



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΠΟΡΩΝ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

ΕΘΝΙΚΟ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ
ΕΣΠΑ 2007-2013

‘ΣΥΝΘΕΣΗ’ – Σύνθεση Ιδεών, Μορφών και Εργαλείων για την Πολιτιστική και
Καλλιτεχνική Εκπαίδευση



Π9 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και του
πρώτου πρωτοτύπου

ΙΒΜΘ – Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών και Μουσικής Β&Μ Θεοχαράκη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	3
1. Οι δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας σε περιβάλλον πολιτισμικής ετερότητας.....	5
2. Εφαρμόζοντας το πρόγραμμα με τις καινοτόμες δραστηριότητες.....	7
3. Η δομή των ερωτηματολογίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών	7
4. Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών από τις επισκέψεις στους χώρους των Δ. Πικιώνη και Σ. Παπαλουκά.....	12
5. Η στάση των μαθητών απέναντι στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων ..	15
5.1 Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των μαθητών	15
5.2 Αποτελέσματα από την ανοιχτή ερώτηση των μαθητών	16
6. Συζήτηση και τελικές παρατηρήσεις	17
7. Βιβλιογραφία	22

Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ προβλέπει την αξιολόγησή τους από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που τα εφάρμοσαν. Έγινε προσπάθεια, ώστε να είναι οικεία και σχετικά σύντομη, προκειμένου να λειτουργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να συμπληρωθεί από τους περισσότερους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Πρόκειται για μία διαμορφωτική διαδικασία, η οποία μέσω της εφαρμογής των σχεδίων των μαθημάτων σε στοχευμένο μαθητικό πληθυσμό χρησιμοποιείται ως βάση για ανάλυση και τελική διορθωτική παρέμβαση. Δίνει τη δυνατότητα στο δημιουργό των σχεδίων, πριν καταθέσει ολοκληρωμένα την πρότασή του να γνωρίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για να βελτιώσει το τελικό αποτέλεσμα παρεμβαίνοντας όπου χρειάζεται. Σύμφωνα με τον Kemmis (1982) η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών και επιχειρημάτων που βοηθούν τα άτομα και την ομάδα που ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε έναν κριτικό διάλογο για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Όλες οι διαμορφωτικές μελέτες αξιολόγησης συλλέγουν πληροφορίες για προγράμματα, ενώ αυτά βρίσκονται σε διαδικασία εξέλιξης και παραγωγής. Στο μάθημα της Γεωγραφίας τα στοιχεία που συλλέχθηκαν έδωσαν κάποιες ενδείξεις για μεμονωμένες τεχνικές διορθώσεις χωρίς να χρειαστεί να γίνουν σημαντικές αλλαγές ή τροποποιήσεις. Η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος έγινε εντελώς τυχαία και για την ακρίβεια είναι το πρώτο, το οποίο κατέθεσαν οι δημιουργοί του. Τέλος, όπως προβλέπεται στη συγκεκριμένη διαμορφωτική αξιολόγηση, ως τυπική περιγραφική μέθοδο έρευνας, δύο ήταν οι ομάδες μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίες ασχολήθηκαν με την εφαρμογή του προγράμματος και ήταν σε θέση να κάνουν παρατηρήσεις ή να προτείνουν αλλαγές στο αρχικό σχέδιο πριν αυτό, πάρει την τελική του μορφή.

Η πρώτη ομάδα ήταν μαθητές της Β΄ τάξης γυμνασίου της ελληνογαλλικής σχολής και η δεύτερη μαθητές της Ε΄ τάξης δημόσιου δημοτικού σχολείου της Διεύθυνσης Π. Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας. Όλες οι αποκρίσεις των μαθητικών ομάδων μελετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους εμπειρογνώμονες για τις τελικές οδηγίες χρήσης του συστήματος και την εφαρμογή του συνόλου των δραστηριοτήτων. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν γραμμένες με σαφήνεια για να μην καλύπτουν η μία την άλλη, ενώ τα στοιχεία που αξιολογήθηκαν σχετίζονται με τη μεθοδολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την καινοτομία τους και κυρίως την επίτευξη των στόχων. Παράλληλα με τα μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαιδευτικοί και μαθητές, είχαν τη δυνατότητα να γράψουν, εάν θέλουν, ένα μικρό κείμενο με ό,τι τους είχε εντυπωσιάσει ή ήθελαν να σχολιάσουν και έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί το επίπεδο συμμετοχής και διάδρασης των παιδιών, καθώς και η ψυχαγωγία και η ευχαρίστηση που επιτυγχάνεται μέσω αυτών.

Το μάθημα της Γεωγραφίας ήταν οδηγός με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Η επιλογή των σχολείων έγινε βάσει των παραπάνω κριτηρίων και απέβλεπε στο να υπάρχει αντιπροσώπευση κι από τις βαθμίδες εκπαίδευσης μιας και το πρόγραμμα απευθύνεται στους μαθητές των τριών μεγάλων τάξεων του δημοτικού και των τριών του γυμνασίου. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι αξιολογητές επέμειναν, ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και αξιόπιστα και τα ευρήματα να μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις και βελτιώσεις.

Σημειώνουμε ότι η προσέγγιση για την αρχική αξιολόγηση των προγραμμάτων έγινε με βάση την πορεία που ακολουθεί και περιγράφεται ως εξής:

- Κατάθεση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων από τους εμπλεκόμενους συνεργάτες της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ.
- Καθορισμός, από την αξιολογική επιτροπή και εξειδίκευση των στόχων της πιλοτικής φάσης.
- Ανοιχτή συζήτηση-συνέντευξη με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων του λεκανοπεδίου της Αττικής, καθώς και με ένα μικρό αριθμό μαθητών.
- Αρχική διαμόρφωση και σύνταξη του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και των μαθητών μετά από συζήτηση με τους συνεργάτες της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ και με ειδικούς σχετικά με τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Με βάση τους στόχους της παρούσας μελέτης ελήφθησαν υπόψη και ερωτηματολόγια από προηγούμενες έρευνες.
- Τελικό σχέδιο των ερωτήσεων των διδασκόντων και των μαθητών.
- Εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το ερωτηματολόγιο εστάλη και σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επισκέψεων με έργα των Δ. Πικιώνη και Σ. Παπαλουκά.
- Συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων.
- Σχολιασμός των ευρημάτων, συζήτηση και συμπεράσματα.

Ο συνδυασμός της ποιοτικής με την ποσοτική προσέγγιση χρησιμοποιείται για να έχουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Η ανεξάρτητη χρήση των δύο ανωτέρω μεθόδων δεν απαγορεύει το συνδυασμό και την από κοινού ανάλυση των ευρημάτων. Αντίθετα, οι διαφορετικές πηγές εκτιμών και διερευνούν ολοκληρωμένα το αντικείμενο, ελέγχουν τις πτυχές του και τις αξιολογούν σε βάθος (Verma & Mallick 2004).

Στόχος της συγκεκριμένης επισκόπησης / αξιολόγησης είναι να περιλάβει δεδομένα από ένα δείγμα πληθυσμού εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι θα ασχοληθούν με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προτείνονται, προκειμένου να έχουμε αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα, τα οποία θα μπορούν αφενός να γενικευτούν με βεβαιότητα και αφετέρου θα μας δίνουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουμε με διορθώσεις επικαιροποιώντας πτυχές του προγράμματος (Καραγεώργος, 2008).

Γενικά, η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση, σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (2000), έχουν τρεις χαρακτηριστικές διαφορές: η πρώτη έγκειται στο εάν πράγματι αναδεικνύεται μία διαμορφωμένη κατάσταση που μπορεί να αναλυθεί και να ερευνηθεί. Δευτερευόντως, υπάρχει διάσταση στο πώς μελετούμε και αξιοποιούμε τις απόψεις των υποκειμένων και τέλος, η αξιολόγηση της έρευνας σχετίζεται με τα προσωπικά βιώματα, τις συναισθηματικές φορτίσεις ή την ατομική υπευθυνότητα κ.ά. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να πιστεύουν ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο είναι αμελητέες, εφόσον προέχει η ανάδειξη ενός θέματος με κάθε τρόπο και μάλιστα τα δεδομένα των δύο προσεγγίσεων αλληλοσυμπληρώνονται με στόχο την ασφαλή ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή (Trochim & Jackson, 2002). Η αυστηρή εφαρμογή ενός ερευνητικού εργαλείου ενδεχομένως να οδηγήσει σε ελλιπή ή διαστρεβλωμένη άποψη λόγω περιορισμένης άντλησης πληροφοριών και ανεπαρκούς ανάλυσης. Στην πράξη ΣΥΝΘΕΣΗ αφού λάβαμε υπόψη τα ανωτέρω σχεδιάσαμε τη μεθοδολογία με τη χρήση και των δύο τεχνικών. Τα ποιοτικά εργαλεία αναφέρονται σε δύο ελεύθερες γραπτές απαντήσεις τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Οι ποσοτικές τεχνικές

αφορούν δύο ερωτηματολόγια (εκπαιδευτικοί, μαθητές) που μοιράζονται σε όσους δουλεύουν με τα προγράμματα με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

1. Οι δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας σε περιβάλλον πολιτισμικής ετερότητας

