

## **Βασικές αρχές για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ**

Παναγιώτης Τσιρίδης

### **1. Θεωρητικό πλαίσιο**

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ στηρίζονται σε τρεις βασικές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης: τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη μέθοδο Project και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Σε αυτές τις βασικές κατευθύνσεις προστίθεται ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση και η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Παρακάτω αναπτύσσονται συνοπτικά οι αρχές αυτές και ο τρόπος με τον οποίον αξιοποιούνται στο Έργο.

#### *1.1 Η διαθεματική προσέγγιση*

Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση στη γνώση εννοούμε την πολύπλευρη μελέτη και διερεύνηση ενός θέματος μέσα από διαφορετικές επιστημονικές και καλλιτεχνικές οπτικές. Το νερό, για παράδειγμα, μπορεί να αποτελέσει πηγή μελέτης ως χημικό συστατικό, στοιχείο γεωγραφικών προσδιορισμών, φυσικό φαινόμενο όταν παγώνει και εξατμίζεται, βασικό αγαθό του φυσικού περιβάλλοντος, πηγή έμπνευσης για τις τέχνες, συμβολικό υλικό της θρησκείας κ.λ.π.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρουσιάζονται ως συνώνυμοι οι όροι «Διεπιστημονική» ή και «Διακλαδική» προσέγγιση. Αν και με αυτούς τους όρους περιγράφεται με περισσότερη σαφήνεια η προσέγγιση ενός θέματος μέσα από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους - μαθήματα, εντούτοις στην ελληνική πραγματικότητα έχει επικρατήσει ο όρος «Διαθεματική» (Σφυρόερα, 2002). Σε μια διαφορετική ανάγνωση οι όροι «Διαθεματική» και «Διεπιστημονική» προσέγγιση έχουν μία βασική διαφορά: στα διεπιστημονικά προγράμματα διατηρούνται τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα ενώ στα διαθεματικά προγράμματα καταργούνται τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2012).

Σήμερα, η «Διαθεματική» προσέγγιση στη γνώση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας τόσο με την επιστημονική κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων όσο και με την καθιέρωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες για την αξιολόγηση προγραμμάτων διαθεματικής προσέγγισης αναδεικνύοντας τη σημασία και την αποτελεσματικότητά της μεθόδου (Χατζημιχαήλ, 2010). Στις ίδιες έρευνες όμως, φαίνεται πως ένα μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δυσκολεύεται ή ακόμα και αρνείται να ακολουθήσει στην εκπαιδευτική του πρακτική μια διαφορετική προσέγγιση από την «ευθεία» κατάκτηση των στόχων του κάθε μαθήματος, όπως αυτοί περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Ως εξήγηση προτάσσεται κυρίως η έγνοια των εκπαιδευτικών να προλάβουν να διδάξουν την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, θεωρώντας πως η διαθεματική προσέγγιση, αν και είναι σημαντική για την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών, εντούτοις δεν εξασφαλίζει την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σε αυτό το σημείο ο Ματσαγγούρας (2002) επισημαίνει ότι: «η κατάργηση των διακριτών μαθημάτων, που κάνουν τα διαθεματικά προγράμματα, δε σημαίνει αυτόματα και την κατάργηση των γνώσεων που αυτά αντιπροσωπεύουν. Σημαίνει πολύ απλά ότι τα διακριτά μαθήματα καταργούνται ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Παραμένουν όμως, ως χώρος άντλησης της σχολικής γνώσης. Σε αυτήν την περίπτωση ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αντί των διακριτών

μαθημάτων, αξιοποιούνται θέματα, ζητήματα και προβλήματα, που παρουσιάζουν είτε προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές είτε γενικότερο ενδιαφέρον για την κοινωνία και τον πολιτισμό» (Ματσαγγούρας, 2002).

