικές διαδικασίες και πρακτικές που εστιάζουν στην αλληλεπίδρασή τους, στους τρόπους επικοινωνίας και έδειχναν πρόθυμοι να κάνουν βήματα για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ακόμη και μικρομετασχηματισμούς. Ο καθένας θα πρέπει να παρακολουθεί και να τροποποιεί τις δικές του συνήθειες του νου (όπως η διαχείριση της παρορμητικότητας, η σκέψη σχετικά με τη σκέψη, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης κτλ.) ως μια διαδικασία διά βίου μάθησης (Costa & Kallick, 2000). Επίσης, πολλά εμπόδια θα μπορούσαν να ξεπεραστούν υποστηρίζοντας τη διεπιστημονική οδό σκέψης, η οποία «υποδηλώνει ότι η εκμάθηση της δημιουργικής σκέψης σε έναν κλάδο ανοίγει την πόρτα στη δημιουργικότητα σε άλλους κλάδους» (Henriksen, 2016, σ. 5). Η έρευνά μας υποδεικνύει ότι δεν υπάρχουν καθορισμένα όρια στη διαδικασία μάθησης, ειδικά όταν αυτή είναι αφιερωμένη στην προσωπική ανάπτυξη. Οι μαθησιακές μας προσδοκίες μετασχηματίζονται μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών ταξιδιών που αναλαμβάνουμε μαζί. Για παράδειγμα, ως καλλιτέχνες ανησυχούμε για την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, αλλά στο τέλος της διαδικασίας, διαπιστώνουμε ότι ενδυναμωθήκαμε αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και βελτιωμένες δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν σαφώς ότι ο αριθμός των υποθεμάτων αυξήθηκε μετά τις φιλοξενούμενες δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των πολλών παραγόντων που αφορούν την οικοδόμηση των συνεργασιών. Γίνονται πιο συνειδητοποιημένοι και κριτικοί ως προς την πρακτική τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, οι καλλιτέχνες και τα υβρίδια έχτισαν την τεχνογνωσία και την προσωπική τους ανάπτυξη μέσω της διαίσθησης, διότι, εντέλει, μερικές φορές «αφομοιώνουμε τους κοινωνικούς κανόνες και τις πράξεις χωρίς να το σκεφτόμαστε συνειδητά» (Jarvis, 2015, σ. 88).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών ήταν μια αρκετά νέα προσέγγιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ειδικά στη Σερβία. Το πρόγραμμα I-TAP-PD μας βοήθησε να εντοπίσουμε τις βασικές προκλήσεις για τη μελλοντική εφαρμογή των προγραμμάτων TAP σε διεθνές επίπεδο και την προσαρμογή του έργου στα τοπικά μας δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες είναι ενθουσιασμένοι με μια τέτοια συνεργασία, αλλά τα παιδιά, οι γονείς, ακόμη και οι επιστάτες και ολόκληρη η σχολική κοινότητα πρέπει να είναι εξίσου ενθουσιασμένοι. Τα αποτελέσματα αυ-

τής της έρευνας, μαζί με συγκριτικά αποτελέσματα από άλλες χώρες, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα τοπικά σχολεία με μέτρια ή καθόλου εμπειρία στην πρακτική TAP να διατυπώσουν με σαφήνεια σωστά επιχειρήματα για να υποστηρίξουν αυτές τις πρακτικές, οι οποίες θα πρέπει να γίνουν μια συστημική προσέγγιση στα εκπαιδευτικά μας συστήματα.

* Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην ερευνητική έκθεση για το πρόγραμμα I-TAP-PD στη Σερβία (Koruga et al., 2022), η οποία είναι διαθέσιμη στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος (<https://i-tap-pd.net>).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Buck, R. (2010). The Second UNESCO World Conference on Arts Education. *Research in Dance Education*, 11(3), 239-250. <https://doi.org/10.1080/14647893.2010.529122>
- Burnaford, G. (2003). Language matters: Clarifying partnerships between teachers and artists. *Teaching Artist Journal*, 1(3), 168-171. https://doi.org/10.1207/S1541180XTAJ0103_07
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R. & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11). <http://www.ijea.org/v18n11/v18n11.pdf>
- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamoussi, I. (2023). *I-TAP-PD: Research report - Greece*. https://drive.google.com/file/d/1z66Ld-x3oSzGKX2i2S2C4GNyFTV6_rq/view
- Costa, A. L. & Kallick, B. (eds.). (2000). *Activating & engaging habits of mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dobson, T. & Stephenson, L. (2022). A trans-European perspective on how artists can support teachers, parents and carers to engage with young people in the creative arts. *Children & Society*, 36, 1336-1350. <https://doi.org/10.1111/chso.12580>
- Eland, M., & Rosink, L. (2023). *I-TAP-PD Research report: The Netherlands*. <https://drive.google.com/file/d/1gk-paMIyvQCozx-Q5GTCXUITD8VrdUCqp/view>
- Fonds Voor Cultuurparticipatie. (2023). *Cultuureducatie met Kwaliteit 2021-2024* [Cultural Education with Quality 2021-2024]. <https://cultuurparticipatie.nl/subsidie-aanvragen/23/cultuureducatie-met-kwaliteit-2021-2024>.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x>