Ανάμεσα στις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού είναι η πληροφόρησή του για θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων, των συνηθειών, των πολιτισμικών αξιών και του τρόπου ζωής των μαθητών του. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας είναι κυψέλες πολυπολιτισμού, ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να είναι ευαισθητοποιημένος, αλλά πρέπει να είναι και εκπαιδευμένος κατάλληλα, ώστε να μπορεί να εργαστεί παραγωγικά σε τέτοιο περιβάλλον. Η εκπαίδευση των δασκάλων σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να επικεντρωθεί σε ένα κεντρικό μοντέλο που δίνει έμφαση σε τρεις βασικούς άξονες: συνείδηση, γνώση και δεξιότητες (Sue, Arredondo & Mc Davis, 1992). Η ανάπτυξη της συνείδησης έχει σχέση με την επαγγελματική εξέταση των προσωπικών στερεοτύπων, των αξιών, των αρχών και γενικότερα της θέασης του κόσμου. Η γνώση συνεπάγεται μη στερεοτυπική, ελαστική ανάπτυξη της πολιτισμικής, κοινωνικής και οικογενειακής δυναμικής των διαφορετικών ομάδων σε συνδυασμό με την κατανόηση κρίσιμων κοινωνικοπολιτικών, ιστορικών και οικονομικών πλαισίων στα οποία είναι τοποθετημένοι άνθρωποι από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Οι δεξιότητες αναφέρονται στην πολυπολιτισμική ευαισθησία και την ευλυγισία στην ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών που θα συνοδεύονται από επικοινωνιακή επιδεξιότητα για την ομαλή ένταξη του πολιτισμικά διαφορετικού. Χρήσιμη είναι και η ενημέρωσή του από συναδέλφους ή το διευθυντή του σχολείου για την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο, τη διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, την πρόοδο του μαθητή κατά τα προηγούμενα χρόνια και γενικά ένα πλήρες και αναλυτικό βιογραφικό. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τα παιδιά των μεταναστών, αν και δεν έχουν ειδικευτεί επαρκώς, ώστε να βοηθούν αποτελεσματικά (Χαρίτος, 2011). Μέχρι πρόσφατα στα προγράμματα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στα πανεπιστημιακά τμήματα δεν περιλαμβάνονταν αντικείμενα σχετικά με την αντιρατσιστική και διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Οι ελλείψεις αυτές, στην επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των δασκάλων, τους εκθέτουν στον κίνδυνο της μεροληψίας ή των εσφαλμένων παιδαγωγικών χειρισμών, δεδομένου ότι σύμφωνα με την Banks (2007), «οι ανεκπαιδευτοι και οι λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν το φαινόμενο των προσδοκιών του δασκάλου», σύμφωνα με το οποίο η εικόνα που διαμορφώνει ο δάσκαλος για κάποιο μαθητή είναι καθοριστική για τη μελλοντική του πορεία. Εδώ λοιπόν παρεισφρεί η τέχνη. Ο Dewey (1934) θεωρεί ότι η τέχνη γκρεμίζει τα σύνορα μεταξύ των πολιτισμών και είναι εντέλει μια παγκόσμια γλώσσα, προκαλώντας μας να αγωνιστούμε για να αποκτήσουμε την εσωτερική εμπειρία ενός άλλου πολιτισμού. Ενθαρρύνει τον κόσμο να έχει μια συναισθηματική επαφή με την προερχόμενη από άλλη εποχή ή πολιτισμό τέχνη. Η προσφυγή στην τέχνη και η επικοινωνία μέσω της εικαστικής γλώσσας συμβάλλει στην ανάδειξη έργων παγκόσμιας εμβέλειας, στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και στην επαφή και την κατανόηση της κουλτούρας των λαών άλλων χωρών. Σημειώνουμε ότι η ανθρωπιστική προσέγγιση, ως καθοριστικό συστατικό του ευρωπαϊκού πολιτισμού δεν θα πρέπει να αγνοείται, αλλά να διαχέεται σε όλη την

εκπαιδευτική πρακτική με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Δηλαδή δεν είναι αρκετή μόνον η ευαισθησία, ο σεβασμός ή η εκτίμηση απέναντι στις ετερογενείς ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, που ούτως ή άλλως υπάρχει, αλλά να διδάσκονται ότι τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα είναι κοινό ιδεώδες και η ενασχόληση με την προσωπική ευτυχία και ευημερία ή την ελεύθερη έκφραση συνιστά επιλογή που δεν θα πρέπει να σκανδαλίζει κανέναν.

Η εφαρμογή του προγράμματός μας, στο πλαίσιο της μεθόδου project, απαιτεί έναν ορισμένο αριθμό μαθητών μιας σχολικής τάξης και εμπλέκεται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Βέβαια, πριν από την εφαρμογή της μεθόδου είναι αναγκαίο και χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να προβεί σε μια επίδειξη της για να ενημερώσει τους μαθητές για το πώς μπορούν να την εφαρμόσουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Βασική προϋπόθεση της ομαλής και αποτελεσματικής εφαρμογής της είναι το κέφι, η υπευθυνότητα και η διάθεση για εργασία, στοιχεία που τα διαπιστώσαμε σε κάθε στιγμή της διαδικασίας. Ο δάσκαλος είναι βοηθός και η εργασία επιμερίζεται στις ομάδες, οι οποίες είναι και υπεύθυνες για την υλοποίηση του σχεδίου. Σαν όρος, η διδασκαλία σε ομάδες εμφανίστηκε στην Ευρώπη κατά τον 19ο αιώνα και εδραιώθηκε τον 20ο αιώνα σε Ευρώπη και Αμερική με κύριο εκπρόσωπο τον J. Dewey (1859-1952). Σήμερα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), εμφανίζεται πλέον με τον όρο «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» τονίζοντας τη σημασία της συνεργασίας των μαθητών σε ομάδες προκειμένου να αναπτυχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Σχετικά με το χρόνο εφαρμογής, τα σχέδια είναι περιορισμένης χρονικής διάρκειας και κατά περίπτωση δεν ξεπερνούν τις δύο (2) διδακτικές ώρες. Αν και είναι σχεδιασμένα με βάση αυτήν την ελευθερία, που οφείλει να προσφέρει κάθε σχέδιο εργασίας, εντούτοις συνδέονται κάθε φορά και με συγκεκριμένα κεφάλαια του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει στο βιβλίο του δασκάλου όχι μόνο τους γενικούς στόχους, αλλά και με ποια ακριβώς κεφάλαια από το ΑΠΣ συνδέονται κάθε φορά οι δραστηριότητες του έργου. Ο τρόπος που χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες ποικίλει ανάλογα με το μάθημα, την κοινωνική σύσταση των μαθητών, τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, και διάφορους άλλους παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση όμως, η ομαδοποίηση θα πρέπει να γίνεται με σαφή τρόπο τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές. Ανεξάρτητα δηλαδή εάν πρόκειται για τυχαία συνθήκη μέσω κλήρωσης ή για επιλογή του εκπαιδευτικού ή για ελεύθερη επιλογή των μαθητών ή για οποιαδήποτε άλλη συνθήκη, οι όροι αυτοί του χωρισμού των ομάδων θα πρέπει να είναι σαφείς για όλους, ενώ θα πρέπει να εναλλάσσονται ώστε να υπάρχει η δυνατότητα όλα τα παιδιά να συνεργάζονται μεταξύ τους (Χοντολίδου, 2004). Τέλος, η εργασία σε ομάδες μπορεί να συμβάλει επίσης σε ένα κλίμα παιχνιδιού μέσα στην τάξη. Μέσα από το παιχνίδι και το συναγωνισμό μεταξύ των ομάδων, οι μαθητές αναπτύσσουν ένα ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους στο μάθημα, αλλά και την ικανότητά να συνεργάζονται αποτελεσματικά με διεύρυνση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, την αποδοχή του «διαφορετικού άλλου» και την ανάπτυξη του αισθήματος της ευγενούς άμιλλας.

2. Εφαρμόζοντας το πρόγραμμα με τις καινοτόμες δραστηριότητες

Με στόχο να αποδώσουμε πλήρως την εικόνα που επικράτησε στα τμήματα τα οποία εφάρμοσαν τα σχέδια εργασίας και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρήσαμε απαραίτητο να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας και τους διδάσκοντες το συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι απόψεις τους και οι εμπειρίες τους από την πολύχρονη επιστημονική δραστηριότητα, με προσανατολισμό στην ομαδικότητα και τη δημιουργικότητα, καθώς και η καθημερινή τους τριβή με τους μαθητές σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, θεωρούνται ως αναπόσπαστο μέρος της αποτύπωσης και καταγραφής της διαθεματικής μαθησιακής διαδικασίας τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Χαρίτος & Παπασταμάτης, 2011). Το σχολείο είναι σε θέση να διαθέτει δεσμούς επικοινωνίας με καλλιτεχνικούς και πολιτισμικούς φορείς, να αφουγκράζεται διαρκώς τους προβληματισμούς του παιδιού στην τάξη και να προβαίνει σε βελτιωτικές προτάσεις για την κατανόηση του βιωματικού χώρου των παιδιών και της πολιτιστικής τους ταυτότητας.

Από τα τέλη του 2014 ήρθαμε σε επικοινωνία με αρκετούς διδάσκοντες σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής επιλέγοντας εκείνους που είναι θετικά διακείμενοι στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση με τη βοήθεια καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού. Αφού τους ενημερώσαμε αναλυτικά για το πρόγραμμα πάνω στο οποίο εργαζόμαστε και για τους στόχους της έρευνας, ορίσαμε από κοινού την ημερομηνία για τη συζήτηση πάνω στη διαμόρφωση των ερωτηματολογίων. Σύντομα, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη τους, ολοκληρώσαμε τις ερωτήσεις και προωθήσαμε τόσο τις δραστηριότητες της Γεωγραφίας, όσο και τα ερωτηματολόγια στα σχολεία που αναφέραμε παραπάνω. Οι εκπαιδευτικού, αφού παρέλαβαν το υλικό που θέσαμε στη διάθεσή τους και εξέφρασαν κάποια αρχικά σχόλια, μας διαβεβαίωσαν ότι θα το μελετήσουν διεξοδικά, θα το εφαρμόσουν στις τάξεις τους και θα συμπληρώσουν με προσοχή τα ερωτηματολόγια τόσο οι ίδιοι, όσο και τα παιδιά. Από την πλευρά μας διαβεβαίωσαμε τους συνομιλητές μας για το απόρρητο της διαδικασίας, καθώς και για το ότι αν κάποιο μέρος της δημοσιευθεί θα παρουσιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αδύνατο να αποδοθεί σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο.