### *1.2 Η μέθοδος project*

Η μέθοδος project ή τα σχέδια εργασίας αποτελούν μια συλλογική διαδικασία μάθησης χωρίς αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο, το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες των μαθητών και το ενδιαφέρον που θα δείξουν. Ως τέτοιο λοιπόν, το project αποτελεί ένα συμπλήρωμα της προκαθορισμένης, καθημερινής διδακτικής διαδικασίας με ιδιαίτερη όμως σημασία καθώς, μέσα σε αυτό, οι μαθητές εμπλέκονται σαν ερευνητές προκειμένου να βρουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν και να τα διατυπώσουν με προφορικό ή γραπτό ή οποιονδήποτε άλλο παραστατικό τρόπο (Reece & Walker, 2002).

Τα σχέδια εργασίας μπορούν να αποτελέσουν βασική μέθοδο των διαθεματικών προγραμμάτων προσέγγισης της γνώσης δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα βιώματα των μαθητών μέσω των οποίων θα αναπτυχθούν οι οποιεσδήποτε γνώσεις και δεξιότητες. Ο Χρυσαιφίδης (1994) επισημαίνει πως η μέθοδος project αποτελεί ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Ως μέθοδος δηλαδή, ξεκινά από τις ανάγκες, τις απορίες και τα προβλήματα του παιδιού, όπως αυτά πηγάζουν από την καθημερινότητά του. Με λίγα λόγια, το project αποτελεί μία μέθοδο η οποία ξεκινά από τα ερωτήματα των ίδιων των μαθητών, αξιοποιεί τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος για να δώσει λύσεις σε αυτά τα ερωτήματα, προωθεί την εργασία των μαθητών σε ομάδες και εστιάζει στην απόκτηση της γνώσης μέσα από βιωματικές μεθόδους (Μάγος, 2002).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ, αν και είναι σχεδιασμένα με βάση αυτήν την ελευθερία που οφείλει να προσφέρει ένα σχέδιο εργασίας, εντούτοις συνδέονται κάθε φορά και με συγκεκριμένα κεφάλαια του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ). Έτσι, 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.

### *1.3 Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*

Όπως είδαμε παραπάνω, η οργάνωση των μαθημάτων με ομάδες μαθητών αποτελεί μέρος της διαθεματικής προσέγγισης και της μεθόδου project. Σαν όρος, η διδασκαλία σε ομάδες εμφανίστηκε στην Ευρώπη κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και εδραιώθηκε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα σε Ευρώπη και Αμερική με κύριο εκπρόσωπο τον J. Dewey (1859-1952) (Χοντολίδου, 2004). 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.

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. Επίσης, οι ομάδες αυτές θα πρέπει να εναλλάσσονται ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν όλα τα παιδιά μεταξύ τους (Χοντολίδου, 2004).

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 μεταξύ τους αποτελεσματικά. Η ικανότητα αυτή για συνεργασία διευρύνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την αποδοχή κάθε μαθητή για τον «διαφορετικό άλλο». Αναπτύσσει επίσης το αίσθημα της ευγενούς άμιλλας και τη διαχείριση τόσο της ματαίωσης της ήττας όσο και της έπαρσης της νίκης.

#### *1.4 Ο ρόλος της τέχνης*

Η ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση δεν αφορά στην απόκτηση ειδικών εγκυκλοπαιδικών γνώσεων σχετικών με το έργο και τη ζωή των καλλιτεχνών. Εάν αυτό προκύψει, τότε θα είναι αποτέλεσμα μια βιωματικής διαδρομής η οποία θα φτάσει να γεννήσει τα ερωτήματα στα οποία οι μαθητές θα αναζητήσουν τις σχετικές απαντήσεις. Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση, είτε πρόκειται για συμμετοχή μαθητών σε καλλιτεχνική δημιουργία είτε για συνάντησή τους με έργα σημαντικών δημιουργών, αποκαλύπτεται με την ανάπτυξη βιωματικής σχέσης, η οποία βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Να διευρύνουν δηλαδή την αντίληψή τους για τον κόσμο, να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα και να βρεθούν σε δημιουργική σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους. Με τη βοήθεια της διαθεματικής διερεύνησης, ο κόσμος των εικαστικών τεχνών, προσεγγίζεται με μία σύνθετη ικανότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά, τον οπτικό εγγραμματισμό (visual literacy). Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών, ενώ συγχρόνως γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες αυτών των μορφών. Αντίθετα με τη συμβατική διδακτική πρακτική, όπου κυριαρχεί ο ρεαλισμός, η τάξη και η αυστηρή πρόσληψη της γνώσης, οι εικαστικές τέχνες αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία και καλλιεργούν την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011, σ. 79)

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 μέσα στην τάξη (Ανδρούσου, 2002).