- Henriksen, D. (2016). The seven transdisciplinary habits of mind of creative teachers: An exploratory study of award winning teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.007>.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2nd ed., pp. 1-14). Routledge.
- International Drama/Theatre and Education Association (2022). The Reykjavik Manifesto. <https://www.ideadrama.org/resources/Documents/2022%20IDEA%20The%20Reykjavik%20Manifesto%20final%20version.pdf>
- Jarvis, P. (2012). An analysis of experience in the processes of human learning. *Recherche et formation*, 70, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1916>
- Jarvis, P. (2015). Learning expertise in practice: Implications for learning theory. *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/02660830.2015.11661676>
- Jarvis, P. (2018). Learning to be a person in society. Learning to be me. In K. Illeris (ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed., pp. 15-28). London: Routledge.
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2016). *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting & enhancing arts education in Ireland: A research report*. DES and DAHRRGA. <https://assets.gov.ie/24841/49db38e49c514afbac550c76e0f4de1a.pdf>
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2020). Negotiating teacher-artist identities: "Disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review*, 122(2), 93-100. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1744052>
- Koruga, N., Đokić, D. & Krsmanović Tasić, S. (2022). *Research report Serbia*. i-tap-pd. <https://drive.google.com/file/d/1f0MHXnoiyLDV7gGv97UbOok9iAKoQjvR/view>
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Evers, A. & Meijs, C. (2019). The development of an instrument to measure teachers' inquiry habit of mind. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 280-296. doi:10.1080/02619768.2019.1597847
- Lee, B. (2013). The process of developing a partnership between teaching artists and teachers. *Teaching Artist Journal*, 11(1), 26-34. <https://doi.org/10.1080/15411796.2013.733640>
- Lum, C. H. (2023). The Seoul Agenda: A commentary. In B. Jørisen, L. Unterberg & T. Klepacki (eds.), *Cultural sustainability and arts education: Yearbook of arts education research for cultural diversity and sustainable development* (Vol. 2). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3915-0_21
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91, <https://doi.org/10.1080/02607470802587160>
- Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030* [Strategy for the development of education and upbringing in the Republic of Serbia until 2030].
- Department of Education and Skills & Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht (2013). *Arts in education charter*. The Stationery Office. <https://artsineducation.ie/wp-content/uploads/Arts-In-Education-Charter1.pdf>
- Morrissey, D. & Kenny, A. (2021). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*, 42(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>
- Olsen, B. (2016). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. London: Routledge.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55-69. <https://doi.org/10.1177/0022487103260072>
- Papić, M., Papić, Ž. M., Kuzmanović M., & Aleksić, V. (2016). Educational system in Serbia. *Management and education*, 12(3), 22-28.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Special Committee on the Arts and Education. (2007). *Points of alignment: The report of the Special Committee on the Arts and Education*. The Arts Council. https://www.artscouncil.ie/uploadedFiles/Points_of_alignment_English_2010.pdf.
- UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the development of arts Education*. Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, 25-28 May 2010. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>
- Vitulli, P., Pitts Santoli, S., & Fresne, J. (2013). Arts in education: Professional development integrating the arts and collaborating with schools and community. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(1), 45-52. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2013.8.1.45>
- The World Alliance for Arts Education. (2019). Frankfurt declaration. <https://www.ideadrama.org/resources/Documents/2019,%20Frankfurt%20Declaration%20WAAE.pdf>

Ο **Nikola Koruga** είναι διδακτορικός φοιτητής στο Τμήμα Παιδαγωγικής και Αγωγής Ενηλίκων της Φιλοσοφικής Σχολής του Βελιγραδίου. Ασχολείται με την έρευνα της σημασίας της ουτοπίας για τη μάθηση των ενηλίκων, καθώς και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Έχει πολυετή εργασιακή εμπειρία σε μη κυβερνητικούς (ως μέλος του διοικητικού συμβουλίου του CEDEUM) και επιχειρηματικούς τομείς. Έχει βοηθήσει πολυάριθμες ομάδες κοινοτικής μάθησης να βελτιώσουν μεθοδολογικά τη διαδικασία μάθησης. Μέσω της έρευνας, της τέχνης και του ακτιβισμού επανεξετάζει τις εναλλακτικές λύσεις που μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή στην κοινότητα.

Η **Dunja Đokić** είναι παραγωγός και μανάτζερ στον τομέα του πολιτισμού και των μέσων ενημέρωσης με έδρα το Βελιγράδι. Προς το παρόν συμμετέχει ως συντονίστρια σε προγράμματα θεατρικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του CEDEUM. Αποφοίτησε από το Τμήμα Διαχείρισης και Παραγωγής στο Θέατρο, στο Ραδιόφωνο και στον Πολιτισμό της Σχολής Δραματικών Τεχνών στο Βελιγράδι και έχει σημαντική εμπειρία στην παραγωγή θεάτρου και ραδιοφώνου, καθώς και στη διοργάνωση διαφόρων πολιτιστικών εκδηλώσεων, συμπεριλαμβανομένων συναυλιών και εκθέσεων.

Η **Sanja Krsmanović Tasić**, Πρόεδρος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA), είναι θεατροπαιδαγωγός, σκηνοθέτης και ηθοποιός, χορογράφος, δασκάλα χορού και θεάτρου/δράματος. Η Sanja είναι μια διεθνώς αναγνωρισμένη ειδικός στο πεδίο του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, του επινοημένου θεάτρου και του χορού. Έχει αναπτύξει μια πρωτότυπη μεθοδολογία που ονομάζει «οικολογία της ψυχής», η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων κάθε ατόμου μέσα από μια καλλιτεχνική διαδικασία. Είναι δημιουργός καινοτόμων μεθοδολογιών για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση με θέμα την πρόληψη του εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού. Είναι πρόεδρος του Κέντρου Δράματος στην Εκπαίδευση και την Τέχνη CEDEUM, του σερβικού μέλους του IDEA.