3. Η δομή των ερωτηματολογίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με πολλούς ειδικούς στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής έρευνας ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να εξυπηρετήσει άριστα τους σκοπούς μιας μελέτης.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, στο ερωτηματολόγιο που παρουσιάζουμε και που χρησιμοποιούμε έχουμε δύο τύπους ερωτήσεων: τις κλειστές και μία ανοιχτή. Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου αποσπούμε τη γνώμη εκείνων που απαντούν συμφωνώντας ή όχι σε μία τετράβαθμη κλίμακα πιθανών θέσεων, απαντήσεων τύπου Likert με τις εξής διαβαθμίσεις: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ. Με τις κλειστές ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται ευκολότερα οι απαντήσεις και διευκολύνεται η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Από την άλλη προσεγγίζεται μεγάλο ή μικρότερο στατιστικό δείγμα με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Έχει διαπιστωθεί ότι τα υποκείμενα μιας έρευνας αντιδρούν λιγότερο όταν πρέπει να

συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε μαθητές από την Δ' τάξη του Δημοτικού μέχρι και την Γ' τάξη του Γυμνασίου, αποτελούνται από μία ομάδα ερωτήσεων, η κάθε μία εκ των οποίων προσβλέπει στη διερεύνηση αντιλήψεων, καθώς και στην απόσπαση πληροφοριών και τοποθετήσεων των ερωτώμενων σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ

Φύλλο	€ Αγόρι € Κορίτσι	
Κατοικία	€ Αθήνα € Επαρχία	
Σχολείο	€ Δημόσιο € Ιδιωτικό	
Τάξη	€ Δ' Δημοτικού € Ε' Δημοτικού € ΣΤ' Δημοτικού	€ Α' Γυμνασίου € Β' Γυμνασίου € Γ' Γυμνασίου

Με ποια από τα παρακάτω μαθήματα ασχοληθήκατε στην τάξη;

Γαλλικά	Γεωγραφία	Γεωμετρία	Φυσική	Χημεία

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα το μάθημα;				
Ήταν ευχάριστη και διασκεδαστική η συμμετοχή σου στις δραστηριότητες;				
Σου άρεσε που τα παιχνίδια ήταν οργανωμένα σε ομάδες;				
Θα ήθελες να δεις από κοντά και άλλους πίνακες / και άλλα κτίρια?				

Αν σου άρεσαν οι δραστηριότητες, πες μας για ποιο λόγο. Τι νομίζεις ότι κέρδισες από τη συμμετοχή σου και τι θα ήθελες να αλλάξουμε για τα παιδιά που θα έρθουν μετά;

Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων, συλλέγουν πληροφορίες για την τάξη το φύλο, την κατοικία και το σχολείο του μαθητή.

Η πρώτη ομάδα, που απευθύνεται στους μαθητές, διερευνά την πρόσληψη της διδακτέας ύλης με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων, την ευχαρίστηση από τη μέθοδο εργασίας και την ομαδική δουλειά και τις θετικές επιπτώσεις σχετικά με την προσέγγιση του χώρου της τέχνης. Στην ανοιχτή ερώτηση ο μαθητής μπορεί ελεύθερα να διατυπώσει την άποψή του τόσο για τις εργασίες στις οποίες συμμετείχε, όσο και για το τι θα μπορούσε να προτείνει για τους συμμαθητές του που στο μέλλον θα ασχοληθούν με το ίδιο πρόγραμμα.

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, που αφορά τους εκπαιδευτικούς και θα δούμε στη συνέχεια, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών, στην επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού, στη συμμετοχή των παιδιών, στο διαθεματικό πλαίσιο σπουδών και στην κάλυψη των στόχων. Η ανοιχτή ερώτηση καλεί τον εκπαιδευτικό να διατυπώσει την άποψή του σχετικά με το πρόγραμμα, να αναφέρει ελλείψεις ή απαιτήσεις και να προτείνει βελτιώσεις σύμφωνα με την ενασχόληση και την εμπειρία που αποκόμισε.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις, στο τέλος των ερωτηματολογίων, τέθηκαν διότι επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει ελεύθερα και με λεπτομέρεια και στον ερευνητή να κωδικοποιήσει θεματολογικά τις απαντήσεις. Βασικό μειονέκτημα του κάθε ερευνητικού εργαλείου, όπως κι εδώ, είναι ότι σε μερικά ερωτηματολόγια οι ανοιχτές ερωτήσεις μένουν αναπάντητες, καθώς και ότι δεν υπάρχει τρόπος να διασφαλίσει κανείς την ειλικρίνεια και την αξιοπιστία των ερωτώμενων. Σε κάθε περίπτωση, στόχος μας είναι να δώσουμε τη δυνατότητα στα υποκείμενα να απαντήσουν αβίαστα για να αντλήσουμε πληροφορίες αναφορικά με το πώς προσλαμβάνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές την εφαρμογή των σχεδίων, αν κινητοποιείται το ενδιαφέρον των παιδιών, αν επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, αν καλύπτεται το διαθεματικό πλαίσιο σπουδών και να κάνουν προτάσεις ή να διατυπώσουν οτιδήποτε άλλο τους απασχολεί γύρω από το αντικείμενο. Επιμείναμε στους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργαστήκαμε να διατηρήσουν για λίγο χρόνο στην τάξη ένα κατάλληλο περιβάλλον, ώστε οι μαθητές με σοβαρότητα και ειλικρίνεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις που είχαν μπροστά τους.

Τέλος, για την όσο το δυνατόν πληρέστερη μορφή των ερωτηματολογίων ήταν καθοριστική η συλλογή απόψεων και ιδεών που αντλήσαμε από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων του λεκανοπεδίου Αττικής, οι οποίοι εφαρμόζουν πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων εδώ και πολλά χρόνια και στους οποίους αναλύσαμε τις προθέσεις μας. Συνεργαστήκαμε με έναν καθηγητή στατιστικής, ειδικό σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αφού λάβαμε υπόψη τις απαιτήσεις των φάσεων αξιολόγησης της συγκεκριμένης δράσης. Κάποιες από τις ερωτήσεις που είχαμε προετοιμάσει αναδιατυπώθηκαν έτσι ώστε να αποφευχθούν παλινδρομήσεις, παραλείψεις και ασάφειες και να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν πληρέστερα η καταγραφή της τοποθέτησης του ερωτώμενου, η συλλογή πληροφοριών και η καταχώρηση των προτάσεών του. Οι υποδείξεις του ειδικού σχετικά με την κατανόηση περιεχομένου του ερωτηματολογίου οδήγησαν στην εγκυρότητα του περιεχομένου του (content validity). Ο έλεγχος της εγκυρότητας του περιεχομένου έχει ως σκοπό την διόρθωση (ή ακόμα και την απόρριψη) ερωτήσεων, οι οποίες είναι ασαφείς και δημιουργούν σύγχυση στον ερωτώμενο. Απώτερος στόχος της όλης διαδικασίας ήταν η διατύπωση των ερωτήσεων με τρόπο που να γίνεται εύκολα και άμεσα κατανοητός, κατά πόσο δηλαδή οι ερωτήσεις μετρούν επακριβώς αυτό το οποίο πιστεύουμε ότι μετρούν. Σύμφωνα με τους Bock & Kim (2002) και τους Chu & Murrmann (2006) η εγκυρότητα του περιεχομένου αναφέρεται στην

αντιπροσωπευτικότητα και την περιεκτικότητα των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν μια κλίμακα και πραγματοποιείται κυρίως στο αρχικό στάδιο της ανάπτυξης ενός εργαλείου. Μία κλίμακα για να θεωρείται έγκυρη πρέπει να ικανοποιεί κάποια εννοιολογικά και εμπειρικά κριτήρια. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα του περιεχομένου είναι επικυρωμένη και από τη χρήση μεγάλου μέρους του ερωτηματολογίου σε προγενέστερες, σχετικές με τη δική μας, έρευνες. Παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, όπως ακριβώς δόθηκε για συμπλήρωση. Συνοδεύεται από ένα εισαγωγικό-ενημερωτικό κείμενο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής στρατηγικής, γίνεται μία αξιολογη προσπάθεια διαμόρφωσης νέων ανθρώπων με δημιουργικές ικανότητες και κριτική σκέψη. Παράλληλα, το έργο εξαιρετικών καλλιτεχνικών προσωπικοτήτων του 20^{ου} αι., πέραν του διαπολιτισμικού του χαρακτήρα, συμβάλλει καθοριστικά τόσο στη σύνθεση του βιωματικού χώρου των παιδιών σχολικής ηλικίας όσο και στην κατανόηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Με γνώμονα την ανάπτυξη πρωτότυπων και καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με τη βοήθεια των ΤΠΕ και τη διάθεση εύχρηστου, πρωτογενούς παιδαγωγικού υλικού σας παρακαλούμε να διαβάσετε το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας και να το συμπληρώσετε προσεκτικά, επειδή η συνεργασία σας θα συμβάλει καθοριστικά στην παραπάνω προσπάθεια.

Οι απαντήσεις σας στο ερωτηματολόγιο είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς.

Φύλλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα	
Κατοικία	<input type="checkbox"/> Αθήνα <input type="checkbox"/> Επαρχία	
Σχολείο	<input type="checkbox"/> Δημόσιο <input type="checkbox"/> Ιδιωτικό	
Τάξη	<input type="checkbox"/> Δ' Δημοτικού <input type="checkbox"/> Ε' Δημοτικού <input type="checkbox"/> ΣΤ' Δημοτικού	<input type="checkbox"/> Α' Γυμνασίου <input type="checkbox"/> Β' Γυμνασίου <input type="checkbox"/> Γ' Γυμνασίου

Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες πραγματοποιήσατε στην τάξη;

		Γαλλικά	Γεωγραφία	Γεωμετρία	Φυσική	Χημεία
Δ Ρ Α Σ Τ Η Ρ Ι Ο Τ Η Τ Ε Σ	1					
	2					
	3					
	4					

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>
<i>Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών;</i>				
<i>Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι αξιοποιείται η φαντασία και διευρύνεται η εφευρετικότητά τους;</i>				
<i>Η οργάνωση των παιχνιδιών σε ομάδες νομίζετε ότι συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών;</i>				
<i>Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι επαρκές (βιβλίο μαθητή και εκπαιδευτικού, βίντεο, υλικό για παιχνίδια κ.α.);</i>				
<i>Πόσο καλύπτουν, οι δραστηριότητες, το διαθεματικό πλαίσιο σπουδών;</i>				
<i>Επιτυγχάνεται με τις δραστηριότητες η βιωματική επαφή των παιδιών με τον χώρο της τέχνης;</i>				
<i>Η κάθε δραστηριότητα συνδέεται με τους μαθησιακούς στόχους των παιδιών;</i>				

Παρακάτω μπορείτε να σχολιάσετε ότι θέλετε σχετικά με την εμπειρία σας από το πρόγραμμα

Το ίδιο σχεδόν ερωτηματολόγιο, με κάποιες μικρές αλλαγές στο σκέλος των ερωτήσεων που αφορούν τις ανάγκες των παιδιών, εστάλη και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν με τα σχολεία τους στις ξεναγήσεις στους χώρους των Δ. Πικιώνη και Σ. Παπαλουκά

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
<i>Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών;</i>				
<i>Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι αξιοποιείται η φαντασία και διευρύνεται η εφευρετικότητά τους;</i>				

Σε πιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένοι από την ομαδική ξενάγηση;				
Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό υλικό που σας έχει σταλεί πριν την επίσκεψη είναι επαρκές;				
Πόσο καλύπτουν, οι δραστηριότητες, το διαθεματικό πλαίσιο σπουδών;				
Επιτυγχάνεται με τις επισκέψεις η βιωματική επαφή των παιδιών με τον χώρο της τέχνης;				
Οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα;				

Παρακάτω μπορείτε να προτείνετε ή σχολιάσετε ότι θέλετε σχετικά με την εμπειρία σας από το πρόγραμμα.

4. Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών από τις επισκέψεις στους χώρους των Δ. Πικιώνη και Σ. Παπαλουκά

Η καθημερινή επίσκεψη των σχολείων, στον χώρο της Ακρόπολης – Φιλοπάππου με έργα του Δ. Πικιώνη και στη συνέχεια στο ΙΒΜΘ με τα έργα του Σ. Παπαλουκά, στοχεύει στην κατανόηση του βιωματικού χώρου και της πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών. Η δραστηριότητα ξεκίνησε στα τέλη Ιανουαρίου 2015 και συνεχίστηκε με μεγάλο ενδιαφέρον και χωρίς διακοπή μέχρι και το Μάιο.

Μετά από επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και την πρόθεση των σχολείων να λάβουν μέρος στις ανωτέρω δραστηριότητες αποστέλλονται από το ΙΒΜΘ ενημερωτικά εγχειρίδια για την προετοιμασία της συγκεκριμένης επίσκεψης. Ακολουθεί ομαδική ξενάγηση, αφού προηγουμένως το σχολείο έχει παραληφθεί από τις εγκαταστάσεις του με πούλμαν του ιδρύματος. Το σχολείο οδηγείται στον χώρο του Φιλοπάππου και ξεναγείται από τους δικούς του εκπαιδευτικούς για περίπου μια ώρα. Στη συνέχεια, με το πούλμαν που περιμένει, το σχολείο μεταβαίνει στο χώρο του ΙΒΜΘ, όπου και ξεναγείται από εξειδικευμένα στελέχη στον 5ο όροφο στη μόνιμη έκθεση του Σ. Παπαλουκά συνδυάζοντας έτσι τους δύο καλλιτέχνες και την γενιά του 30 (μοντερνισμός και ελληνικότητα). Τέλος, μαθητές και εκπαιδευτικοί, με τη λήξη του προγράμματος, παραλαμβάνονται και επιστρέφουν στις εγκαταστάσεις τους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση.

Στο πλαίσιο των διαδικασιών αξιολόγησης των συντελεστών, αλλά και του τρόπου υλοποίησης της ΣΥΝΘΕΣΗ, με βάση το ερωτηματολόγιο που έχουμε εκθέσει πιο πάνω, προχωρήσαμε στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ξενάγηση. Μέχρι τις αρχές Μαΐου του 2015 η συμμετοχή είχε ξεπεράσει τα τριάντα (30)

σχολεία, η πλειονότητα των οποίων ήταν γυμνάσια, κυρίως από το λεκανοπέδιο της Αττικής. Επικοινωνήσαμε με τις διευθύνσεις τριών (3) σχολείων, πήραμε την άδεια και ζητήσαμε να έρθουμε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συνόδεψαν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, τα σχολεία με τα οποία μιλήσαμε ήταν από το Δήμο Περιστερίου, Φυλής και Ασπροπύργου και την άποψή τους κατέθεσαν έξι (6) εκπαιδευτικοί, δύο (2) από το καθένα, δύο (2) άνδρες και τέσσερις (4) γυναίκες. Σημειώνουμε ότι από την τηλεφωνική επικοινωνία που προηγήθηκε είχαμε διαπιστώσει ευχάριστη διάθεση για τη συμμετοχή στην αξιολόγηση που τους ζητήσαμε και ικανοποίηση από την επιτυχημένη και πρωτότυπη πρωτοβουλία, σύμφωνα με λεγόμενά τους, των συντελεστών της ΣΥΝΘΕΣΗ. Η αποτύπωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1

	Μέσο εύρος (m r)	Διάμεσος (median)	Μέση τιμή	Αρκετά	Πολύ
Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών;	2.5	4	3,7	2	4
Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι αξιοποιείται η φαντασία και διευρύνεται η εφευρετικότητά τους;	2.5	3,5	3,5	3	3
Σε πιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένοι από την ομαδική ξενάγηση;	2.5	4	3,7	2	4
Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό υλικό που σας έχει σταλεί πριν την επίσκεψη είναι επαρκές;	2.5	3.5	3,5	3	3
Πόσο καλύπτουν, οι δραστηριότητες, το διαθεματικό πλαίσιο σπουδών;	2.5	3	3,2	5	1
Επιτυγχάνεται με τις επισκέψεις η βιωματική επαφή των παιδιών με τον χώρο της τέχνης;	2.5	4	3,7	2	4
Οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα;	2.5	4	3,8	1	5

Με βάση την παραπάνω τετράβαθμη κλίμακα θέσεων, απαντήσεων τύπου Likert, ως μέσο εύρος (mean range) ορίζεται η τιμή 2,5. Επίσης, για τις δύο πρώτες θέσεις (καθόλου, λίγο) δεν υπάρχει καμία αναφορά. Εκτός από τη μέση τιμή, η οποία έχει εφαρμογή σε περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις, θεωρήσαμε συγκριτικά χρήσιμο τον υπολογισμό και την έκθεση της διαμέσου, διότι δεν επηρεάζεται από ακραίες τιμές μιας και δεν τις χρησιμοποιεί.

Η περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων από το παραπάνω ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, έχει ιδιαίτερη αξία διότι παρουσιάζουν μία χαρακτηριστική, ομόφωνη θα την χαρακτηρίζαμε και ιδιαίτερα ενθαρρυντική εικόνα του προγράμματος των επισκέψεων. Με μεγάλο ενδιαφέρον επισημαίνουμε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες κινητοποιούν θετικά το ενδιαφέρον των μαθητών,

διευρύνουν την εφευρετικότητα και δεν εγκλωβίζουν τη φαντασία. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο βασικός στόχος του προγράμματος, που είναι η κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών και η βιωματική επαφή τους με τους χώρους της τέχνης, εκτελείται με εξαιρετική επιτυχία, γεγονός που δίνει ξεχωριστή ικανοποίηση στους συντελεστές της αναφερόμενης δράσης. Ομοίως, τα ευρήματα δείχνουν μεγάλη αποδοχή τόσο από την ομαδική ξενάγηση, όσο κι από την ποιότητα και την πληρότητα του υλικού που αποστέλλεται εκ των προτέρων. Είναι γεγονός ότι οι απαντήσεις ξεπερνούν κατά πολύ το μέσο εύρος, δεδομένου ότι όλοι βλέπουν εκπαιδευτικά και πολιτισμικά οφέλη από τις επισκέψεις του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο έχουν αποδεχτεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό και μία διαθεματική διάσταση του αντικειμένου επιτρέποντας τη θεώρηση και την επεξεργασία θεμάτων μέσα από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε με σιγουριά να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Φαίνεται ότι δεν υπάρχουν επιφυλάξεις στους εκπαιδευτικούς που προετοιμάζουν τη νέα γενιά σήμερα στο σχολείο, σχετικά με το ύψος της θετικής αποτίμησης για την αναγκαιότητα της προσέγγισης του πεδίου του πολιτισμού. Τα σχολεία καλωσορίζουν αυτές τις πρωτοβουλίες, οι οποίες είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για μία σύγχρονη προσανατολισμένη διδασκαλία και επιτυχημένη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και καλλιέργεια.