#### *1.5 Η ρόλος της σύγχρονης τεχνολογίας*

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία σχεδιάζονται για το σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος δεν μπορούν να αγνοήσουν τη σημασία της σύγχρονης τεχνολογίας στην επίτευξη των στόχων τους. Για τα εκπαιδευτικά προγράμματα της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ, η σύγχρονη τεχνολογία και τα πολυμέσα αναπτύσσονται με βάση τους τέσσερις παρακάτω άξονες:

- A) Την ανάπτυξη του κινήτρου συμμετοχής των μαθητών μέσα από ένα οικείο και προσφιλές για αυτούς μέσο όπως είναι η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.
- B) Την καλύτερη και σαφέστερη παρουσίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με υψηλής ποιότητας εφαρμογές και πολυμέσα.
- Γ) Την ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης των μαθητών με τις σύγχρονες τεχνολογίες και όχι μόνο την παθητική χρήση τους μέσα από έτοιμες εφαρμογές.
- Δ) Την εξοικείωση των μαθητών με την έρευνα και την αξιοποίηση στοιχείων μέσα από βάσεις δεδομένων και άλλες τράπεζες πληροφοριών.

## 2. Θεωρία και πράξη: ένα παράδειγμα μέσα από το πρόγραμμα

Για να γίνει περισσότερο σαφής ο τρόπος με τον οποίον οι παραπάνω θεωρητικές και παιδαγωγικές αρχές καθορίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της πράξης ΣΥΝΘΕΣΗ παραθέτουμε ένα παράδειγμα. Στο παράδειγμα αναπτύσσονται αρχικά οι στόχοι και οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορά στην Γεωγραφία και στη συνέχεια αναλύονται αυτές οι δραστηριότητες με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο.

### 2.1 Το πρόγραμμα της Γεωγραφίας

#### Στόχοι

Τα παιδιά:

- Να μάθουν τη γεωγραφική θέση ορισμένων νομών και πόλεων της χώρας καθώς και να εξοικειωθούν με τη χρήση του χάρτη.
- Να αντιληφθούν τη σημασία των διαφορετικών γεωγραφικών αλλαγών στην ανθρώπινη ψυχολογία και ειδικότερα στην καλλιτεχνική δημιουργία και στο έργο του Παπαλουκά.
- Να αναπτύξουν το καλλιτεχνικό τους αισθητήριο.

#### Εργαλεία και υλικά

- Μικρές ταινίες που παρουσιάζουν τη σημασία του γεωγραφικού τόπου για τον ζωγράφο.
- Τρία μικρά κείμενα όπου παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα εικαστικά χαρακτηριστικά για κάθε τόπο που ζωγράφιζε ο Παπαλουκάς
- Μία προβολή μονής διαφάνειας σε jpg.
- Ένας πολιτικός χάρτης της Ελλάδας για κάθε ομάδα μαθητών.
- Εδικά σχεδιασμένο ψηφιακό υλικό δημιουργίας εικονικής έκθεσης.