Η επιμέλεια των απαντήσεων στην ανοιχτή ερώτηση με τη μέθοδο της ταξινόμησης των κειμενικών μονάδων κινήθηκε σε δύο κύριους θεματικούς άξονες. Ο πρώτος αφορούσε τη *«θαυμάσια ευκαιρία για την προσέγγιση της νεοελληνικής τέχνης»* και ο δεύτερος την *«αξιόλογη πρωτοβουλία για παιδιά που προέρχονται από ασθενή κοινωνικά στρώματα»*. Σε αρκετές αναφορές συναδέλφων καταγράφεται η ικανοποίηση από το υλικό και την ξενάγηση. *«...μείναμε πολύ ικανοποιημένοι από το υλικό που μας δόθηκε, ενώ η ξενάγηση ήταν παραστατική, ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική»*. *«Πολύ αξιόλογη η πρωτοβουλία του IBMΘ»*. *«Ήταν μια πολύ σημαντική εμπειρία που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα»*. *«Η επίσκεψη ήταν θέμα συζήτησης για πολλές ημέρες, ο χώρος του IBMΘ τα εντυπωσίασε και δώσαμε την υπόσχεση, σε όσους δε συμμετείχαν, να επανέλθουμε»*.

Μεγάλη βαρύτητα στα σχόλια των συναδέλφων είχαν οι επισημάνσεις και η αναγνώριση για την ευκαιρία που δόθηκε σε μαθητές από ευαίσθητα κοινωνικά στρώματα. *«Το σχολείο μας βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή και οι μαθητές μας έχουν κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα»*. *«Τα ερεθίσματα των παιδιών της περιοχής μας είναι ελάχιστα και η πρόσβαση σε χώρους όπως το IBMΘ ήταν μεγάλη εμπειρία»*. *«Παιδιά χωρίς αισθητική αγωγή είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν βιωματική επαφή με την τέχνη»*. Εδώ, σημειώνουμε ότι η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία και τα σχόλια των καθηγητών ήσαν αυθόρμητα. Τέλος, δεν έλειψε η κριτική για τη χρήση του ανελκυστήρα, *«θα πρότεινα η μετακίνηση να γίνεται με το ασανσέρ, διότι κάποια παιδιά ταλαιπωρήθηκαν»*, *«ο δρόμος με τις σκάλες ήταν μακρύς»*, καθώς και η επιθυμία για μελλοντική επίσκεψη, *«ευελπιστούμε σε μελλοντική συνεργασία του σχολείου μας με το IBMΘ και σας ευχαριστούμε θερμά»*.

5. Η στάση των μαθητών απέναντι στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων

5.1 Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των μαθητών

Η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων από το ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των μαθητών γύρω την πρόσληψη της διδακτέας ύλης με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων, την ευχαρίστηση από τη μέθοδο εργασίας, την ομαδική δουλειά και τις θετικές επιπτώσεις σχετικά με την προσέγγιση του χώρου της τέχνης, έχει ιδιαίτερη αξία διότι παρουσιάζουν μία ενδεικτική εικόνα μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο μάθημα της Γεωγραφίας. Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη, η ευχαρίστηση από τη συμμετοχή, καθώς και η ομαδοσυνεργατική δομή των παιχνιδιών αποτυπώνονται θετικά από τους μαθητές, αν και υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης όσον αφορά τον τρόπο και τη δημιουργία επιθυμίας στη διαδικασία προσέγγισης των έργων της τέχνης. Από τον Ιανουάριο του 2015 ξεκίνησε η διαδικασία εφαρμογής του μαθήματος με τις δραστηριότητες και με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Τα ερωτηματολόγια εδόθησαν στους υπεύθυνους των τάξεων και μετά το τέλος του προγράμματος, με τη συνδρομή τους, συμπληρώθηκαν με προσοχή. Συμμετείχαν 33 μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και της Β΄ Γυμνασίου, 13 αγόρια και 20 κορίτσια. Η αποτύπωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2

	Μέσο εύρος (m r)	Μέση τιμή	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
<i>Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα το μάθημα;</i>	2,5	3,12		7	15	11
<i>Ήταν ευχάριστη και διασκεδαστική η συμμετοχή σου στις δραστηριότητες;</i>	2,5	3,70		2	6	25
<i>Σου άρεσε που τα παιχνίδια ήταν οργανωμένα σε ομάδες;</i>	2,5	3,70			10	23
<i>Θα ήθελες να δεις από κοντά και άλλους πίνακες / και άλλα κτίρια?</i>	2,5	2,70	2	9	11	11

Με βάση την παραπάνω τετράβαθμη κλίμακα θέσεων/απαντήσεων για τη διευκόλυνση της στατιστικής επεξεργασίας, ως μέσο εύρος (mean range) ορίζεται η τιμή 2,5. Επίσης, για την πρώτη θέση (καθόλου), στις τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις δεν υπήρχε καμία αναφορά. Εκθέτουμε τη μέση τιμή, μιας και έχει εφαρμογή σε περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις. Όπως φαίνεται, για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήσαμε όλες τις τιμές, αλλά είναι κι εύκολα κατανοητή.

Η περιγραφική παρουσίαση από το παραπάνω ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των παιδιών, έχει σημαντικό ενδιαφέρον μιας και υπάρχει σχετική ομοιομορφία ικανοποίησης σε αρκετά μεγάλο βαθμό τόσο από την ίδια τη συμμετοχή στις δραστηριότητες, όσο κι από την ομαδική οργάνωση των παιχνιδιών. Ομοίως, αρκετά θετικά κρίνεται και το εάν τελικά οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια βοηθούν το μαθητή να καταλάβει καλύτερα το μάθημα. Εδώ, επιβεβαιώνεται ότι η βιωματική προσέγγιση στη γνώση μπορεί να έχει μόνο

θετικά αποτελέσματα, στο βαθμό που και τα ίδια τα παιδιά είναι σε θέση, εμφατικά, να αναγνωρίσουν. Βέβαια, λίγο πάνω από το μέσο εύρος κινείται η τελευταία απάντηση, για το εάν θα ήθελαν να δουν από κοντά κι άλλους πίνακες ζωγραφικής ή άλλα κτίρια. Αν και το αποτέλεσμα της απάντησης δεν κινείται στο υψηλό επίπεδο αποδοχής των προηγούμενων, χωρίς βέβαια να δημιουργεί προβληματισμό, έχει να κάνει με την κόπωση των παιδιών από το σχολικό πρόγραμμα, την προετοιμασία πριν την παρουσίαση και το κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της ίδιας της παρουσίασης.

5.2 Αποτελέσματα από την ανοιχτή ερώτηση των μαθητών

Στην ανοιχτή ερώτηση ο μαθητής είχε τη δυνατότητα να διατυπώσει αβίαστα την άποψή του τόσο για τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε όσο και για το τι θα μπορούσε να προτείνει για τους συμμαθητές του που στο μέλλον θα ασχοληθούν με το ίδιο πρόγραμμα. Γενικά, σύμφωνα με τους (Πηγιάκη, 1994. Denzin & Lincoln, 2000 & Creswell, 2002), η ανάλυση των κειμενικών μονάδων νοήματος κατηγοριοποιεί τις μορφές συμπεριφοράς, τις απόψεις, τις γνώμες και τους προβληματισμούς ενός ατόμου ή μιας ομάδας, με σκοπό την κατανόηση, την ανίχνευση της ομορρυθμίας και τη λειτουργική συσχέτιση και συγκρότηση. Η προσπάθεια εστιάζεται στην ανάλυση της επιφανειακής δομής του κάθε κειμένου, και συγκεκριμένα στους γλωσσικούς κώδικες, δηλαδή στις λέξεις ή στα τμήματα προτάσεων που αποδίδουν το νόημα του κειμένου και το αποσαφηνίζουν. Συνήθως, κάθε βασική θεματική κατηγορία αποτελείται από κατηγορίες και υποκατηγορίες. Εδώ, καταλήξαμε σε τέσσερις συγκεκριμένες, αυτόνομες κατηγορίες, αφού αποδελτιώσαμε το σύνολο των αναφορών των παιδιών. Κάθε διατύπωση ταξινομήθηκε και μας οδήγησε στις παραπάνω κατηγορίες, ενώ οι αμελητέες, άσχετες αναφορές δεν συμπεριλήφθηκαν. Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων ως μονάδα μέτρησης εκλάβαμε τη συχνότητα της εμφάνισης των θεμάτων-αναφορών. Τέλος, παράλληλα με την ποσοτική-περιληπτική περιγραφή των δεδομένων, επιχειρήσαμε και την ποιοτική ανάλυση για να προσεγγίσουμε πληρέστερα την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η επιμέλεια των απαντήσεων στην ανοιχτή ερώτηση με τη μέθοδο της ταξινόμησης των κειμενικών μονάδων κινήθηκε στους εξής θεματικούς άξονες.

1. Ικανοποίηση κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου.
2. Ομαδική / Συμμετοχική διαδικασία.
3. Πρωτότυπος τρόπος προσέγγισης στη σύνδεση του μαθήματος με τον πολιτισμό.
4. Προτροπή για περισσότερες και μεγαλύτερες δραστηριότητες.

Στον πίνακα 3 που ακολουθεί αποτυπώνεται η ποσοσιαία κατανομή, η απόλυτη συχνότητα όλων των αναφορών/κειμενικών μονάδων κατά θεματική κατηγορία από το σύνολο των μαθητών (33).

Πίνακας 3

Θεματικές κατηγορίες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
<i>Ευχαρίστηση και διασκέδαση από την εφαρμογή του σεναρίου</i>	26	35,1
<i>Ικανοποίηση από την ομαδική / συμμετοχική διαδικασία</i>	23	31,1
<i>Πρωτότυπος τρόπος προσέγγισης και σύνδεση του μαθήματος με τον πολιτισμό</i>	19	25,7

Προτροπή για περισσότερες και μεγαλύτερες δραστηριότητες	6	8,1
ΣΥΝΟΛΟ	74	100

Στο σύνολο των κατηγοριών η θεματική κατηγορία *Ευχαρίστηση και διασκέδαση από την εφαρμογή του σεναρίου*, σε σύνολο 74 αναφορών, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο αριθμό, 26 (35,1%). Με 23 αναφορές (31,1%) οι ερωτώμενοι μαθητές υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον τους ενισχύθηκε από την ανάληψη ρόλων σε ομάδες επιλύοντας τις απορίες τους μέσα από συζήτηση και συνεργασία. Με 19 αναφορές (25,7%) τα παιδιά θεωρούν ότι συμμετείχαν σε έναν πρωτότυπο τρόπο προσέγγισης στη σύνδεση του μαθήματος με τον πολιτισμό, ενώ 6 αναφορές (8,1%) προέτρεπαν τους συντελεστές του έργου να προσθέσουν και νέες δραστηριότητες με μεγαλύτερη έκταση.

Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών, χωρίς αμφιβολία, κατέγραψε ένα σημαντικό βαθμό ικανοποίησης, ευχαρίστησης κι ενδιαφέροντος από την εφαρμογή του προγράμματος. «Μου αρέσει γιατί είναι ωραίο και διασκεδαστικό». «Οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες για όλους μας». «Το πρόγραμμα είναι ευχάριστο και νομίζω θα αρέσει σε όλα τα παιδιά». «Εγώ πέρασα πολύ ωραία κι ελπίζω η δασκάλα μου να μας κάνει κι άλλα προγράμματα». «Δε θέλει καμία αλλαγή και οι επόμενοι θα το ευχαριστηθούν». «Τα παιδιά συμμετέχουν στο μάθημα, διασκεδάζουν και ψυχαγωγούνται μαζί».

Η επόμενη κατηγορία προέκυψε από την ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε μία ομαδική διαδικασία. «Μέσα από την ομαδική εργασία αναπτύξαμε και συνδυαστική σκέψη». «Οι δραστηριότητες μου άρεσαν γιατί ήμασταν ομάδα και δουλεύαμε μαζί». «Η συνεργασία με τους μαθητές κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον». «Το καλύτερο στο μάθημα ήταν ότι εργαζόμουν με τους φίλους μου». «Μου άρεσε γιατί κάναμε κάτι διαφορετικό και δουλέψαμε ομαδικά».

Εξαιρετικά ενθαρρυντικά για τους αξιολογητές είναι τα σχόλια που αναφέρονται στην πρωτοτυπία της δράσης, στην παροχή νέων πληροφοριών και στην επιτυχή σύνδεση του μαθήματος με στοιχεία του πολιτισμού. «Έμαθα να παρατηρώ περισσότερο τους πίνακες και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν». «Γίναμε παρατηρητικοί και μάθαμε να εστιάζουμε σε λεπτομέρειες». «Έμαθα κάτι με το οποίο δεν είχε τύχει να ασχοληθώ». «Έμαθα να βλέπω, να αναγνωρίζω και να ξεχωρίζω τους πίνακες ζωγραφικής». «Όταν το μάθημα γίνεται έτσι, παίρνουμε νέες γνώσεις». «Έμαθα για ένα ζωγάφο που δεν τον ήξερα». «Κάναμε κάτι διαφορετικό στο μάθημα».

Τέλος, τα παιδιά φαίνεται να έχουν αποδεχτεί και μία θετική αξιοποίηση και επέκταση του προγράμματος με εμπλουτισμό δραστηριοτήτων, αύξηση της έκτασης και του βαθμού δυσκολίας τους. «Θέλω να βάλουν κι άλλες δραστηριότητες, μεγαλύτερες από τις υπόλοιπες». «Οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι πιο δύσκολες». «Κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να σχεδιάσετε περισσότερες από 4 δραστηριότητες».

6. Συζήτηση και τελικές παρατηρήσεις

Υποστηρίζεται από πολλούς ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει θεμελιωμένη παράδοση ανάπτυξης και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Δεδομένου λοιπόν ότι ο κριτικός στοχασμός δεν αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αναμενόμενο να μην εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών μέθοδοι που προάγουν την ανάπτυξή του. Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια επισημαίνεται συνεχώς η ανάγκη

στροφής προς την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται η σημασία της διδασκαλίας τέτοιου είδους μεθόδων κατά τρόπο παιδαγωγικά επαρκή, έτσι που όποια γνώση και εμπειρία αποκτηθεί να μπορεί να ενσωματωθεί και να μεταδοθεί μέσα από την καθημερινή πρακτική στα σχολεία. Επίσης, ως προς τα έργα τέχνης, παρατηρούμε ότι κατά την επιλογή τους από τους εκπαιδευτικούς σημαντικό παράγοντα παίζει η εξοικείωση των τελευταίων με αυτά. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιλέγουν έργα με τα οποία νοιώθουν οικεία και θεωρούν ότι μπορούν να τα διαχειριστούν. Αυτό διαπιστώνεται από την προτίμησή τους για γνωστά έργα τέχνης. Προτιμούν, δηλαδή, να αναζητήσουν μόνοι τους έργα τέχνης που θεωρούν ότι τα κατανοούν, τα αντιλαμβάνονται και επιθυμούν τον περιορισμό σε γνώριμα και πρακτικά πλαίσια (Mezirow, 1997). Όμως, η εμπειρία της επαφής με διαφορετικά έργα τέχνης ή που δεν είναι τόσο γνωστά, ενισχύει και διευρύνει τη σκέψη, οδηγεί σε μονιμότερες αλλαγές και μέσα από την αισθητική εμπειρία η σκέψη γίνεται πιο δεκτική, ανοικτή, καθώς και πιο δημιουργική (Fowler, 1996). Ούτε ο Σ. Παπαλουκάς, ούτε ο Δ. Πικιώνης είναι από τα ονόματα Ελλήνων καλλιτεχνών που απασχολούν συστηματικά τις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ το έργο τους έχει χαρακτηριστεί πρωτοποριακό, πολυεπίπεδο με υψηλές αισθητικές αξίες. Έτσι, από την άποψη αυτή, η ΣΥΝΘΕΣΗ υποδεικνύει στους μαθητές, άγνωστους για αυτούς μέχρι στιγμής, καινοτόμους, κορυφαίους δημιουργούς του περασμένου αιώνα

Βάσει των όσων έχουν αναφερθεί ως τώρα και λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα πλούσια βιβλιογραφία δεν θα αναφερθούμε ξεχωριστά σε γενιές καλλιτεχνών ή ακόμη και σε τάσεις και τεχνοτροπίες, ούτε θα σταθούμε στα νοήματα που εκπέμπουν, αν και θεωρούμε πως είναι ουσιώδες να γνωρίζει κανείς τόσο τα ιστορικά στοιχεία ενός έργου όσο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται. Η ισορροπία της προσλαμβάνουσας γνώσης με την εσωτερική ευαισθησία, μας παρέχει τη δυνατότητα να γίνεται το κάθε έργο ένα κομμάτι του εαυτού μας. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι η αναζήτηση αυτή παραμένει προσωπική υπόθεση και δεν διδάσκεται στο σχολείο διότι μέσα σε κάθε δημιουργία υπάρχουν στοιχεία με τα οποία καθένας από μας μπορεί να ταυτιστεί, αρκεί να τα ανακαλύψει.

Η επαφή με την καλλιτεχνική παραγωγή μεγάλων ή και μικρότερων δημιουργών παρέχει μια ισορροπημένη απόλαυση και συγχρόνως προετοιμάζει ένα δημιουργικό άνθρωπο κι ένα φιλότεχνο θεατή. Είναι αναμφισβήτητο το κέρδος από τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στις τέχνες και τον πολιτισμό σε κάθε εποχή, αλλά και ιδιαίτερα σήμερα που η πολυπολιτισμικότητα ως διαδικασία ενσωμάτωσης το επιβάλλει, αλλά και το έχει μεγάλη ανάγκη. Μιας και συζητούμε για τα σχολεία, με μέσα όπως χρώματα, κείμενα, ήχοι, κίνηση, κ.ά., το κέντρισμα της αισθητικής ευαισθησίας των νέων ανθρώπων προκαλεί αισθητική συγκίνηση και ψυχική ευφορία, εξευγενίζοντας και εμπλουτίζοντας την πνευματική ζωή. Ο άνθρωπος μόνο με τη μόρφωση και τη συνεχή τριβή φθάνει στην κατάκτηση του αισθητικού πλούτου. Τέλος, η ενδυνάμωση της καλλιέργειας της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, θα οδηγήσει σε ένα αναπτυσσόμενο είδος πολιτισμικού καταναλωτή με κριτική και δημιουργική σκέψη απομακρυσμένου από την παθητική θέαση της τηλεόρασης που τελευταία διεκδικεί να οριοθετήσει ένα αδρανές, αμφισβητούμενο πολιτισμικό πλαίσιο. Η τέχνη εμπεριέχει όλα τα στοιχεία της δημιουργικότητας, βάσει των οποίων η προσέγγιση ενός έργου επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Η μύηση των νέων ανθρώπων στα μονοπάτια της εικαστικής δημιουργίας ή της κλασικής μουσικής και δραματουργίας θεωρείται επιβεβλημένη στο βαθμό μάλιστα που

σήμερα, πέραν του σχολείου, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός πολιτιστικών χώρων στους οποίους πραγματοποιούνται εκδηλώσεις υψηλού επιπέδου και παρέχονται ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, που με τη βοήθεια του διαδικτύου καλύπτονται με πληρότητα και αμεσότητα.