#### Περιγραφή δραστηριοτήτων

##### A' δραστηριότητα

- Τα παιδιά χωρίζονται σε τυχαίες ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελείται από πέντε έως επτά παιδιά.
- Προβάλλεται η ταινία. Στην αρχή της, γίνεται λόγος για την ιδιαίτερη σχέση του Παπαλουκά με τη ζωγραφική του τοπίου και το ιδιαίτερο ύφος των έργων κάθε τόπου που ζωγράφιζε. Στη συνέχεια παρουσιάζονται δέκα έργα που αφορούν σε πέντε διαφορετικούς τόπους διαμονής του ζωγράφου. Στην οθόνη παρουσιάζεται κάθε φορά μια πόλη και ένας νομός της Ελλάδας μαζί με δύο έργα του Παπαλουκά που έχουν δημιουργηθεί στον τόπο αυτό. Τα παιδιά θα πρέπει να δουν με προσοχή την ταινία ώστε να μπορούν να θυμηθούν στη συνέχεια για ποιον τόπο έχει ζωγραφιστεί κάθε έργο. Στο τέλος της ταινίας προβάλλονται τα δέκα έργα, χωρίς τους τίτλους, αλλά με αριθμούς και ο εκπαιδευτικός «παγώνει» την εικόνα.
- Κάθε ομάδα μαθητών παίρνει έναν χάρτη της Ελλάδας. Οι μαθητές κάθε ομάδας συνεργάζονται και τοποθετούν στις σωστές πόλεις και νομούς αυτοκόλλητα χαρτάκια με τον αριθμό του κάθε έργου.
- Νικάει η ομάδα που έχει τοποθετήσει τα περισσότερα σωστά χαρτάκια.

##### B' δραστηριότητα

Πρακτικά ημερίδας:

Σύνθεση Ιδεών, Μορφών και Εργαλείων για την Πολιτιστική και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση. Μάιος 2015

- Προβάλλεται η δεύτερη ταινία. Σε αυτήν παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα εικαστικά χαρακτηριστικά για τρεις από τους παραπάνω τόπους διαμονής του Παπαλουκά (Αίγινα, Άγιο Όρος, Πάρος). Μαζί με την αφήγηση βλέπουμε και πάλι τα έργα που αφορούν σε αυτούς τους τόπους, όπως παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα.
- Στο τέλος της ταινίας προβάλλονται τώρα έξι νέα έργα του Παπαλουκά (χωρίς τίτλους. Αλλά μόνο με αριθμούς από το ένα έως το έξι) τα οποία έχει ζωγραφίσει στους τρεις παραπάνω τόπους διαμονής του. Ο εκπαιδευτικός «παγώνει» την εικόνα και δίνει σε κάθε ομάδα μαθητών μία φωτοτυπία με τα τρία κείμενα που ακούστηκαν στην ταινία.
- Κάθε ομάδα μαθητών καλείται να φανταστεί, με βάση τα τρία κείμενα που κρατάει, τον τόπο στον οποίο δημιουργήθηκε το κάθε έργο.
- Κάθε ομάδα σημειώνει κάτω από κάθε κείμενο τους αριθμούς τον αριθμό του έργου που νομίζει πως ταιριάζει με την περιγραφή. Ο εκπαιδευτικός μαζεύει τα συμπληρωμένα κείμενα και βλέπουν ποια ομάδα έχει πάρει τους περισσότερους πόντους.

### Γ' δραστηριότητα

- Προβάλλεται η εικόνα σε jpg όπου παρουσιάζονται δύο νέα έργα του Παπαλουκά από την Μυτιλήνη. Τα παιδιά κάθε ομάδας καλούνται να ετοιμάσουν ένα μικρό κείμενο, ανάλογο της 2<sup>η</sup> δραστηριότητας, όπου θα περιγράψουν ελεύθερα και με το δικό τους τρόπο τα κοινά χαρακτηριστικά δύο έργων.
- Κάθε ομάδα παρουσιάζει το κείμενό της στις άλλες ομάδες.