Οι λόγοι που συντελούν σήμερα περισσότερο από ποτέ στην ανάπτυξη της αισθητικής αγωγής και στη διάδοση των προϊόντων της τέχνης ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους συνοψίζονται ενδεικτικά στους εξής: α) τα καλλιτεχνικά έργα διαδίδονται και προωθούνται με σύγχρονα και τεχνολογικά προηγμένα εποπτικά μέσα. β) Εμπλουτίζονται μουσεία και χώροι τέχνης, διοργανώνονται συναυλίες, εκθέσεις, παραστάσεις με μεγάλη συχνότητα και αξιοσημείωτη ποιότητα και ποικιλία. γ) Η διάθεση για αποφόρτιση και ψυχαγωγία σήμερα είναι έντονη, στην εποχή της εξαντλητικής καθημερινής πίεσης. δ) Υπάρχει πλούσια ενημέρωση από τα μέσα, πάνω σε καλλιτεχνικά θέματα, με εξειδικευμένες εκπομπές και αναλυτικά άρθρα. ε) Έχει κατασταλάξει η διαχρονικότητα της αξίας της κλασικής δημιουργίας. στ) Η ταχύτητα της πληροφορίας, τα ταξίδια, η κατάργηση των συνόρων, οι ανοιχτές αγορές και τα λοιπά στοιχεία της παγκοσμιοποίησης ενδυναμώνουν την εξάπλωση της τέχνης. ζ) Η πολυπολιτισμικότητα που βιώνουμε καθημερινά ως πολίτες και ως εκπαιδευτικοί, στις αίθουσες διδασκαλίας.

Η εκπαίδευση έχει κεντρικό ρόλο και σήμερα όλοι αποδέχονται ότι είναι αναγκαίο να δοθεί το προβάδισμα στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα και το σχολείο έχει χρέος να δώσει τη σπίθα. Η ποιότητα έχει να κάνει με την αλήθεια της έκφρασης, την πρωτοτυπία, την καλλιέργεια της φαντασίας, της επινοητικότητας, τον πειραματισμό και την ελευθερία (Κακίση, 2003). Η μελέτη της πλούσιας αισθητικής δημιουργίας του Παπαλουκά, η σχέση του με τη φύση, την εξοχή και την επαρχία αποτελεί οδηγό του εξειδικευμένου δασκάλου αλλά και του μαθητή όχι μόνο για την κατανόηση και το βίωμα της ζωγραφικής του συνολικά, παρέχοντας γνώσεις εμπειρίες και δεξιότητες, αλλά γιατί με την αναγωγή σε αυτήν επιτυγχάνεται και η σύνδεση με τα άλλα μαθήματα (διαθεματικότητα) του σχολείου με ιδιαίτερη ευκολία, λόγω του εύρους της θεματογραφίας και της αισθητικής πληρότητας, με ενδιαφέρον και πρωτοτυπία. Ο καλλιτέχνης μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα στους μαθητές διότι στα έργα του δεν αντιγράφει την ύπαιθρο, αλλά την ανασυνθέτει χρησιμοποιώντας δικά του χρώματα και σχήματα. Έτσι όταν το παιδί, την κατάλληλη στιγμή, συναντήσει εκπαιδευτικό με φαντασία και δημιουργικότητα, μιμείται, αφομοιώνει ευχάριστα το γνωστικό αντικείμενο κερδίζοντας παράλληλα καλλιέργεια ψυχής και πνεύματος και εκδηλώνοντας την παιδικότητά του. Από την προβολή των έργων του δημιουργού δίνεται η δυνατότητα συγχρόνως σε όλες τις εκφραστικές διαθέσεις (ηχητική, χρωματική, εικαστική, λογοτεχνική) να ενεργοποιήσουν τη φαντασιακή λειτουργία του μαθητή και να κινητοποιήσουν άμεσα τη σκέψη και το συναίσθημά του, μετατρέποντάς τον, μέσα από τη δράση, την περιήγηση και το παιχνίδι, σε καλλιτέχνη. Μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, τους πίνακες ζωγραφικής, εκτός της αισθητικής ενεργοποίησης διασφαλίζεται και η προώθηση της μάθησης αφού τα παιδιά ωθούνται να ζωγραφίσουν τοπία, να περιγράψουν εικόνες, να μιμηθούν εκφράσεις και κινήσεις, να κάνουν συσχετισμούς μέσα από την ιστορία, να φέρουν στη μνήμη τους τόπους και γεγονότα, να αντικρίσουν τα μαθήματά τους με άλλο βλέμμα ή ακόμη και να συγκρίνουν τους Έλληνες με λαούς της Ευρώπης, να βρουν ομοιότητες, διαφορές, συνήθειες, αξίες, κ.ά..

Η προϋπόθεση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με γνώμονα την παιδαγωγική αξία των καλλιτεχνικών δράσεων σε όλο το εύρος της διδασκαλίας καθώς και η επιμόρφωση των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων θεωρείται δεδομένη. Άλλωστε στα

καινούργια προγράμματα διασφαλίζεται χώρος για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μελετώνται θέματα που βρίσκονται στο επίκεντρο του αναλυτικού προγράμματος, ενώ στις μαθητικές ομάδες, που είδαμε προηγουμένως, δεν παίζει κανένα ρόλο η επίδοση, το φύλο, ή η κοινωνική και πολιτιστική προέλευση (Σκαλιάπας, 2003). Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας με ακρίβεια τη θεματολογία των έργων και επιλέγοντας κάθε φορά εκείνο στο οποίο έχει προαποφασίσει να επικεντρώσει την προσοχή του για εφαρμογή κι επεξεργασία, οργανώνει και ενεργοποιεί το μαθητή στην κατεύθυνση της αισθητικής παρέμβασης ανάλογα με τις προτιμήσεις του, την κλίση του και το βαθμό δυσκολίας. Ασφαλώς, η διάδοση των καλλιτεχνικών έργων σήμερα διευκολύνεται από τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων που διαθέτει το σύγχρονο σχολείο. Ο δάσκαλος καλείται να συνδυάσει τις γνωστικές με τις αισθητικές ικανότητες τόσο των παιδιών όσο και τις δικές του. Στη συνέχεια ο μαθητής, αφού προετοιμαστεί αναλόγως αντιλαμβάνεται και βιώνει την πρόοδο και τα αποτελέσματα των αισθητικών δραστηριοτήτων και τέλος ανακαλύπτει και αξιολογεί το όφελος από τη συμμετοχή του στην εμπειρία. Επίσης δίνεται και το κίνητρο για συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο. Από την εφαρμογή μέρους των δραστηριοτήτων της ΣΥΝΘΕΣΗ διαπιστώσαμε σημαντική σχέση των εφαρμογών με τα διδακτικά σενάρια, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί και να υλοποιήσει πολλαπλές συνδέσεις με άλλα σενάρια που δεν είναι εκ των προτέρων καθορισμένα. Τέλος, τόσο το επίπεδο συμμετοχής και διάδρασης των παιδιών, όσο και η ευχαρίστηση και η ικανοποίησή τους από το περιεχόμενο ήταν σαφώς έκδηλη.

Συγχρόνως στο σχολείο η αναγνώριση της αναγκαιότητας του πολυδιάστατου ρόλου της τέχνης προωθείται επιμελώς τόσο για την αντιμετώπιση των αναγκών της εκπαίδευσης, σε αρμονία με ότι συμβαίνει στα αναλυτικά προγράμματα των χωρών μελών της ΕΕ, όσο και για τη διαφύλαξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, εθνικής και οικουμενικής. Όταν με τη βοήθεια της διδασκαλίας φέρνουμε τα παιδιά σε επαφή με τα έργα και το βίο των μεγάλων καλλιτεχνών και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έζησαν και αποτύπωσαν το ταλέντο τους, τους προσθέτουμε εμπειρίες και τα ξανοίγουμε σε έναν κόσμο που διαφορετικά δύσκολα θα επέλεγαν και θα ανακάλυπταν. Στόχος μας δεν είναι, μέσω των σχεδίων να προτείνουμε άλλη μία προσέγγιση με αντικείμενο τον πολιτισμό. Θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν μια προσωπική σχέση με τον πολιτισμό, να αποκτήσουν τα πρότυπά τους, να ανακαλύψουν τα δικά τους καλλιτεχνικά μονοπάτια, μέσα από την παροχή σημαντικών και αυθεντικών καλλιτεχνικών εμπειριών. Δηλαδή, τα στοιχεία του πολιτισμού και η τέχνη χρησιμοποιούνται ως οδηγοί για να προσεγγίσουμε τα μαθήματα του σχολείου από μία άλλη, διαφορετική, ίσως ευχάριστη και γοητευτική διαδρομή. Ο Hubert τονίζει πως η αισθητική αγωγή γενικά, συμβάλλει στην ολική σύνθεση της συνείδησης και την ανυψώνει και μάλιστα αυτό επιτυγχάνεται με τρεις τρόπους: με τη μύηση των μαθητών στις στοιχειώδεις μεθόδους καλλιτεχνικής δημιουργίας, με την παρουσίαση και μελέτη μεγάλων έργων τέχνης και με την ενημέρωση στην ιστορία των τεχνών και το βίο των μεγάλων δημιουργών. Η μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά αποτελούν γνώμονα των αναλυτικών προγραμμάτων στο πεδίο της αισθητικής αγωγής του ελληνικού σχολείου για περισσότερο από δύο δεκαετίες.¹