### Δ' δραστηριότητα

- Δημιουργία ψηφιακής εικονικής έκθεσης οργανωμένης κατά νομούς και γεωγραφικά διαμερίσματα.
  - Κάθε μαθητής επιλέγει έναν νομό της Ελλάδας και καλείται να βρει μέσα από αναζήτηση στο διαδίκτυο και βάσεις δεδομένων μια τοπιογραφία που να αφορά σε αυτόν το νομό. Η επιλογή των νομών από τους μαθητές είναι ελεύθερη και μπορεί να σχετίζεται με τον τόπο καταγωγής τους ή με ένα μέρος που έχουν κάνει διακοπές ή οτιδήποτε άλλο.
  - Η ψηφιακή εικονική έκθεση που παρέχεται ως εργαλείο στο έργο οργανώνεται σε τρεις ορόφους. Οι μαθητές χωρίζουν τους τρεις ορόφους σε σχέση με τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας π.χ. στον τρίτο όροφο Η Θράκη, η Μακεδονία, η Ήπειρος και η Θεσσαλία, στο δεύτερο όροφο Νησιά Ιονίου, Στερεά Ελλάδα και Πελοπόννησος και τέλος στον πρώτο όροφο Νησιά Αιγαίου και Κρήτη. Στη συνέχεια εκθέτουν τα έργα που έχουν επιλέξει με βάση τα γεωγραφικά διαμερίσματα και τους νομούς της χώρας.

## 2.2. Σύνδεση του παραδείγματος με το θεωρητικό πλαίσιο

Στην πρώτη δραστηριότητα για τη Γεωγραφία, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες και αφού έχουν δει ένα σχετικό βίντεο, καλούνται να αντιστοιχίσουν ορισμένους πίνακες του Παπαλουκά με πόλεις και νομούς της Ελλάδας. Εδώ υπάρχει μια σαφής διαθεματική προσέγγιση όπου με αφορμή το έργο του Παπαλουκά μπορούν να αναπτυχθούν στόχοι που αφορούν στη γεωγραφία και στην αισθητική αγωγή. Με βάση όμως τη μέθοδο project, οι μαθητές μπορούν να θέσουν τους δικούς τους

προβληματισμούς και απορίες. Έτσι, ενώ μιλάμε για την Αίγινα, το Άγιο Όρος, τη Μυτιλήνη και τον Παρνασσό, δεν είναι απίθανο ορισμένοι μαθητές να μιλήσουν για τους δικούς τους τόπους καταγωγής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει το χάρτη της τάξης και ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών μπορούν να γίνουν αναζητήσεις σε έναν διαδικτυακό χάρτη και κάθε μαθητής να τοποθετήσει σε αυτόν, τον τόπο καταγωγής του. Επίσης οι ομάδες μπορούν να βρουν εικαστικά έργα άλλων δημιουργών που να συνδέονται με τους τόπους που έχουν επισημάνει στο χάρτη. Οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να μιλήσουν για τις πατρίδες τους και να αναζητήσουν στο διαδίκτυο ανάλογα εικαστικά έργα.

Ακολουθώντας τον ορισμό που δώσαμε για τη διαθεματική προσέγγιση βλέπουμε πως δεν μπορούμε να περιορίσουμε το εύρος των κλάδων – μαθημάτων που θα αναπτυχθούν. Έτσι, η δεύτερη δραστηριότητα ξεκινά με μια περιγραφή του διαφορετικού ύφους που έχουν τα έργα του Παπαλουκά στην εικαστική απεικόνιση τριών διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών. Εδώ, εκτός από τη γεωγραφία και την αισθητική αγωγή, έρχεται να προστεθεί το μάθημα της γλώσσας. Ανάλογα και πάλι με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει τις όποιες γλωσσικές απορίες προκύψουν.

Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής έχει πάει στην Αίγινα και μοιράζεται αυτή την εμπειρία με την τάξη. Θυμάται μάλιστα πως για να φτάσει εκεί χρειάστηκε μία ώρα με το καράβι. Άλλοι μαθητές μπορεί να έχουν εμπειρίες από ακτοπλοϊκά ταξίδια μεγαλύτερης διάρκειας. Ανάλογα και πάλι με την ηλικία των μαθητών και το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε τάξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εργαστεί πάνω στα μαθηματικά σε θέματα που αφορούν στην απόσταση, στη μέση ταχύτητα ενός πλοίου και τον προσδιορισμό του χρόνου ταξιδιού. Μπορεί ακόμα να θέσει το ζήτημα της μέτρησης της ταχύτητας στη στεριά με χιλιόμετρα ανά ώρα και στη θάλασσα με κόμβους ή ναυτικά μίλια.

Στην τρίτη δραστηριότητα οι μαθητές βλέπουν τρία διαφορετικά έργα του Παπαλουκά που απεικονίζουν ένα καφενείο στη Μυτιλήνη. Κάθε ομάδα καλείται να σχολιάσει με ένα γραπτό κείμενο τις εντυπώσεις της από αυτές τις διαφορές. Και πάλι, ο διαθεματικός χαρακτήρας της δραστηριότητας, εκτός της γεωγραφίας και της αισθητικής αγωγής, κατευθύνεται προς το μάθημα της γλώσσας και της παραγωγής γραπτού λόγου. Ας φανταστούμε πάλι ένα μαθητή ο οποίος μεταφέρει το σχόλιο της γιαγιάς του πως τα καφενεία είναι τόπος για τεμπέληδες, ενώ ένας άλλος λέει πως ο πατέρας του συχνάζει καθημερινά σε ένα καφενείο. Αυτή η σύγκρουση ανοίγει το δρόμο τόσο στο μάθημα της ιστορίας, όσο και σε αυτό της αγωγής του πολίτη, ανάλογα πάντα από την ηλικία και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια εικονική έκθεση. Εδώ η σύγχρονη τεχνολογία λειτουργεί ως κίνητρο για τη συμμετοχή των μαθητών, ως μέσο αναζήτησης δεδομένων και τέλος ως εργαλείο καλλιτεχνικής δημιουργίας. Παράλληλα με αυτά, οι μαθητές εμβαθύνουν σε στόχους που αφορούν στη Γεωγραφία, όπως η κατανομή της χώρας σε γεωγραφικά διαμερίσματα και νομούς, αλλά και στόχους που αφορούν στην τέχνη, όπως η αναζήτηση και η επιλογή εικαστικών έργων.

Καταλήγοντας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί περισσότερο με τη δομή του παιχνιδιού.

Στο διαθεματικό πλαίσιο του σχεδιασμού αυτών των δραστηριοτήτων έχουν προβλεφθεί ορισμένοι βασικοί στόχοι για κάθε ένα από τα εμπλεκόμενα μαθήματα. Εντούτοις, με βάση το θεωρητικό σκεπτικό που αναπτύξαμε παραπάνω, οι

δραστηριότητες αυτές μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μια ευρεία διαθεματική προσέγγιση πολλών άλλων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Αυτό θα εξαρτηθεί από το ενδιαφέρον που θα δείξουν οι μαθητές, τις προσωπικές εμπειρίες που θα μπορέσουν να μεταφέρουν στην τάξη και τον τρόπο που θα χειριστεί όλο αυτό το υλικό ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός - δάσκαλος ή καθηγητής - δεν χρειάζεται να έχει καμία ιδιαίτερη εκπαίδευση στην τέχνη προκειμένου να εφαρμόσει τις δραστηριότητες που προτείνονται. Σε περίπτωση όμως που στη σχολική μονάδα υπάρχει και εκπαιδευτικός εικαστικών, τότε η συνεργασία των δύο μπορεί να διευρύνει και άλλο τους στόχους των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Εξάλλου, ο καλύτερος τρόπος για να διδαχθούν οι νέοι μαθητές τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικής δημιουργίας είναι να το δουν και να το ζήσουν στην πράξη μέσα από τη συνεργασία των ίδιων των δασκάλων τους.

### **Βιβλιογραφία**

- Reece, I., & Walker, St. (2006). *Teaching Training and Learning: A Practical Guide*. Lincoln: Business Education Publishers Ltd.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). Η εκπαιδευτική σημασία των εικαστικών τεχνών. *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρούσου, Α. (2003). *Το κίνητρο στην εκπαίδευση. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ.
- Μάγος, Κ. (2002). *Για τη μέθοδο project. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση – Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7.
- Σφυρόερα, Μ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ.
- Χατζημιχαήλ, Μ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία σε ομάδες. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.