¹ Υπουργική απόφαση αρ. 21072/Γ2. (Φ.Ε.Κ. αρ. 303 και 304, τεύχος Β', 13-3-2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, σ. 3733-4400.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ δεν απαιτούν από την πλευρά του εκπαιδευτικού ειδικές δεξιότητες και γνώσεις γύρω από την τέχνη. Εδώ, ο σκοπός είναι η τέχνη να αποτελέσει ένα ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μέσω αυτής της συμμετοχής να αναπτυχθεί η γνώση στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που έχουν οριστεί, αλλά και να αποτελέσει αφορμή για διάφορα άλλα σχέδια εργασίας (project) που μπορεί να προκύψουν αυθόρμητα, τυχαία μέσα στην τάξη. Η διδακτική-διαθεματική αξιοποίηση των έργων των σημαντικών καλλιτεχνών, στο πλαίσιο της καλλιέργειας των αισθητικών δεξιοτήτων είναι μια πρόταση που απευθύνεται τόσο στην ευχέρεια των νέων, όσο και των μυημένων εκπαιδευτικών που γνωρίζουν ότι εάν επιτρέψουν στα παιδιά να αναπαραστήσουν τις γνώσεις τους με μια ποικιλία καλλιτεχνικών μέσων θα δημιουργήσουν ένα πιο γενναιόδωρο μαθησιακό περιβάλλον. Δηλαδή στη ΣΥΝΘΕΣΗ, αφενός παρέχεται η ευκαιρία διασύνδεσης των ποικίλων αισθητικών δράσεων, αφετέρου η τέχνη απλώνεται κι αλληλεπιδρά με τα ζητήματα των άλλων μαθημάτων. Προκαλείται λοιπόν αβίαστα η αδήριτη ανάγκη της επαφής με το αναγνωρισμένο έργο τέχνης και της ωφέλειας που μπορεί να προκύψει για τους νέους ανθρώπους, αν με την κατάλληλη μεθοδολογική διαδικασία δοθεί έμφαση σε όλες τις διαστάσεις του.

Με πνεύμα εφευρετικότητας, με διάθεση για πρωτοτυπία και ποικιλία και με τη χρήση των πολυμέσων δημιουργήθηκαν οι δραστηριότητες και των υπόλοιπων μαθημάτων. Εκτός από το μάθημα της Γεωγραφίας, είχαμε την ευκαιρία, στην πορεία υλοποίησης των σχεδίων εργασίας με όρους διαθεματικής προσέγγισης και στο πλαίσιο του ΑΠΣ, να δείξουμε δραστηριότητες και από το μάθημα της Φυσικής και της Χημείας. Χωρίς υπερβολή, οι αντιδράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών ήσαν πολύ θετικές. Η μάθηση επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων και μέσα από το διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών. Ο εκπαιδευτικός εξερευνά μαζί με τους μαθητές του τον κόσμο, προκειμένου αυτός να γίνει κατανοητός με κριτικό τρόπο, και να μάθουν να προσδιορίζουν τη θέση τους, τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την ύπαρξή τους, καθώς και το πώς μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή τους σε αρμονία με τον κόσμο που τους περιβάλλει. Η σύγχρονη διδακτική πρακτική με αφετηρία τη σύζευξη ιδεών και προτύπων δεν υπόσχεται απaráβατους κανόνες που θα εξασφαλίσουν την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας. Αντίθετα, εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό στάσεις και διεξόδους πάνω στην καθημερινότητα της επαφής του με την αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να διαμορφώσει μόνος του το ύφος ή το μοντέλο που τον εξυπηρετεί καλύτερα σε κάθε περίπτωση. Έτσι, μέσα από την επαφή με καινοτόμες δραστηριότητες και σε συνδυασμό με τον προβληματισμό σχετικά με την παραγωγική διδακτική θεωρία καλείται να πάρει αποφάσεις για να δομήσει τη δική του διδακτική προσέγγιση. Ο μαθητής μέσω της βιωματικής, επικοινωνιακής διδασκαλίας συμμετέχει συνεργατικά στη διαδικασία της μάθησης, με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων και μέσω της τέχνης προάγεται ο διάλογος, ενώ το μάθημα με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση αποκτά άλλο ενδιαφέρον. Με την προσέγγιση των βασικών καλλιτεχνικών εννοιών και με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών μέσων κοινωνικής διασύνδεσης, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί και χρησιμοποιούνται από το σύνολο των παιδιών, σε ένα γνώριμο και ευχάριστο περιβάλλον, εστιάζουμε στην έκφραση, στην ανάπτυξη του στοχασμού του μαθητή και τέλος στη στάση που θα διαμορφώσει απέναντι στην καταγωγή, την προστασία και τη συνέχεια της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Όσο για την κατανόηση της πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών, γεγονός που επιδιώκει η ΣΥΝΘΕΣΗ, αυτή προέρχεται από τη γνωριμία με διάφορες μορφές τέχνης που τα κάνουν να συγκρίνουν διαφορετικές

παραδόσεις, ανοίγουν τους ορίζοντές τους, κατανοούν την ιστορικότητα του τόπου τους κι εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές από την ανάμειξη των στοιχείων του πολιτισμού. Μπορεί κάθε λαός να αναγνωρίζει και να προσπαθεί να συντηρήσει τα δικά του στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά αν δεχτούμε ότι οι λαοί συγκροτούν τον πολιτισμό τους μέσα από επιρροές και αλληλεπιδράσεις τότε με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να μειωθούν οι εκδηλώσεις εθνικισμών και διακρίσεων και να ενισχυθεί το αίσθημα σεβασμού προς κάθε άνθρωπο και προς τα πολιτισμικά στοιχεία που τον συγκροτούν ως ταυτότητα. Και σε αυτόν τον τομέα η τέχνη και ο πολιτισμός, με την πολιτιστική πολυφωνία τους, έχουν πολλά να προσφέρουν, ιδιαίτερα στο θέμα της εκπαίδευσης της σύγχρονης πολιτισμικής, ανεκτικής και ανοικτής κοινωνίας τόσο στο πλαίσιο των ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων της σχολικής πράξης όσο και σε σχέση με την πολιτιστική πολιτική που συνδέεται με την δημοκρατία, το φιλελευθερισμό και το κοινωνικό κράτος και εγγυάται την πολυφωνία και τον πολιτιστικό πλουραλισμό.

Τέλος, η Ευρώπη δεν θα μπορούσε να βαδίσει αρκετά μακριά αν δεν έμενε βασισμένη στις κοινές της αξίες και στα άυλα στοιχεία, την ιστορία και τις εικόνες της, που ανεδείχθησαν από φωτισμένες προσωπικότητες και διαμόρφωσαν την ταυτότητα τη δική της και των χωρών που τη συναπαρτίζουν. Το πνεύμα και η πολιτιστική ενότητα της Ευρώπης δε στηρίζεται σε κάποιο ενιαίο πολιτικό οργανισμό ή στην έλλειψη διαχωριστικών γραμμών. Αντίθετα, η πνευματική και πολιτιστική ενότητα συνυπάρχει με βαθιές και σκληρές πολιτικές διενέξεις στα πλαίσια της πολυφωνίας και αναδύεται μέσα από μια διαρκή καρποφόρα ένταση και αλληλεξάρτηση.

7. Βιβλιογραφία

- Berelson, B.** (1952). *Content analysis in Communication Research*, Glencoe, IL: Free Press.
- Bock, G.W., Kim, Y.G.** (2002). Breaking the Myths of rewards: An Exploratory Study of Attitudes About Knowledge Sharing. *Information Resources Management Journal*, 15(2), 14-21.
- Charitos, V. & Pantazis, V.** (2014). Interkulturelle Bildung und Erziehung im Grundschulstudium – eine empirische Studie zur Situation in Griechenland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, (2)' 14, 22-28.
- Chu, K. H., Murrmann, S.K.** (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management* vol. 27, 1181-1191.
- Creswell, J. W.** (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S.** (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage: London, 1-28.
- Dewey, J.** (1934). *Art as Experience*, reprinted in 1989, *John Dewey: The Later Works, 1925–1953*. vol. 10. Boydston, J. (ed.), Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fowler, P.** (1996). *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press

Greene, J. C., Caracelli, V. J. (eds.). (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. New Directions for Program Evaluation, No. 74, San Francisco, Jossey-Bass.

Holsti, R. O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*, Reading: Addison- Wesley.

Hubert, R. (1973). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Κένταυρος

Kemmis, S. (1982). Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14, 3, pp. 221-240.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice [Electronic version]. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

Reece, I. & Walker, St. (2006). *Teaching Training and Learning: A Practical Guide*. Lincoln: Business Education Publishers Ltd.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Προπομπός.

Trochim, W. & Jackson, K. (2002). Concept Mapping as an Alternative Approach for the Analysis of Open-Ended Survey Responses. In: *Organizational Research Methods*, Sage Publications, 5(4), 307-336.

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κακίση, Λ. (2003) Η εικαστική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Κουτσοβάνου Ε., Βαγιανός Γ., Παπαιωάννου Α., κ.ά. (επιμ), *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα 28-30 Μαρτίου 2003, Αθήνα, σ.525.

Καραγεώργος, Δ. (2008). Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Αθήνα: Σαβάλας.

Πηγιάκη, Π. (1994). *Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Σκαλιάπας, Γ. (2003) Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μία καινοτομία στην Εκπαίδευση. Στο: Κουτσοβάνου Ε., Βαγιανός Γ., Παπαιωάννου Α., κ.ά. (επιμ), *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα 28-30 Μαρτίου 2003, Αθήνα, σ.304.

Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Χαρίτος, Β., Παπασταμάτης, Αδ. (2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα ΠΤΔΕ. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 311-328). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία σε ομάδες. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ.