

**«ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΥΟ ΓΛΩΣΣΕΣ»**

ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Φοιτήτρια: Ταμβάκη Γεωργία

Α.Ε.Μ.: 4311

Βαθμολογήτρια Α': Γρίβα Ελένη

Βαθμολογητής Β': Ταμουτσέλης Νικόλαος



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΦΛΩΡΙΝΑ
2020**

Περίληψη

Η παρούσα πιλοτική παρέμβαση βασίστηκε στη μέθοδο Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΕΓ - CLIL), για τη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών και την επαφή με άλλους πολιτισμούς στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα. Σκοπό της παρέμβασης αποτέλεσε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης μεθόδου στην ανάπτυξη γλωσσικών, γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών. Συγκεκριμένα, η στοχοθεσία της ποιοτικής έρευνας που υλοποιήθηκε είχε διττή φύση, καθώς αφενός αποσκοπούσε στην ενίσχυση των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα-στόχο (Αγγλικά), της επικοινωνιακής τους ικανότητας και του ειδικού λεξιλογίου, και αφετέρου στην εξοικείωσή τους με το έργο διαφόρων ζωγράφων μοντέρνας τέχνης, αλλά και με τους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των καλλιτεχνών αυτών. Λόγω του επιπέδου των συμμετεχόντων στη γλώσσα-στόχο η εφαρμογή της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε ένα εξ ολοκλήρου δίγλωσσο περιβάλλον μάθησης. Οι στόχοι εξυπηρετήθηκαν με βιωματικές, πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση παρέχοντας ευκαιρίες επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο. Ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών μέσω της μοντέρνας τέχνης και της διαπολιτισμικής τους επίγνωσης. Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό το πρόγραμμα θα λάμβανε χώρα από τις 3/2/2020 έως και τις 7/4/2020, αλλά λόγω αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων για προστασία από τον ιό COVID-19, η παρέμβαση εφαρμόστηκε τελικά έως και τις 10/3/2020. Συμμετέχοντες ήταν 13 μαθητές, οι οποίοι ήρθαν σε επαφή με πέντε είδη μοντέρνας τέχνης και πολιτισμούς, ενώ ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε οκτώ. Οργανώθηκαν 10 τρίωρες διδακτικές ενότητες, εκ των οποίων μία εισαγωγική και μία τελική-ανακεφαλαιωτική, ενώ κάθε μία από τις οκτώ ενδιάμεσες ενότητες πραγματεύονταν το έργο και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής ενός ζωγράφου και το ρεύμα όπου ανήκει. Τα δεδομένα για την αποτίμηση του προγράμματος, προήλθαν από: τα δίγλωσσα Portfolios, τη δοκιμασία Προέλεγχου και το Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού, ενώ δεν έγινε Μετέλεγχος. Παρότι η παρέμβαση δεν ολοκληρώθηκε, η αποτίμησή της κατέδειξε ότι η εφαρμογή της ΟΕΠΕΓ ενίσχυσε τις δεξιότητες των μαθητών στη γλώσσα-στόχο, την τέχνη και τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Λέξεις κλειδιά

Μέθοδος Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΕΓ), Αγγλική ως γλώσσα-στόχος, διδακτική της τέχνης, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Abstract

This experimental intervention was based on the method of Content and Language Integrated Learning (CLIL), to teach students of the fourth grade about the Visual Arts and raise their intercultural awareness in the same time, by learning both in Greek and English language. The aim of the intervention was to investigate the effectiveness of this method in the development of language, cognitive, social and psychomotor skills at students aged 9-10 years. Particularly, the purpose of the qualitative research was twofold, as on the one hand it aimed at strengthening the students' recruitment and productive skills in the target language (English), their communication skills and vocabulary and on the other hand their familiarity with the work of various modern art painters and with the cultures of their countries. Due to expand the level of target language participants, the implementation of the intervention took place in a completely bilingual learning environment. The goals were served by experiential, multi-sensory activities, according to the task based approach providing opportunities for communication in target language. At the same time, the aim was to cultivate student's free expression through modern art and their intercultural awareness. According to the original plan, the program would take place from 3/2/2020 to 7/4/2020, but due to the suspension of the operation of the school units for protection against the COVID-19 virus, the intervention was finally implemented until 10 / 3/2020. Participants were 13 students, who came in contact with five types of modern art and cultures, while the original design included eight. Ten three-hour teaching units were organized, one introductory and one final-recapitulative, while each of the eight intermediate sections dealt with the work and culture of a painter's country of origin and the current to which it belongs. The data that came out of the evaluation of the program came from: the bilingual Portfolios, the pre-check test and the Teacher's Calendar, while there was no after-check test. Although the intervention was not completed, its evaluation showed that the implementation of CLIL strengthened students' skills in target language, art and intercultural ability.

Keywords

Content and Language Integrated Learning (CLIL), English as a target language, didactic of art, intercultural education.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Λέξεις κλειδιά.....	3
Abstract	4
Keywords.....	4
Ευχαριστίες.....	9
Εισαγωγή.....	10
Μέρος Πρώτο: Θεωρητική βιβλιογραφική επισκόπηση.	15
1. Η μέθοδος Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης Περιεχομένου και Γλώσσας	15
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση - Βασικές Αρχές της μεθόδου ΟΕΠΕΓ	15
1.2. Στόχοι της μεθόδου ΟΕΠΕΓ	17
1.3. Γνωστική Ανάπτυξη και η μέθοδος ΟΕΠΕΓ	18
1.4. Γλωσσική Ανάπτυξη και η μέθοδος ΟΕΠΕΓ	19
1.5. Πλεονεκτήματα της μεθόδου ΟΕΠΕΓ	21
1.6. Κριτική στη μέθοδο ΟΕΠΕΓ	22
2. Διδακτική της Τέχνης	23
2.1. Η εκπαιδευτική αξία της Τέχνης.....	23
2.2. Η Τέχνη ως μέσο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	24
2.3. Καλλιτεχνικά Ρεύματα και οι Ζωγράφοι της πιλοτικής παρέμβασης «Μαθαίνω για την Τέχνη στον Κόσμο μέσα από δύο Γλώσσες»	26
2.3.1. Pop Art - Roy Lichtenstein	26
2.3.2. Street Art - Banksy.....	28
2.3.3. Σουρεαλισμός - Salvador Dali.....	29
2.3.4. Εξπρεσιονισμός - Wassily Kandinsky.....	30
2.3.5. Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική) - Uemura Soen	31
2.3.6. Installation Art / Εγκαταστάσεις - Abdoulaye Konate	33

2.3.7.	Op Art - Marina Apollonio	34
2.3.8.	Ανθρωποκεντρική Ζωγραφική - Αλέκος Φασιανός	35
3.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	37
3.1.	Εννοιολογική προσέγγιση	37
3.2.	Στόχοι.....	39
3.3.	Βασικές Αρχές.....	41
	Μέρος Δεύτερο: Η έρευνα.....	42
4.	Η πιλοτική παρέμβαση «Μαθαίνω για την Τέχνη στον Κόσμο μέσα από δύο Γλώσσες».....	42
4.1.	Σκοπός και Στόχοι	42
4.2.	Επιμέρους Στόχοι.....	42
4.3.	Συμμετέχοντες	44
4.4.	Διερεύνηση Αναγκών των Συμμετεχόντων	44
4.4.1.	Γλωσσικό προφίλ των μαθητών στη γλώσσα-στόχο	45
4.4.2.	Καλλιτεχνικό προφίλ των μαθητών	54
4.4.3.	Διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών	56
4.5.	Μέσα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων - αξιολόγησης	60
4.6.	Περιορισμοί της έρευνας	67
4.7.	Σχεδιασμός της Πιλοτικής Παρέμβασης	68
4.7.1.	Θεματικές ενότητες.....	70
4.7.2.	Παιδαγωγική της ένταξης	71
4.8.	Εφαρμογή της Πιλοτικής Παρέμβασης	73
4.8.1.	Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.	75
4.8.2.	Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.	77
4.8.3.	Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.	79

4.9.	Αποτίμηση της Πιλοτικής Παρέμβασης	82
4.9.1.	Προέλεγχος και Μετέλεγχος.....	82
4.9.2.	Αποτελέσματα ερωτηματολογίων πριν και μετά από κάθε ενότητα.....	88
4.9.3.	Αποτελέσματα Portfolio.....	101
4.9.4.	Ημερολόγιο του Εκπαιδευτικού.....	103
5.	Συμπεράσματα & Συζήτηση.....	106
6.	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	109
7.	Παράρτημα	116
7.1.	Σχέδια Μαθήματος.....	116
7.1.1.	Εισαγωγική Ενότητα 1	116
7.1.2.	Ενότητα 2: ΗΠΑ - Roy Lichtenstein - Pop Art	117
7.1.3.	Ενότητα 3: Ηνωμένο Βασίλειο - Banksy - Street Art.....	119
7.1.4.	Ενότητα 4: Ισπανία - Salvador Dali - Σουρεαλισμός	121
7.1.5.	Ενότητα 5: Ρωσία - Wassily Kandinsky - Εξπρεσιονισμός.....	122
7.1.6.	Ενότητα 6: Ιαπωνία - Uemura Soen - Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική) 124	
7.1.7.	Ενότητα 7: Μάλι - Abdoulaye Konate - Εγκαταστάσεις.....	125
7.1.8.	Ενότητα 8: Ιταλία - Marina Apollonio - Op Art.....	127
7.1.9.	Ενότητα 9: Ελλάδα - Αλέκος Φασιανός - Ανθρωποκεντρική Ζωγραφική 129	
7.1.10.	Ενότητα 10: Έκθεση Ζωγραφικής.....	131
7.2.	Test Προελέγχου και Μετελέγχου.....	133
7.3.	Φύλλα Εργασίας.....	144
7.4.	Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού.....	153
7.4.1.	Ενότητα 1.....	153
7.4.2.	Ενότητα 2.....	155

7.4.3.	Ενότητα 3.....	157
7.4.4.	Ενότητα 4.....	159
7.4.5.	Ενότητα 5.....	160
7.4.6.	Ενότητα 6.....	162
7.5.	Portfolio	164
7.6.	Φωτογραφίες.....	201

Ευχαριστίες...

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας και την εφαρμογή της πιλοτικής αυτής παρέμβασης.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την κυρία Έλενα Γρίβα για την πολύτιμη βοήθειά της σε όλα τα στάδια της παρούσας έρευνας. Ο ρόλος της στη συγκεκριμένη εργασία ήταν καθοριστικός, καθώς αποτέλεσε αστείρευτη πηγή έμπνευσης και με εμπύχωσε προκειμένου να φέρω σε πέρας την έρευνα αυτή. Επιπλέον θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την κατανόηση που επέδειξε όσον αφορά τα εμπόδια που αντιμετώπισα κατά τη συγγραφή της εργασίας.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω και τον κύριο Νικόλαο Ταμουτσέλη, ο οποίος παρείχε σημαντική βοήθεια για την κατασκευή του υλικού, που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων στα πλαίσια της εφαρμογής της μεθόδου ΟΕΠΕΓ για εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της τέχνης. Τα μαθήματα του κυρίου Ταμουτσέλη, τα οποία παρακολούθησα και στα οποία μου δόθηκε η ευκαιρία να κατασκευάσω ανάλογο υλικό ήταν καταλυτικής σημασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και τον διευθυντή του 1ου Δημοτικού σχολείου Μανιάκων Καστοριάς, κύριο Ιωάννη Δέλλα, ο οποίος έδειξε μεγάλη εμπιστοσύνη στην εφαρμογή της συγκεκριμένης πιλοτικής παρέμβασης από μέρος μου. Και βέβαια, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς την καθηγήτρια αγγλικών της Δ' τάξης, κυρία Ευδοξία Νικηφορίδου, καθώς και τους μαθητές του τμήματος Δ'1, για το ενδιαφέρον που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει να εκφράσω και στην οικογένειά μου· τον σύζυγο, τους γονείς και τα αδέρφια μου, οι οποίοι με υποστήριξαν με κάθε δυνατό τρόπο.

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, αποτελεί γεγονός. Οι λαοί συνεργάζονται σε αμέτρητους τομείς, οι οικονομίες των κρατών εξαρτώνται άμεσα από την απρόσκοπτη επικοινωνία μεταξύ τους, τα πολιτιστικά δρώμενα δε γνωρίζουν πλέον σύνορα, οι αθλητικές διοργανώσεις διευρύνουν διαρκώς τις συμμετοχές τους και κάθε τομέας της σύγχρονης ζωής καθιστά τη διαγλωσσική και διαπολιτισμική ικανότητα μέλημα κάθε μέλους της κοινωνίας. Συνεπώς, η γλωσσομάθεια αποτελεί μεταξύ άλλων πρωταρχικό στόχο για την παιδεία, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να έχουν ανεπτυγμένες γλωσσικές, επικοινωνιακές δεξιότητες σε μία ή περισσότερες γλώσσες, πέρα από τη μητρική τους.

Η εκπαιδευτική έρευνα εμπλουτίζεται τις τελευταίες δεκαετίες αναζητώντας ρηξικέλευθες, πιο ολιστικές και αποδοτικές μεθόδους εκμάθησης γλωσσών. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση που πρωταγωνιστεί στην Ευρώπη και αφορά στην εκμάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος μέσω κάποιας ξένης γλώσσας είναι η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) ή αλλιώς ΟΕΠΕΓ (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας). Σύμφωνα με τους Marsh et al.(2009) η μέθοδος CLIL (ΟΕΠΕΓ) χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του περιεχομένου μιας ενότητας ενός γνωστικού αντικειμένου (για παράδειγμα Ιστορίας, Μαθηματικών, κλπ.) στη γλώσσα-στόχο και άλλοτε για τη διδασκαλία του μισού ή περισσότερο του προγράμματος σπουδών.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη δυνατότητα διδασκαλίας με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από μαθητές της Δ' δημοτικού, με την παράλληλη ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σχετικά με τη μοντέρνα τέχνη και τη διαγλωσσική και διαπολιτισμική τους ικανότητα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ήταν 13 μαθητές της Δ' δημοτικού (ηλικιακό φάσμα 9-10 ετών) του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μανιάκων Καστοριάς. Το δείγμα επιλέχθηκε παρά τους ενδεχόμενους περιορισμούς, κυρίως λόγω του χαμηλού γλωσσικού και γνωστικού επιπέδου, καθώς και της περιορισμένης ΖΕΑ των μαθητών του ορισμένου ηλικιακού φάσματος σε σχέση με μαθητές των επόμενων ηλικιακών βαθμίδων, προκειμένου να προκύψουν νέα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ.

Με σκοπό, να καταστεί η γνώση προσιτή στους μαθητές, η παρέμβαση σχεδιάστηκε ώστε να εφαρμοστεί σε εξ ολοκλήρου δίγλωσσο περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο η γλώσσα των μαθητών (Ελληνικά) και η γλώσσα-στόχος (Αγγλικά) θα συμπρωταγωνιστούσαν στην επικοινωνία εντός της τάξης. Η στόχευση, όπως σε κάθε διδασκαλία με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ ήταν διττή, καθώς επιδιώχθηκε η παράλληλη ανάπτυξη των μαθητών στην αγγλική γλώσσα και στο γνωστικό αντικείμενο της τέχνης. Ειδικότερα, στόχος ήταν οι μαθητές με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, να έχουν βελτιώσει τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να έχουν γνωρίσει βασικά χαρακτηριστικά 8 πολιτισμών από διαφορετικές ηπείρους, 8 είδη μοντέρνας ζωγραφικής, καθώς και τη ζωή και το έργο 8 ζωγράφων, αντιπροσώπων των εν λόγω ειδών μοντέρνας τέχνης και με καταγωγή από τις χώρες που χαρακτηρίζονται από τους 8 αυτούς πολιτισμούς.

Καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης γινόταν αυτοαξιολόγηση των μαθητών μέσω του δίγλωσσου PORTFOLIO τέχνης και γλωσσών που δημιούργησε η διδάσκουσα, αλλά και αναστοχασμός της εκπαιδευτικού με την τήρηση ημερολογίου. Η καταγραφή των επιμέρους και των συνολικών μετρήσεων σε κάθε φάση της υλοποίησης ήταν μια χρονοβόρα και επίπονη, απαραίτητη όμως διαδικασία που κατέληξε σε θετικά συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου CLIL και της συνδιδασκαλίας ξένης γλώσσας και τέχνης.

Η επιλογή του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου έγινε διότι ο θαυμαστός χώρος της τέχνης παρέχει ευκαιρίες για την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών και διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης έγινε σε δέκα ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη ήταν εισαγωγική, οι επόμενες οκτώ αφορούσαν την προσέγγιση της ζωής, του έργου και του πολιτισμού του τόπου καταγωγής ενός ζωγράφου, ενώ η τελευταία ενότητα στόχευε κυρίως στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με την οργάνωση μία έκθεσης ζωγραφικής από τους ίδιους τους μαθητές, ανοικτή στο κοινό. Κάθε θεματική ενότητα αντιστοιχούσε σε τρεις διδακτικές ώρες, σε κάθε μία από τις οποίες αναλογούσε μία διδακτική φάση.

Δυστυχώς, λόγω των εκτάκτων κυβερνητικών μέτρων προστασίας από τον κορονοϊό COVID-19 για αναστολή της λειτουργίας των σχολείων εν μέσω πανδημίας και η αναγκαστική διακοπή του προγράμματος πριν την ολοκλήρωσή του. Ως εκ τούτου, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό αποτελούνταν από σχέδια και δραστηριότητες για δέκα

ενότητες, τελικά υλοποιήθηκαν μόνο οι έξι. Μια άλλη, μικρότερη δυσκολία ήταν η σχεδόν πλήρης άγνοια των μαθητών για τη μοντέρνα τέχνη, η οποία όμως αντισταθμίστηκε εύκολα από το μεγάλο ενδιαφέρον με το οποίο οι μαθητές αγκάλιασαν το πρόγραμμα στο σύνολό του. Τέλος, μεγάλη πρόκληση ήταν η ανάγκη κατασκευής εκπαιδευτικού υλικού, καθώς οι απαιτήσεις της παρέμβασης δεν καλύπτονταν με ήδη υπάρχον υλικό και συνεπώς η διδάσκουσα-ερευνήτρια δημιούργησε δίγλωσσο υλικό για τις διαφορετικές ανάγκες κάθε ενότητας.

Τελικά, οι μαθητές ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες στη γλώσσα στόχο, αλλά και το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών, τη διαπολιτισμική ικανότητα, ενώ εξυπηρετήθηκαν αρκετοί κοινωνικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι. Σε πιθανή παρόμοια παρέμβαση στο μέλλον θα πρότεινα τη συνεργασία με έναν δάσκαλο Εικαστικών ή Αγγλικών, ώστε να οργανωθεί πιο γρήγορα και άρτια ο σχεδιασμός και το υλικό της παρέμβασης.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη: τη θεωρητική τεκμηρίωση του πολυδιάστατου θέματος που πραγματεύεται μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και το κομμάτι της έρευνας μέσω της πιλοτικής παρέμβασης. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει μια σύντομη μελέτη (1) για τη μέθοδο Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΕΓ), (2) για τη διδακτική της Τέχνης και (3) για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο 1: Η μέθοδος Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης Περιεχομένου και Γλώσσας, αρχικά προσεγγίζεται εννοιολογικά η μέθοδος ΟΕΠΕΓ με βάση διάφορους ορισμούς και με ανάλυση των βασικών της αρχών, στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στόχοι της μεθόδου, έπειτα ο τρόπος με τον οποίο αυτή συμβάλει παράλληλα στη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη και τέλος εξετάζονται τα πλεονεκτήματα και η κριτική που χαρακτηρίζουν τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ. Όσον αφορά το κεφάλαιο 2: Η διδακτική της Τέχνης, σε αυτό παρουσιάζεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την εκπαιδευτική αξία της Τέχνης, την Τέχνη ως μέσο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και τα καλλιτεχνικά ρεύματα και οι ζωγράφοι της πιλοτικής παρέμβασης, τα οποία εξετάζονται σύντομα, προκειμένου να περιγραφούν σύντομα τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε τέχνης, αλλά και της ζωής και του έργου του ζωγράφου που μελετάται σε κάθε ενότητα. Τα ζεύγη «είδος τέχνης-ζωγράφος» που

μελετήθηκαν στα πλαίσια των ενοτήτων της παρέμβασης είναι τα εξής: Pop Art - Roy Lichtenstein, Street Art - Banksy, Σουρεαλισμός - Salvador Dali, Εξπρεσιονισμός - Wassily Kandinsky, Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική) - Uemura Soen, Installation Art / Εγκαταστάσεις - Abdoulaye Konate, Op Art - Marina Apollonio και Ανθρωποκεντρική Ζωγραφική - Αλέκος Φασιανός. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας κλείνει με το κεφάλαιο 3: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο οποίο γίνεται εννοιολογική προσέγγιση του όρου με βάση ορισμούς και σχόλια διαφόρων ερευνητών, ενώ στη συνέχεια περιγράφονται σύντομα οι στόχοι και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που λήφθηκαν υπόψη σε όλα τα στάδια της πιλοτικής παρέμβασης.

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται διεξοδικά η έρευνα, όπως εφαρμόστηκε μέσω της πιλοτικής παρέμβασης «Μαθαίνω για την Τέχνη στον Κόσμο μέσα από δύο Γλώσσες». Πρωτίστως, περιγράφονται οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι της παρέμβασης, οι οποίοι αφορούν τις δεξιότητες των μαθητών στη γλώσσα-στόχο, την τέχνη, τη διαπολιτισμική ικανότητα, αλλά και κοινωνικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Έπειτα, παρατίθενται αναλυτικά στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι ήταν 13 μαθητές της Δ' Δημοτικού από τους Μανιάκους Καστοριάς. Μέσα από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων εξετάστηκε και αναλύεται το γλωσσικό προφίλ των μαθητών στη γλώσσα-στόχο, αλλά και το καλλιτεχνικό και το διαπολιτισμικό τους προφίλ, τα οποία η παρέμβαση αυτή επιδιώκει να αναπτύξει ταυτόχρονα. Ακολούθως, γίνεται ανάλυση των μέσων και της διαδικασίας συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης της βελτίωσης ή μη των μαθητών. Τα μέσα αυτά κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: τα ερωτηματολόγια: (i) προελέγχου και μετελέγχου τα οποία σχεδιάστηκε να απαντηθούν από τους μαθητές μία εβδομάδα πριν και μία εβδομάδα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης και (ii) ερωτηματολόγια με τη μορφή ρουμπρίκας, τα οποία συμπλήρωναν οι μαθητές πριν και μετά από τη διδασκαλία κάθε ενότητας, ενώ η άλλη κατηγορία ήταν τρία μέσα εναλλακτικής αξιολόγησης της ανάπτυξης γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων: (iii) η ευκαιριακή παρατήρηση της τάξης με τη μορφή ανεπίσημων καταγραφών, (iv) το διαπολιτισμικό και πολυγλωσσικό Portfolio των μαθητών. και (v) το ημερολόγιο εκπαιδευτικού. Επιπλέον, όπως κάθε έρευνα έτσι και η συγκεκριμένη έχει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αναλύονται μετά από τα μέσα συλλογής των δεδομένων και έγκειται κυρίως στη

διακοπή της παρέμβασης λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας και στο μικρό αριθμό των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο σχεδιασμός της πιλοτικής παρέμβασης σε δέκα θεματικές ενότητες, όπου λήφθηκε υπόψη το γλωσσικό και γνωστικό προφίλ των συμμετεχόντων και οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις που μελετήθηκαν και στο πρώτο μέρος της εργασίας. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην παιδαγωγική της ένταξης, καθώς ανάμεσα στους συμμετέχοντες υπήρχε και μία μαθήτρια Ρομά, η οποία αντιμετώπιζε προβλήματα ένταξης στο κοινωνικό σύνολο της τάξης. Αμέσως μετά, παρουσιάζεται η εφαρμογή της παρέμβασης, που έγινε σε τρία στάδια: α) «γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του», β) «επέκταση της νέας γνώσης & εισαγωγική δραστηριότητα» και γ) «δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές», τα οποία δομήθηκαν με βάση τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση και αναλύονται διεξοδικά. Ακολουθεί η αποτίμηση της πιλοτικής παρέμβασης, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον προέλεγχο, ερωτηματολόγια-ρουμπρίκες που συμπληρώνονταν πριν και μετά από κάθε ενότητα, το δίγλωσσο Portfolio και από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Κλείνοντας, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία και από τη συζήτηση με αντίστοιχες έρευνες στο δημοτικό σχολείο, όπου αξιοποιήθηκε η μέθοδος ΟΕΠΕΓ. Τέλος, παρατίθεται η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει τα αναλυτικά σχέδια μαθήματος και για τις δέκα ενότητες, τα test προελέγχου και μετελέγχου, φύλλα εργασίας, το ημερολόγιο εκπαιδευτικού που συμπληρώθηκε για τις έξι ενότητες που υλοποιήθηκαν, το εργαλείο αξιολόγησης Portfolio που κατασκεύασε η διδάσκουσα-ερευνήτρια και βέβαια φωτογραφικό υλικό που τεκμηριώνει την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων όπου συμμετείχαν οι μαθητές.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητική βιβλιογραφική επισκόπηση.

1. Η μέθοδος Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης Περιεχομένου και Γλώσσας

Βασική επιδίωξη της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί μεταξύ άλλων η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου ολοκληρωμένης εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας (ΟΕΠΕΓ) σε μαθητές του ηλικιακού φάσματος 9-10 ετών στο ελληνικό σχολείο. Σκόπιμη κρίνεται συνεπώς, η προσέγγιση του θεωρητικού υπόβαθρου σχετικά με τη συγκεκριμένη μέθοδο, η οποία εφαρμόστηκε πιλοτικά στο δημοτικό σχολείο.

1.1.Εννοιολογική προσέγγιση - Βασικές Αρχές της μεθόδου ΟΕΠΕΓ

Η μέθοδος CLIL (ΟΕΠΕΓ) είναι μια προσέγγιση διδασκαλίας και εκμάθησης διπλής εστίασης στην οποία η Γ1 ή και μια ή δύο πρόσθετες γλώσσες χρησιμοποιούνται για την προώθηση τόσο της γνώσης περιεχομένου όσο και της απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων στα εκάστοτε προκαθορισμένα επίπεδα (Marsh et al., 2009). Σύμφωνα με τους ίδιους, άλλοτε η μέθοδος CLIL (ΟΕΠΕΓ) χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του περιεχομένου μιας ενότητας ενός αντικειμένου (π.χ. Ιστορίας, Μαθηματικών, κλπ.) στη γλώσσα - στόχο και άλλοτε για τη διδασκαλία του μισού ή περισσότερο του προγράμματος σπουδών. Με τα τελευταία κυρίως μακροπρόθεσμα προγράμματα επιδιώκονται δύο βασικοί στόχοι: Να επιτύχουν οι μαθητές κατάλληλα για την ηλικία τους επίπεδα ικανότητας στην ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την ακρόαση της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας-στόχου (Mehisto, 2012). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η ΟΕΠΕΓ πρόκειται για μία μέθοδο που προωθεί την κατανόηση και την αλληλοεκτίμηση των πολιτισμών που αντιστοιχούν στις δύο γλώσσες, προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών για διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, με αυξανόμενες ανάγκες για γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι αποδεδειγμένη. Οι Lazaro και Martinez (2016), περιγράφουν μια παρέμβαση ΟΕΠΕΓ με την υποστήριξη των Performing Arts. Ήταν μια καινοτόμος παρέμβαση σε τάξη μαθητών που χαρακτηρίζονται από πολιτιστική ποικιλομορφία, και είχαν ο καθένας ιστορικό αποτυχίας ή και εγκατάλειψης και αναζητούσαν μια ευκαιρία κοινωνικής, εργασιακής και εκπαιδευτικής ένταξης. Τα αποτελέσματα και η ανάλυσή τους έδειξαν τη σημασία των συναισθημάτων στην οικοδόμηση της ιθαγένειας και το πώς η συμπόνια και η ευαισθησία αποκτούν σημασία και μας επιτρέπουν να πλησιάζουμε το «άλλο» από μια εμπειρία ζωής, κατανοώντας διαφορετικούς τρόπους ζωής (Lazaro & Martinez, 2016). Η ΟΕΠΕΓ θεωρείται ως το ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικής διαπολιτισμικής συνείδησης, αφού επιτρέπει τον σχεδιασμό απαιτητικών δραστηριοτήτων για την απόκτηση γλωσσικών, επικοινωνιακών και πολιτιστικών δεξιοτήτων (Rodriguez & Puyal, 2012).

Η μέθοδος Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας, ως εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Dalton-Puffer 2007). Η καινοτομία της έγκειται στην προσέγγιση της νέας γνώσης με ευελιξία και με ποικίλες δραστηριότητες, στις οποίες η Γ2 χρησιμοποιείται ως ένα πολυχρηστικό εργαλείο για την εκμάθηση ενός ξεχωριστού αντικείμενου του αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο όμως και η γλώσσα και το αντικείμενο έχουν κοινό ρόλο. Σημαντικό είναι ότι οι δραστηριότητες εμπλουτίζονται με αυθεντικό υλικό και υπάρχει γραπτή ή προφορική αλληλεπίδραση-επικοινωνία με φυσικούς ή και μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Mehisto, 2012). Εξίσου μεγάλης σημασίας είναι ή έμφαση στη συνεργατική μάθηση μέσα στο περιβάλλον εφαρμογής της μεθόδου CLIL, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη Γ2 για πρόσβαση σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με γνωστικό αντικείμενο, αλλά και για να συμμετέχουν, για παράδειγμα σε μία ομαδική εργασία, συζήτηση ή έρευνα (Coyle et al., 2010). Είναι προφανές ότι για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της μεθόδου τόσο στην προσχολική και σχολική ηλικία όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων, χρήσιμο είναι να υπάρχει συνεργασία του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας με τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό του αντικείμενου που διδάσκεται, προκειμένου να υπάρχει από κοινού προσδιορισμός των στόχων και πλαισίωση των δραστηριοτήτων.

1.2.Στόχοι της μεθόδου ΟΕΠΕΓ

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η μέθοδος ΟΕΠΕΓ έχει διπλή στόχευση· ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη και ως προς τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Στην παρούσα παρέμβαση ερευνάται η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην αγγλική ως γλώσσα-στόχο με την παράλληλη βελτίωση των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της τέχνης, στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Οι στόχοι της παρέμβασης αυτής αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο. Γενικά, οι στόχοι που ικανοποιεί η διδασκαλία με τη χρήση της μεθόδου ΟΕΠΕΓ είναι οι εξής:

- ➔ Να υποβοηθήσει δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα μέσα από τη μελέτη άλλων αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)
- ➔ Να δώσει ισχυρά κίνητρα μάθησης στους μαθητές (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)
- ➔ Να οδηγήσει στην εξέλιξη τόσο των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής λόγου. (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)
- ➔ Να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, κατάλληλο για πολύπλευρη εξέταση ενός θέματος ή αντικειμένου και όχι μόνο στη δεύτερη γλώσσα (Korosidou & Sriva, 2013 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016)
- ➔ Να υποβοηθήσει στην βέλτιστη εμπέδωση και ανάκληση λεξιλογίου και δομών της γλώσσας - στόχου μέσω της διασύνδεσής τους με το θέμα. (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)
- ➔ Να προωθήσει την ενεργή και δημιουργική απασχόληση των μαθητών σε ποικιλία δραστηριοτήτων, εμοι οποίες περιλαμβάνουν κίνηση, δράση και ευκαιρίες για ανακαλυπτική μάθηση. (Brewster,1999. Marsh & Lange,1999 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016)
- ➔ Να καλλιεργήσει στους μαθητές αξίες ανοχής και σεβασμού έναντι άλλων πολιτισμών μέσα από τη χρήση της γλώσσας-στόχου. (Eurydice, 2005)
- ➔ Να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών και κατ' επέκταση να ευαισθητοποιήσει σχετικά με παγκόσμια προβλήματα, σε περιβάλλον διαπολιτισμικής διδασκαλίας. (Rodriguez & Puyal, 2012).

1.3.Γνωστική Ανάπτυξη και η μέθοδος ΟΕΠΕΓ

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, συμπεραίνεται ότι η μέθοδος ΟΕΠΕΓ στοχεύει προς δύο κατευθύνσεις, εκ των οποίων η μία είναι η ανάπτυξη το γνωστικού επιπέδου και των δεξιοτήτων των μαθητών σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Ως γνωστόν, «...στην παραδοσιακή διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν ένα μάθημα σχετικό με τη λογική ανάπτυξη του θέματος πάνω στο οποίο δουλεύουν οι μαθητές. Το ίδιο γίνεται και με το CLIL. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μαθήματα γύρω από αυτά που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές οικοδομούν την γνώση του περιεχομένου σαν ένα τοίχο, μια σειρά από τούβλα το ένα πάνω από το άλλο.» (Theodorou,n.d.). Σε κάθε χώρα μπορεί να διαφέρουν τα αντικείμενα που διδάσκονται σε συνδυασμό με την ξένη γλώσσα σύμφωνα με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ. Ωστόσο, στα πιλοτικά προγράμματα που συναντούμε π.χ. στο Βέλγιο και στη Σκωτία στο Ηνωμένο Βασίλειο, κυρίως η μέθοδος εφαρμόζεται σε δημιουργικές ή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (Eurydice, 2005). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, περιστασιακά συναντάται διδασκαλία μαθηματικών με τη μέθοδο αυτή, ενώ ακολουθούν οι φυσικές και κοινωνικές επιστήμες. Προσδοκούμε να εξερευνήσουμε και να βιώσουμε νέες μεθόδους και να βρούμε πιο ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις για την ανανέωση ορισμένων μαθησιακών περιεχομένων σχετικά με την Ιστορία και τη Γεωγραφία με προοπτικές και για διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω της μεθόδου ΟΕΠΕΓ με χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών ή ΤΠΕ) (Zangrando, Peñalvo,Pardo, 2010).

Ωστόσο, μια μεγάλη δυσκολία, σύμφωνα με τους (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011), είναι η μεγάλη έλλειψη έτοιμου διδακτικού υλικού, που καθιστά την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μία παρέμβαση εξαιρετικά χρονοβόρα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ερευνήσει μόνος και να διαμορφώσει το σωστό διδακτικό υλικό, με λεξιλόγιο συχνά ασυνήθιστο και άγνωστο. Ακόμα όμως και όπου το διδακτικό υλικό για CLIL είναι διαθέσιμο, είναι συνήθως γραμμένο για περιβάλλοντα και προγράμματα σπουδών διαφορετικά από αυτά που έχει στα χέρια του ο κάθε εκπαιδευτικός (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011).

Παρόμοια διδακτική προσέγγιση είναι η Συμπληρωματική Διδασκαλία Γλώσσας (Adjunct Language Instruction), όπου μαθητές από άλλες χώρες παρακολουθούν δύο μαθήματα, ένα μάθημα γλώσσας κι ένα μάθημα περιεχομένου, μαζί με μαθητές που τα παρακολουθούν στη μητρική τους γλώσσα (Costa, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με την ίδια πηγή, τα μαθήματα με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ είναι διαφορετικά εκεί, καθώς η Γ2 και το περιεχόμενο διδάσκονται ταυτόχρονα, σε μαθητές που τυπικά μοιράζονται την γλώσσα της χώρας σαν μητρική. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στη γλώσσα-στόχο μέσα στην αίθουσα, για να είναι βέβαιο ότι εξασκούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ενώ παράλληλα κατανοούν και συζητούν το προς διδασκαλία περιεχόμενο (Eugen Gusser, 2019).

Στη συγκεκριμένη πιλοτική παρέμβαση επιδιώκεται ανάπτυξη των μαθητών αφενός μεν στο γνωστικό αντικείμενο της Τέχνης και αφετέρου στη διαπολιτισμική τους επίγνωση. Πολλοί όροι της τέχνης είναι μεταφρασμένοι από τα Αγγλικά (πχ. Σουρεαλισμός >Surrealism, Εξπρεσιονισμός >Expressionism) ή και αυτούσιοι (πχ. Street Art, Installation Art, καθώς ο όρος «Εγκαταστάσεις» δεν περιγράφει επαρκώς τη συγκεκριμένη μορφή τέχνης) και το γεγονός αυτό οδηγεί τους παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας (διδάσκουσα και μαθητές) να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου, προκειμένου να επικοινωνούν για τα καλλιτεχνικά και πολιτισμικά θέματα. Η μέθοδος CLIL χρησιμοποιείται στην παρέμβαση αυτή, καθώς προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές γνώσεις και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Ιοαννου-Georgiou & Ρανίου, 2011).

1.4.Γλωσσική Ανάπτυξη και η μέθοδος ΟΕΠΕΓ

Εξίσου σημαντικό άξονα στόχευσης της ΟΕΠΕΓ αποτελεί και η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, παράλληλα με τη γνωστική τους ανάπτυξη που μόλις αναλύθηκε. Η γλώσσα είναι ένας αγωγός επικοινωνίας και μάθησης. Το απόφθεγμα: «μαθαίνω να χρησιμοποιώ τη γλώσσα και χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να μάθω» περιγράφει εν συντομία το ρόλο της γλώσσας για τη σύγχρονη εκπαίδευση και για τη διδακτική προσέγγιση με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ. Η επικοινωνία είναι πολλά παραπάνω από τους κανόνες γραμματικής και συντακτικού, συνεπώς και η διδασκαλία της δεν μπορεί να πραγματοποιείται με πεπερασμένες, αποπλαισιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις και

μεθόδους. Η μέθοδος CLIL εμπλέκει τους μαθητές και στην εκμάθηση γλώσσας, αλλά με εντελώς διαφορετικό τρόπο από τα αμιγώς γλωσσικά μαθήματα (Coyle, 2005). Σε ένα μάθημα CLIL, και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες πρέπει να συνδυάζονται. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την (Çekrezi Biçakua, 2011):

- Η ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου είναι μια φυσιολογική δραστηριότητα πρόσληψης, ζωτικής σημασίας για την απόκτηση της Γ2.
- Η ανάγνωση, χρησιμοποιώντας υλικό με νόημα, είναι η κύρια πηγή πρόσληψης.
- Η ομιλία επικεντρώνεται στην ευχέρεια της επικοινωνίας ενώ η ακρίβεια θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας.
- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σειρά λεξικών δραστηριοτήτων μέσω των οποίων ανακυκλώνεται η γραμματική.

Η ξένη γλώσσα που χρησιμοποιείται έχει επίδραση σε όλο το μαθησιακό περιβάλλον. Η χρήση της διευρύνει την αντίληψη για διαφορετικά είδη κοινωνιών και πολιτισμούς που οι μαθητές ερμηνεύουν με πολύ προσωπικό τρόπο (Järpinen, 2005). Επιπλέον, όπως η ίδια υποστηρίζει, οι μαθητές, προσλαμβάνουν τη γλώσσα-στόχο περίπου με τον ίδιο τρόπο όπως και τη μητρική τους γλώσσα.

Ο Azamat Akbarov (Azamat Akbarov, 2015) περιγράφει ένα παράδειγμα όπου χρησιμοποιήθηκε η διδακτική της αφήγησης ιστοριών με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ σε μία παρέμβαση σε δημοτικό σχολείο, με στόχο οι μαθητές αφενός να αναπτυχθούν γλωσσικά στη Γ2 και αφετέρου να γνωρίσουν πλευρές του πολιτισμού γειτονικών χωρών. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν θετικά και ως προς τους δύο στόχους. Όσον αφορά το γλωσσικό μέρος, τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες παρείχαν ένα ενθαρρυντικό διαδραστικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Griva & Semoglou, 2012), και διευκολύνονταν στην εκμάθηση τόσο του περιεχομένου όσο και της Γ2, έχοντας την ευκαιρία να «χρησιμοποιούν τη γλώσσα της μάθησης, για να τη μαθαίνουν μέσα από τη μάθηση» (Coyle et al., 2010 στο Azamat Akbarov, 2015). Μάλιστα, συνειδητοποιούσαν ότι η εκμάθηση της Γ2 μπορεί να είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια βαρετή διαδικασία, μια διαδικασία με αληθινό νόημα και αξία (Korosidou & Griva, 2013 στο Azamat Akbarov, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν μία παρέμβαση χρησιμοποιώντας την ΟΕΠΕΓ, μπορεί να είναι είτε δάσκαλοι της Γ2, είτε δάσκαλοι δημοτικού σχολείου που γνωρίζουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχετικά με το περιεχόμενο, είτε βοηθοί δασκάλων, και ο καθένας από αυτούς έρχεται αντιμέτωπος με μία πρόκληση: Οι μεν δάσκαλοι της Γ2 χρειάζεται να εμβαθύνουν στη γνώση τους σχετικά με το αντικείμενο, οι δε άλλοι χρειάζεται να μάθουν περισσότερα για τη Γ2 (Rojo, 2018). Και βέβαια, σύμφωνα με την ίδια πηγή, η συνεργασία όλων προβάλλει ως ιδανική λύση.

1.5.Πλεονεκτήματα της μεθόδου ΟΕΠΕΓ

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα οφέλη της εν λόγω μεθόδου σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες. Η εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ στη διδασκαλία παρέχει ισχυρότερα κίνητρα μάθησης και μάλιστα σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το γνωστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, οδηγεί σε υψηλότερο βαθμό βελτίωσης στη γλώσσα-στόχο, ενώ παράλληλα αυξάνει τη διαπολιτισμική ικανότητά τους (Harrop, 2012). Οι μαθητές αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, παράλληλα με τις κοινωνικές, εφόσον εμπλέκονται σε ομαδοσυνεργατική μάθηση, αλλά και τις γνωστικές τους ικανότητες, εφόσον το προς μελέτη αντικείμενο ή θέμα παρουσιάζεται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον (Paradourou & Griva, 2014) με χρήση καλών διδακτικών πρακτικών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράζονται αυθόρμητα και έτσι η αυτοπεποίθησή τους αυξάνεται, ενώ την ίδια ώρα, όσον αφορά τη γλώσσα-στόχο, διευρύνεται το ειδικό και γενικό λεξιλόγιο (Richards & Rodgers, 2001 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Μέσω της μεθόδου, προωθείται η ίση πρόσβαση στη μάθηση για μαθητές όλων των ηλικιών, συμπεριλαμβανομένων και όσων έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή χρήζουν οποιασδήποτε επιπλέον ειδικής βοήθειας. Αν και οι προσεγγίσεις μπορεί να διαφέρουν, κάθε δυσβάσταχτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με τη Γ2, μπορεί να «εξομαλύνεται» όταν ενσωματώνεται η μέθοδος ΟΕΠΕΓ στη διδασκαλία (Coyle, 2010).

Τα αποτελέσματα επίσης δείχνουν ότι η ΟΕΠΕΓ δεν επηρεάζει καθόλου αρνητικά τη Γ1 και δεν περιορίζει την εκμάθηση περιεχομένου, στην οποία είναι πολύ αισθητός ο θετικός αντίκτυπος της μεθόδου (Canado, 2017). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, το πώς διαμορφώνονται τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων εξαρτάται πρώτιστα από τον τύπο του κάθε σχολείου και όχι από την τοποθεσία του (αστική ή αγροτική). Τέλος,

όπως επισημαίνει η Çekrezi Biçakua, (2011), η ΟΕΠΕΓ εξοικονομεί πολύτιμο χρόνο. Αυτό γίνεται διότι δίνει την ευκαιρία για περισσότερη έκθεση στη γλώσσα. Καλύτερα αποτελέσματα αναμένονται σε λιγότερο χρόνο συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία γλωσσών (Çekrezi Biçakua, 2011). Προκειμένου να προωθηθεί σε ευρύτερη κλίμακα η ΟΕΠΕΓ, πρέπει να συνδέονται και να εξελίσσονται αρμονικά και οι τρεις παράμετροι: εφαρμογή, έρευνα και εκπαίδευση (Marsh, Cañado, Padilla, 2015).

1.6.Κριτική στη μέθοδο ΟΕΠΕΓ

Όπως κάθε άλλη μέθοδος, έτσι και η μέθοδος ΟΕΠΕΓ παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα. Κυρίαρχο μειονέκτημα φαίνεται να είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ξένες γλώσσες έχουν διδαχθεί πώς να διδάσκουν τη γλώσσα-στόχο μεμονωμένη, ως μία απλή δεξιότητα, και όχι ως μέσο για τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικειμένου (Richards & Rodgers, 2001 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Επιπλέον, έτοιμο μαθησιακό υλικό για αυτήν τη μέθοδο διδασκαλίας δεν υπάρχει διαθέσιμο σε ευρεία κλίμακα, οπότε απαιτείται πολύς κόπος, χρόνος, αλλά και γνώσεις για την κατασκευή του από τον εκπαιδευτικό (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Ένα ακόμη αδύναμο σημείο στη μέθοδο είναι ότι οι δεκτικές και οι παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών δεν αναπτύσσονται πάντα ισότιμα, με τις παραγωγικές να υστερούν συνήθως. Εξάλλου, οι πιο αδύναμοι μαθητές μπορεί και να απογοητευτούν από το συνήθως επιπλέον επίπεδο δυσκολίας που συνεπάγεται η ΟΕΠΕΓ (Harror, 2012) σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Πιέσεις που τυχόν ασκούνται σε σχολεία προκειμένου να διεθνοποιηθούν ή να χτίσουν το δικό τους προφίλ, δε θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να οδηγήσουν σε λάθος χρήση της ΟΕΠΕΓ, με συνέπειες εις βάρος εκπαιδευτικών και μαθητών (Marsh et al., 1994). Συνεπώς, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί, ώστε να διασφαλιστεί ότι δε θα γίνουν σοβαρά λάθη όσον αφορά τον προγραμματισμό ή και την εφαρμογή των παρεμβάσεων με τη μέθοδο αυτή.

2. Διδακτική της Τέχνης

2.1. Η εκπαιδευτική αξία της Τέχνης

Οι τέχνες βρίσκονται στην εμπροσθοφυλακή της εκπαιδευτικής αλλαγής και επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή, ειδικά όσον αφορά τα σύγχρονα κοινωνικά θέματα (Ashwell, 2006). Ο Aswell επίσης αναφέρει τους Comerford, Boyes και Reid (2005), οι οποίοι με βάση τη βιβλιογραφική τους έρευνα σχετικά με τα οφέλη που έχουν οι μαθητές από την ενασχόληση τους με τις τέχνες, υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική τόσο στη Μεγάλη Βρετανία όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες «είναι διαποτισμένη από την άποψη ότι οι τέχνες απαντούν σε πολλά προβλήματα της εκπαίδευσης». Οι ίδιοι επίσης αναφέρθηκαν σε πολυάριθμες μελέτες στις οποίες εξετάστηκαν οι σχέσεις ανάμεσα στις τέχνες, στη δημιουργικότητα και τη συνολική επίδοση των μαθητών.

Η σημασία της πρακτικής των Καλών Τεχνών και της χειροτεχνίας για τη γνωστική, σωματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού διερευνάται μέσα από μια σειρά οργανωτικών πτυχών (Haimaide, 1940 στο Deraere, 2012). Σύμφωνα με την ίδια, αυτές οι πτυχές αφορούν το ρόλο του δασκάλου (ως μέντορα), τη μορφή της ομαδοποίησης (όπως οι διάφορες ηλικιακές κατηγορίες μαζί), τον σταθερό προγραμματισμό της πρακτικής των Καλών Τεχνών (για παράδειγμα κάθε απόγευμα), ξεκινώντας από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών και τις διαθέσιμες υλικές υποδομές όπως η διάθεση ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών (εργαστήρια). Είναι αναμενόμενο ότι τέτοιες δραστηριότητες προϋποθέτουν τη χρήση ειδικού εξοπλισμού από πολλά παιδιά ταυτόχρονα και γι αυτό η παραδοσιακή οργάνωση της τάξης δεν είναι η καταλληλότερη. Σε ένα εργαστήριο δεν ταιριάζουν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας ούτε ο κλασικός τρόπος οργάνωσης της αίθουσας (θρανία, έδρα, κλπ.). Αντιθέτως η σχολική αίθουσα πρέπει να αποκτήσει μορφή εργαστηρίου όπου μπορούν να αναπτυχθούν διάφορες τέχνες.

Η Madeleine Carabo-Cone την δεκαετία του 60, βασισμένη στις παρατηρήσεις του Piaget και του Bruner, στήριξε τη μεθοδολογία της στην ιδέα ότι η δομημένη γνωστική διαδικασία της μάθησης μπορεί να εισαχθεί σε παιδιά μικρής ηλικίας αν συμπεριληφθεί στο περιβάλλον και στις πράξεις τους αρκετά νωρίς (Ανδρούτσος,

1995). Όπως επίσης αναφέρεται σε αυτή την πηγή, τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα το συγκεκριμένο παρά το αφηρημένο, αυτό που βλέπουν, ακούν και αγγίζουν. Ακόμα και αν θελήσουμε να τους διδάξουμε κάτι αφηρημένο μπορούμε να το συγκεκριμενοποιήσουμε με τη βοήθεια της αφής, της όρασης, της ακοής και της κιναισθητικής εμπειρίας. Μέσω αυτής της πολύ-αισθητηριακής, βιωματικής προσέγγισης η γνώση καθίσταται προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Παρά την αβεβαιότητα των επίσημων ερευνητικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί και αφορούν τη σχέση ανάμεσα στις θετικές επιπτώσεις των τεχνών στο σύνολο του σχολικού προγράμματος για ένα ολοκληρωμένο σχολείο, υπάρχει η άποψη ότι οι τέχνες όντως συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω (Ashwell, 2006).

Η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη δεν είναι δυνατόν να αρθρώσει έναν περιεκτικό λόγο για τον ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση και την αγωγή, χωρίς να λάβει ουσιαστικά υπόψη την πολλαπλότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων του καλλιτεχνικού και αισθητικού φαινομένου, καθώς και των ριζικών μεταβολών που έχουν αποτυπωθεί στον καλλιτεχνικό χώρο (Μουρίκη & Βάος, 2006). Για τον λόγο αυτό στις ακόλουθες παραγράφους προσεγγίζονται θεωρητικά τα εικαστικά θέματα με τα οποία ασχολείται η παρέμβαση.

2.2. Η Τέχνη ως μέσο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το ενδιαφέρον για βαθιά κατανόηση του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας γίνεται ολοένα και πιο ορατό. Αυτό οφείλεται στην ανάγκη της ανθρωπότητας να διαχειριστεί σωστά νέες σχέσεις, που περιγράφονται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Brie et al. 2019). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι η διαπολιτισμική γνώση απαιτεί μια σταδιακά χτισμένη αλληλεπίδραση, ξεκινώντας από την εξοικείωση με τα εξωτερικά στοιχεία των πολιτισμών (γλώσσα, ρούχα, τέχνη, έθιμα κ.λπ.) και συνεχίζοντας με την κατανόηση πτυχών της νοοτροπίας, των αντιλήψεων, των ιδανικών. Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι η ανταλλαγή ή συναλλαγή αξίας, που συνοδεύεται από την κατανόηση των γειτονικών εννοιών, μεταξύ ατόμων ή ομάδων που αποτελούν μέρος ουσιαστικά διαφορετικών πολιτισμών. Οι ανταλλαγές μπορούν να γίνουν δεοντολογικά, λεκτικά, μη λεκτικά, συμπεριφορικά, φυσικά, αντικειμενικά και οργανωτικά. Μπορεί να είναι σιωπηρά ή ρητά, ασυνείδητα ή σκόπιμα. (Cucos, 2001 στο Brie et al., 2019).

Ο πλούτος της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές ή κοινωνικές μειονότητες, συχνά υποβαθμίζονται ή παραγκωνίζονται από την εκάστοτε «κατοχυρωμένη γνώση», η οποία υπερθεματίζεται μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Θρησκευτικής Αγωγής και των Τεχνών (Nieto, 1999). Η κατάσταση αυτή προάγει, ε ένα περιβάλλον κοινωνικής ανισότητας και καταπίεσης, αφού οι αλλόγλωσσοι και αλλοδαποί μαθητές στερούνται το δικαίωμα της ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής στη διδασκαλία, και οδηγούνται έτσι στην περιθωριοποίηση (Addison, 2010 στο Χατζησωτηρίου, 2014). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι η έννοια της «κουλτούρας» δεν είναι πλέον συνάρητη μιας στατικής και συγκεκριμένης οριοθέτησης γης αλλά μιας διαρκούς, ζωντανής αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά κρίσεις που αλλάζουν ακόμα και τις δομές των χαρτών» (Efland, Freedman and Sturh, 1996 στο Brie et al. 2019).

Στο ίδιο βιβλίο επισημαίνεται ότι το μάθημα της εικαστικής αγωγής είναι ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί με βάση τις νέες κριτικές θεωρίες και μεθόδους που εστιάζουν στην επιρροή της εικόνας και της εικαστικής δημιουργίας και τον τρόπο που αυτή διαμορφώνει τα άτομα και τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πάντως, η τέχνη είναι μια μορφή αποτελεσματικής, ενδιαφέρουσας επικοινωνίας μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Muntean et al. 2019), ενώ σύμφωνα με τους ίδιους η μελέτη των τεχνών ανοίγει νέους ορίζοντες από το γεγονός ότι:

- ✍ Επιτρέπει και διευκολύνει την επικοινωνία μακριά από προκαταλήψεις.
- ✍ Κάνει πιο εύκολη την αποδοχή της διαφορετικότητας.
- ✍ Αλλάζει την αντίληψη για τον κόσμο.
- ✍ δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες ώστε να υπάρξει έκφραση της πολιτιστικής ταυτότητας, κ.λπ.

2.3.Καλλιτεχνικά Ρεύματα και οι Ζωγράφοι της πιλοτικής παρέμβασης «Μαθαίνω για την Τέχνη στον Κόσμο μέσα από δύο Γλώσσες»

Παρακάτω αναλύονται συνοπτικά τα ρεύματα-είδη ζωγραφικής και παρατίθενται στοιχεία για τη ζωή και το έργο των ζωγράφων της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης.

2.3.1. Pop Art - Roy Lichtenstein

Σύμφωνα με τον Brooks (2018) «Η Pop Art ήταν ένα κίνημα που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 και του 1960 στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες, την περίοδο που αυτές οι χώρες ανέκαμπταν με γοργό ρυθμό μετά από τα σκληρά χρόνια του πολέμου. Οι άνθρωποι είχαν χρήματα για να ξοδέψουν και περισσότερα πράγματα για να τα ξοδέψουν, καθώς η βιομηχανία άνθιζε. Οι Pop καλλιτέχνες παρατηρώντας τα γρήγορα αυτοκίνητα, το fast food, την τηλεόραση, τις ταινίες και τα κόμικς να φωτίζουν τη ζωή των ανθρώπων, αποφάσισαν να τα χρησιμοποιήσουν για να ζωντανέψουν και τον κόσμο της τέχνης!». Η έμπνευση ήρθε από την αμερικανική λαϊκή κουλτούρα με τη ροκ μουσική και την αναπτυσσόμενη βιομηχανία της. Επρόκειτο για ένα νέο είδος δημοφιλούς εικόνας, προσεκτικά σχεδιασμένο από καλλιτέχνες και ελκυστικό για το ευρύ κοινό, που έδειχνε την τεράστια πρόοδο στην εμπορική αισθητική. Παρόλο που αυτό το νέο οπτικό υλικό δεν θεωρήθηκε ευρέως ως κατάλληλο για την τέχνη, υπήρχαν μερικοί καλλιτέχνες στη Βρετανία και την Αμερική που αναγνώρισαν τις δυνατότητες για υψηλή καλλιτεχνική καινοτομία σε αυτό το υλικό «χαμηλού φρουδιού» (Bigham, 2007). Απορρίπτοντας τόσο την υπεροχή της λεγόμενης υψηλής τέχνης του παρελθόντος, όσο και τις προκαταλήψεις άλλων σύγχρονων πρωτοποριακών έργων τέχνης, η Pop Art έγινε πολιτιστικό γεγονός (“Pop Art”, n.d.). Σύμφωνα με τους παραπάνω, οι υποστηρικτές της τέχνης αυτής τη θεώρησαν μια τέχνη δημοκρατική και χωρίς διακρίσεις, ενώνοντας τους γνώστες και τους θεατές με ελάχιστες γνώσεις περί τέχνης, αντίθετα με τους επικριτές της, οι οποίοι την αντιμετώπισαν ως χυδαίο, γελοίο είδος τέχνης, εντυπωσιακό μεν αλλά, μη αισθητικό.

Ο Roy Lichtenstein, ένας από τους πιο σημαντικούς και καινοτόμους καλλιτέχνες του δεύτερου μισού του εικοστού αιώνα, έχει ταυτιστεί με την Pop Art. Μετά τον αρχικό του θρίαμβο στις αρχές της δεκαετίας του 1960, συνέχισε να δημιουργεί ένα έργο με περισσότερους από 5.000 πίνακες, εκτυπώσεις, σχέδια, γλυπτά, τοιχογραφίες και άλλα

αντικείμενα που ξεχωρίζουν για το πνεύμα και την εφευρετικότητά τους. Σύμφωνα με τη βιογραφία του, όπως αυτή δίνεται από την ιστοσελίδα του ιδρύματος Λιχτενστάιν ("Biography", n.d.), γεννήθηκε στις 27 Οκτωβρίου 1923, στη Νέα Υόρκη. Ο πατέρας του ήταν ένας επιτυχημένος μεσίτης ακινήτων και η μητέρα του μια νοικοκυρά, είχε εκπαιδευτεί ως πιανίστας και εξέθεσε τον Ρου και την αδερφή του Ρένι σε μουσεία, συναυλίες και άλλες πτυχές του πολιτισμού της Νέας Υόρκης. Από μικρός έδειξε έφεση στις τέχνες: Ζωγράφιζε, έκανε γλυπτά, έπαιζε πιάνο και κλαρινέτο και ασχολήθηκε με τη τζαζ. Σπούδασε στο Art Students League της Νέας Υόρκης κι έπειτα στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο (OSU) στο Columbus στο College of Education. Τον Φεβρουάριο του 1943 κατατάχθηκε στο στρατό και πολέμησε στην Ευρώπη. Μετά το πέρας του πολέμου επέστρεψε, ολοκλήρωσε τις σπουδές του και τον Ιούνιο του 1949, παντρεύτηκε την Isabel Wilson Sarisky (1921–80), η οποία εργάστηκε σε μια συνεργατική γκαλερί τέχνης στο Κλίβελαντ όπου ο Λιχτενστάιν είχε εκθέσει το έργο του.

Όσον αφορά το έργο του, σύμφωνα με την περιγραφή του Dunne (Tate Introductions, 2014), στις αρχές της δεκαετίας του 1950 ο Λιχτενστάιν άρχισε να επικεντρώνεται σε ξεχωριστά αμερικανικά θέματα, προσπαθώντας να αποδίξει πτυχές της Αμερικανικής ιστορίας. Ζωγράφισε επίσης αρκετές αυτοπροσωπογραφίες, παρουσιάζοντας τον εαυτό του ως μεσαιωνικό ιππότη. Όμως οι πωλήσεις του δεν πήγαιναν καλά και κάποια στιγμή εγκατέλειψε την αμερικανική δουλειά και αγκάλιασε τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό, το στυλ που κυριαρχούσε τότε στη Νέα Υόρκη. Απογοητευμένος, καθώς ούτε αυτή η δουλειά του πήγε καλά, στράφηκε στους κωμικούς χαρακτήρες των Mickey Mouse 1958 και Donald Duck 1958. Με την ενθάρρυνση του καλλιτέχνη και του ιστορικού τέχνης Allan Kaprow το 1960, ο Λιχτενστάιν αποφάσισε να καταστρέψει το προηγούμενο έργο του και να ακολουθήσει απευθείας κωμικές εικόνες. Εισάγει στο έργο του text-balloons με εκρηκτικό σχήμα, κείμενα με πολλά θαυμαστικά και ονοματοπικά γράμματα. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του ιδρύματος Lichtenstein ("Biography", n.d.), χρησιμοποίησε την τεχνική-μοτίβο Benday dots, με λεπτές τελείες για να μεταφέρει την υφή, το βάθος και τις διαβαθμίσεις του χρώματος. Αυτό ταυτίστηκε με το όνομά του με την pop art για πάντα. Τον Αύγουστο του 1997, ο Λιχτενστάιν αρρώστησε με πνευμονία και έφυγε απροσδόκητα από τη ζωή στις 29 Σεπτεμβρίου 1997, σε ηλικία 73 ετών, στη Νέα Υόρκη.

2.3.2. Street Art - Banksy

Το καλλιτεχνικό ρεύμα Street Art αποτελείται από εικόνες, χαρακτήρες και μορφές που δημιουργούνται ή εφαρμόζονται σε επιφάνειες του αστικού χώρου και επιδιώκει σκόπιμα επικοινωνία με ένα μεγαλύτερο κύκλο ανθρώπων (Blanché, 2015). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η τέχνη προβάλλεται κυρίως στο διαδίκτυο και είναι συμμετοχική, δηλαδή, ο καθένας μπορεί να ζωγραφίσει πάνω σε ένα έργο, να το καταστρέψει, να προσθέσει κάτι σε αυτό ή να το συμπληρώσει. Τα περισσότερα Street Art είναι εφήμερα, δηλαδή προσωρινά. Τα καιρικά φαινόμενα, ο ήλιος και η βροχή καταστρέφουν τα λιγότερο προστατευμένα έργα Street Art. Η διάρκεια ζωής ενός έργου Street Art ποικίλλει. Η φωτογραφία του έργου είναι αυτή που μπορεί να το διαδώσει και να το διασώσει. Τέτοιες φωτογραφίες κοινοποιούνται συχνά στα κοινωνικά δίκτυα. Το Portland State University διεξήγαγε μια έρευνα σχετικά με την Street Art με τίτλο: Street Art, Ideology and Public Space. Όπως έχει γραφεί στην έρευνα αυτή από τον Conklin (2012), για τους καλλιτέχνες αυτούς η πόλη είναι ο καμβάς τους και η τέχνη του δρόμου θεωρείται από ορισμένους ως μια φυσική έκφραση που αποτελεί συλλογικό δικαίωμα της πόλης, και από άλλους, θεωρείται καταστροφική επίθεση σε μια κατά τα άλλα καθαρή και τακτική κοινωνία. Ο ίδιος προσπάθησε να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν και ανταποκρίνονται στην τέχνη του δρόμου. Φάνηκε πως οι τυχαίοι αστικοί θεατές έγιναν ενεργοί συνεργάτες και τα σχετικά ευρήματα συνηγορούν υπέρ των κανονισμών, της αποδοχής και της δυνατότητας μη εξουσιοδοτημένης καλλιτεχνικής έκφρασης στις πόλεις.

Πολύ γνωστός εκπρόσωπος της Street Art είναι ο Banksy, μόνο που η πραγματική του ταυτότητα παραμένει μυστική. Πρόκειται για έναν καλλιτέχνη που δραστηριοποιήθηκε αρχικά στην Αγγλία, πιθανότατα Βρετανός καλλιτέχνης και ακτιβιστής, σκηνοθέτης και προβοκάτορας (Ellsworth-Jones 2013). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, όταν το περιοδικό Time τον επέλεξε για τη λίστα με τους 100 πιο σημαντικούς ανθρώπους στον κόσμο το 2010, παρείχε στο ευρύ κοινό μια φωτογραφία του με μια ανακυκλώσιμη χάρτινη σακούλα πάνω από το κεφάλι του. Αυτή η ανωνυμία πιθανόν ευθύνεται για την ευρεία φήμη του. ο ίδιος ο Banksy έχει δηλώσει: «Υπάρχει ένα νέο κοινό εκεί έξω και δεν ήταν ποτέ πιο εύκολο να πουλήσεις [ένα έργο τέχνης]. Δεν χρειάζεται να πάτε στο κολέγιο, να μεταφέρετε ένα χαρτοφυλάκιο, να στείλετε διαφάνειες σε γκαλερί ή να κοιμηθείτε

με κάποιον ισχυρό, το μόνο που χρειάζεστε τώρα είναι μερικές ιδέες... Είναι η πρώτη φορά που ο ουσιαστικά αστικός κόσμος της τέχνης ανήκει στους ανθρώπους. Πρέπει να το λάβουμε υπόψη μας αυτό.» Ζει και εργάζεται στην κυρίως στην Αγγλία, αλλά και στο εξωτερικό. Το έργο του άρχισε να εμφανίζεται στους τοίχους μέσα και γύρω από το Μπρίστολ και την περιοχή Shoreditch του Λονδίνου στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έκτοτε έχει τοποθετήσει εικόνες στις πλευρές των εταιρικών κτιρίων, των διαφημιστικών πινακίδων και του τείχους της Ισραηλινής Δυτικής Όχθης σύμφωνα με τη βιογραφία του από την ιστοσελίδα ("Banksy", n.d.). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, έχει δημιουργήσει ένα πάρκο με έργα του που λειτούργησε από τον Αύγουστο έως τον Σεπτέμβριο του 2015 και χρηματοδοτήθηκε από τον ίδιο τον Banksy. Εκτός από τη γνωστή τακτική του γκράφιτι με στένσιλ, ο Banksy δημιουργεί έργα για πολλές φιλανθρωπικές οργανώσεις και δέχεται συνεχώς κριτική από το ευρύ κοινό.

2.3.3. Σουρεαλισμός - Salvador Dali

Ο σουρεαλισμός ήταν ένα καλλιτεχνικό, πνευματικό και λογοτεχνικό κίνημα με επικεφαλή τον ποιητή André Breton ("Surrealism", n.d.). Ο όρος σουρεαλισμός επινοήθηκε από τον Γάλλο, Γκιγιόμ Απολλιναιρ (Brodskaja, 2009). Οι σουρεαλιστές προσπάθησαν να ανατρέψουν τους καταπιεστικούς κανόνες της κοινωνίας κατεδαφίζοντας τη ραχοκοκαλιά της ορθολογικής σκέψης ("Surrealism", n.d.). Η τεχνικές του σουρεαλισμού χαρακτηρίζονται από τη μεθοδολογική έρευνα, τον πειραματισμό, καθώς και την αντίληψη της τέχνης ως μέσο για την προώθηση προσωπικής ψυχανάλυσης και αυτο-αποκάλυψης ("Surrealism", 2020). Κάθε καλλιτέχνης βασίστηκε στα δικά του επαναλαμβανόμενα μοτίβα που προέκυψαν μέσα από τα όνειρά του ή και το ασυνείδητό του ("Surrealism Movement Overview and Analysis", 2011). Παράλληλα ο σουρεαλισμός χρησιμοποιεί την φιλοσοφία για να καθιερώσει την αλήθεια (Fijalkowski & Richardson, 2016).

Ο Σαλβαδόρ Νταλί ήταν ένας από τους σημαντικότερους Ισπανούς ζωγράφους ("Dali", n.d). Σε ηλικία δεκαπέντε ετών συμμετείχε στη δημόσια έκθεση του Δημοτικού Θεάτρου του Φιγκέρας, το 1919, ενώ μετά από δύο χρόνια πεθαίνει η μητέρα του ("Dali", n.d). Όπως επισημαίνεται στην ίδια πηγή θαύμαζε τους, Ντα Βίντσι, Ελ Γκρέκο, Γκόγια, Μιχαήλ Άγγελο, αλλά κορυφαίος για αυτόν ήταν ο Βελάσκεθ. Ο Νταλί πειραματίστηκε με τον κυβισμό και τον ντανταϊσμό και επηρεάστηκε πολύ από τον Μαξ

Έρνστ (“Dali”, n.d). Από το 1929 έως το 1937 δημιούργησε πίνακες που τον έκαναν τον πιο γνωστό σουρεαλιστή καλλιτέχνη στον κόσμο (“Salvador Dalí”, 2020). Απεικόνιζε έναν ονειρικό κόσμο στον οποίο τα κοινά αντικείμενα αντικαθίστανται, παραμορφώνονται ή μεταμορφώνονται με έναν παράξενο τρόπο (“Salvador Dalí”, 2020). Ο Νταλί απεικόνιζε αυτά τα αντικείμενα με σχολαστική, σχεδόν οδυνηρά ρεαλιστική λεπτομέρεια και τα τοποθετούσε συνήθως σε θολά, ηλιόλουστα τοπία που θυμίζουν την καταλανική πατρίδα του (“Salvador Dalí”, 2020). Τα ιδεολογικά θέματα του ερωτισμού, του θανάτου και της αποσύνθεσης διαπερνούν το έργο του Νταλί, αντανακλώντας την εξοικείωσή του και τη σύνθεση των ψυχαναλυτικών θεωριών της εποχής του (“Salvador Dalí Artist Overview and Analysis”, 2011). Ζωγράφιζε τοπία και αναμνήσεις από την παιδική ηλικία του, το έργο του Νταλί είναι γεμάτο με συμβολισμούς, η θεματική των οποίων κυμαίνεται από το φετιχισμό και εικόνες ζώων έως και επιστημονικούς ή θρησκευτικούς συμβολισμούς (“Salvador Dalí Artist Overview and Analysis”, 2011). Κατά την περίοδο από το 1950 έως το 1970, ο Νταλί ζωγράφιζε πολλά έργα με θρησκευτικά θέματα, αν και συνέχισε να ασχολείται και με ερωτικά θέματα, να αναπαριστά παιδικές αναμνήσεις και να χρησιμοποιεί θέματα που επικεντρώνονται στη σύζυγό του, Γκαλά (“Salvador Dali Biography”, n.d.). Ο εμβληματικός, ευρέως γνωστός πίνακάς του «Η εμμονή της μνήμης», απεικονίζει τη ρευστότητα του χωροχρονικού συνεχούς και την ψευδαίσθηση της σταθερότητάς του λόγω της πλάνης των εμπειριών που αποκτά κάθε άνθρωπος μέσω των πέντε αισθήσεων, η οποία υποστηρίχθηκε από πρωτοπόρους επιστήμονες της εποχής, με μια σειρά λιωμένων ρολογιών, τις μορφές τους που περιγράφει ο Νταλί ως εμπνευσμένη από μια σουρεαλιστική αντίληψη του τυριού Camembert που λιώνει στον ήλιο (“Salvador Dali Biography”, n.d.) Η Γκαλά αποτέλεσε την μούσα του σουρεαλιστή ζωγράφου και πέθανε το 1982, ενώ ο ίδιος έφυγε από τη ζωή το 1989 (“Salvador Dali Biography”, n.d.).

2.3.4. Εξπρεσιονισμός - Wassily Kandinsky

Ο εξπρεσιονισμός είναι περίπλοκος και αντιφατικός (Bassie, 2008). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, περιελάμβανε την απελευθέρωση του σώματος όσο και την ανασκαφή εντός της ψυχής. Ανάμεσα στις αρχές της ιδεολογίας του εξπρεσιονισμού συναντάμε ετερόκλητες τάσεις όπως η πολιτική απάθεια, ακόμη και σοβινισμό, καθώς και

επαναστατική δέσμευση. Σύμφωνα με τον Zigrosser (1957) ο εξπρεσιονισμός ήταν ένα από τα πιο συναρπαστικά καλλιτεχνικά κινήματα του εικοστού αιώνα, αλλά φαίνεται ότι περισσότερο διαφωνούν παρά συμφωνούν οι κριτικοί της τέχνης ως προς τον ορισμό του. Η έννοια του εξπρεσιονισμού έχει εφαρμοστεί όχι μόνο στις εικαστικές τέχνες, αλλά και στη μουσική, τη λογοτεχνία και το δράμα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι χρησιμοποιήθηκε για να καθορίσει μια στάση ή άποψη, μια τεχνική ή στυλ, που καλύπτει κατά καιρούς σχεδόν ολόκληρη τη μοντέρνα τέχνη και άλλες φορές το έργο μιας συγκεκριμένης ομάδας γερμανών καλλιτεχνών. Η ίδια η λέξη και η προέλευση της, αποτέλεσε αντικείμενο σημαντικής συζήτησης μεταξύ των μελετητών. Ο Read (1959) συμπληρώνει ότι τα καλλιτεχνήματα πλέον έμοιαζαν εξωπραγματικά. Η φαντασία του καλλιτέχνη, του επιτρέπει να μεταμορφώσει τα αντικείμενα του ορατού κόσμου και έτσι να δημιουργήσει καλλιτεχνικά έναν ιδανικό χώρο που καταλαμβάνεται από ιδανικές μορφές. Παράλληλα η διάνοια του καλλιτέχνη, του επιτρέπει να κατασκευάσει ένα επιστημονικό διάγραμμα, μια προοπτική, στην οποία το αντικείμενο θα μπορούσε να περιγράψει ή να λάβει μέρος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Ένας από τους πιο γνωστούς εξπρεσιονιστές υπήρξε ο Wassily Kandinsky. (Vasily Vasilyevich Kandinsky) (McMullen στην Encyclopedia Britannica). Από την ίδια πηγή πληροφορούμαστε ότι γεννήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου το 1866 στη Μόσχα και απεβίωσε στις 13 Δεκεμβρίου 1944, στο Νεϊγί-συρ-Σεν της Γαλλίας. Ήταν ένας από τους πρώτους της αφαιρετικής τέχνης στη σύγχρονη ζωγραφική. Μετά από επιτυχημένες εκθέσεις *avant-garde*, ίδρυσε την ομάδα «Der Blaue Reiter» στο Μόναχο («The Blue Rider», 1911–14) όπου και ξεκίνησε την εντελώς αφηρημένη ζωγραφική. Οι μορφές του εξελίχθηκαν από ρευστές και οργανικές, σε γεωμετρικά σχήματα και συνδυαστικά δημιούργησαν πρωτοποριακά για την εποχή έργα ζωγραφικής (π.χ. *Tempered edlan*, 1944).

2.3.5. Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική) - Uemura Soen

Σύμφωνα με την Foxwell (2015) η ανάγκη για έναν όρο, ο οποίος θα συμπεριλάμβανε όλους τους ιαπωνικούς πίνακες γέννησε τον όρο νιχόνγκα. Παράλληλα ο όρος νιχόνγκα λειτουργεί προστατευτικά για την ιαπωνική ζωγραφική ώστε να μείνει ανεπηρέαστη από τις δυτικές επιρροές (Foxwell, 2015). Η Νιχόνγκα αξιοποίησε το παραδοσιακό στυλ της ιαπωνικής ζωγραφικής που ήταν γνωστή ως γιαμάτο-ι ("Nihonga Movement

Overview and Analysis", 2018). Σύμφωνα με την ίδια πηγή η Νιχόνγκα θεωρήθηκε μια αυθόρμητη μορφή τέχνης, επειδή έδινε στον καλλιτέχνη την ελευθερία να αποκαλύψει αυτό που είχε στο μυαλό του σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αντί να δημιουργήσει μια ρεαλιστική εικόνα. Η Νιχόνγκα χρησιμοποιούσε μόνο τα παραδοσιακά υλικά της ιαπωνικής ζωγραφικής ("Nihonga Movement Overview and Analysis", 2018). Όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, οι Ιάπωνες καλλιτέχνες δεν μετέτρεψαν απλά τα χαρακτηριστικά των παλαιών πινάκων σε μοντέρνα, αλλά εμπλούτισαν το φάσμα των θεμάτων που παρουσιάζονται, ενώ χρησιμοποίησαν στιλιστικά και τεχνικά στοιχεία από ένα ευρύ φάσμα παραδοσιακών σχολών, έτσι ώστε οι γραμμές διάκρισης να ελαχιστοποιούνται. Οι καλλιτέχνες της Νιχόνγκα ενσωμάτωσαν τελικά στοιχεία της δυτικής τέχνης, όπως ο νατουραλισμός και η προοπτική στο έργο τους, παραμένοντας πιστοί στα ιδανικά της ιστορικής ιαπωνικής τέχνης, στα υλικά και τις τεχνικές της ("Nihonga Movement Overview and Analysis", 2018). Η Νιχόνγκα παραμένει ένα κυρίαρχο και διακεκριμένο καλλιτεχνικό κίνημα που συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Η Uemura Shoen γεννήθηκε στις 23 Απριλίου του 1875, στο Κιότο με το όνομα Τσου Ουέμορα (Dieter Wanczura, 2003) και το όνομα με το οποίο έχει γίνει γνωστή αποτελεί καλλιτεχνικό ψευδώνυμο. Η ίδια πηγή υποστηρίζει ότι από τα παιδικά της χρόνια ήταν φανερό η κλίση της στις τέχνες και στην ηλικία των δεκαπέντε πραγματοποίησε την πρώτη σημαντική έκθεσή της και κέρδισε ένα βραβείο. Η Οεμούρα Σόεν ήταν μία γυναίκα που εργαζόταν σε ένα ανδροκρατούμενο τομέα και διέθετε μια βαθύτερη κατανόηση των γυναικείων μοντέλων της, οπότε υιοθέτησε εναλλακτικές προσεγγίσεις από τους άνδρες καλλιτέχνες ("Bijinga – The World of Shoen Uemura's Beautiful Women", 2017). Πολλά από τα έργα του Uemura Shoen απεικονίζουν πορτρέτα γυναικών και μερικές φορές παιδιών με ρεαλιστικό, αλλά και εκλεπτυσμένο τρόπο (Dieter Wanczura, 2003). Σύμφωνα με τον ίδιο τα πορτρέτα της ξεπερνούν το παραδοσιακό ιαπωνικό μοτίβο, καθώς παρουσιάζεται μια μοντέρνα, και όχι εξιδανικευμένη εικόνα των γυναικών. Το 1948 έγινε η πρώτη γυναίκα που έλαβε το αξίωμα του Τάγματος της Πολιτιστικής Αξίας. Η Οεμούρα Σόεν απεβίωσε σε ηλικία 74 ετών στην αγροικία της στο βουνό. Ο γιός της Σόκο και ο εγγονός της Ατσούσι έγιναν καλλιτέχνες και αυτοί (Dieter Wanczura, 2003).

2.3.6. Installation Art / Εγκαταστάσεις - Abdoulaye Konate

Ο όρος τέχνη των εγκαταστάσεων χρησιμοποιείται για να περιγράψει κατασκευές μεγάλης κλίμακας, μικτών μέσων, συχνά σχεδιασμένες για ένα συγκεκριμένο μέρος ή για μια προσωρινή περίοδο (Parker, 1991 στο Tate Britain, n.d.). Η ίδια πηγή μας πληροφορεί ότι τα έργα της τέχνης των εγκαταστάσεων (επίσης μερικές φορές περιγράφονται ως «περιβάλλοντα») καταλαμβάνουν συχνά ένα ολόκληρο δωμάτιο ή χώρο σε γκαλερί στον οποίο ο θεατής πρέπει να εισέλθει για να εμπλακεί πλήρως με το έργο τέχνης. Ορισμένες εγκαταστάσεις, ωστόσο, έχουν σχεδιαστεί απλά για να μεταφέρονται και να εκτίθενται ή είναι τόσο εύθραυστες που μπορούν να προβληθούν μόνο από μια πόρτα ή από το ένα άκρο ενός δωματίου. Αυτό που κάνει την τέχνη εγκατάστασης διαφορετική από τη γλυπτική ή άλλες παραδοσιακές μορφές τέχνης είναι ότι συνιστά μια ολοκληρωμένη ενοποιημένη εμπειρία, παρά μια επίδειξη ξεχωριστών, μεμονωμένων έργων τέχνης. Από τη δεκαετία του 1960 η δημιουργία εγκαταστάσεων αναδείχθηκε σε ένα σημαντικό σκέλος της σύγχρονης τέχνης. Αυτό εξελίχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν η κρίση στην αγορά τέχνης στα τέλη της δεκαετίας του 1980 οδήγησε στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την εννοιολογική τέχνη (η τέχνη επικεντρώθηκε σε ιδέες και όχι σε αντικείμενα). Διάφορα υλικά (μικτά μέσα), φως και ήχος είναι βασικά για την τέχνη αυτή.

Η τέχνη των εγκαταστάσεων μπορεί να ενταχθεί ανάμεσα σε καλλιτεχνικά ρεύματα ζωγραφικής, όπως αυτό του μινιμαλισμού, του συμβολισμού κλπ. (Saaze, 1998). Στο ίδιο βιβλίο υποστηρίζεται ότι αν και στην αρχή η τέχνη των εγκαταστάσεων βρισκόταν στο περιθώριο, σήμερα έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλής και κοινώς αποδεκτή στο σύγχρονο καλλιτεχνικό χώρο αν και σχετικά εφήμερη.

Όπως αναφέρει ο Hess (2015) ο Abdoulaye Konaté είναι ένας καλλιτέχνης από το Μάλι που συνδυάζει κρεμαστά υφάσματα κυρίως, ειδικές βαφές και τα συναρμολογεί με κατάλληλο τρόπο δημιουργούνται γλυπτά, ώστε οι θεατές να θυμούνται τα έργα του, να είναι κατάλληλα τοποθετημένα στο χώρο, αλλά και ανθεκτικά. Με υφάσματα, gris-gris, σφαίρες, μεταχειρισμένα ρούχα ή άμμο, εισέρχεται στον κόσμο της σύγχρονης τέχνης, αντανακλώντας κάθε φορά την μαλινέζικη, αφρικανική, αλλά και παγκόσμια συλλογική συνείδηση (Hess, 2015).

Ο Konaté γεννήθηκε στο Diré του Μάλι το 1953. Σπούδασε ζωγραφική στο Institut National des Arts στο Μπαμάκο και στη συνέχεια στο Institut Supérieur des Arts, Αβάνα, Κούβα, όπου έζησε για επτά χρόνια πριν επιστρέψει στο Μάλι (Hess, 2015). Το έργο του εμφανίστηκε σε πολλές εκθέσεις σε βασικές γκαλερί και μουσεία, όπως το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης Arken και το Μουσείο Stedelijk (“Abdoulaye Konaté Biography”, n.d.). Το έργο του Abdoulaye Konaté έχει προσφερθεί σε δημοπρασία πολλές φορές, με τιμές που κυμαίνονται από 916 δολάρια έως 62.481 δολάρια, ανάλογα με το μέγεθος και το υλικό του έργου τέχνης. Η τιμή ρεκόρ για αυτόν τον καλλιτέχνη σε δημοπρασία είναι 62.481 δολάρια, για το «Tafo ou la force du verbe», που πωλήθηκε στο Artcurial το 2018. Ο καλλιτέχνης, όπως επισημαίνει ο Hess (2015) ζει και εργάζεται στο Μπαμάκο του Μάλι και είναι ο Γενικός Διευθυντής του Ωδείου Τεχνών και Μέσων στο Μπαμάκο.

2.3.7. Op Art - Marina Apollonio

Όπως αναφέρεται στην διαδικτυακή πηγή για την ιστορία της τέχνης (“Op Art”, n.d.), η Op Art είναι γνωστή και ως οπτική τέχνη, ενώ τον Οκτώβριο του 1964 το περιοδικό Time στο Op Art (n.d.) περιέγραψε την Op art ως «Εικόνες που επιτίθενται στο μάτι». Στην ίδια ιστοσελίδα αναφέρεται ότι το κίνημα της οπτικής τέχνης ήταν ιδιαίτερα αναγνωρισμένο στην Αμερική από τη δεκαετία του 1960, αλλά το συγκεκριμένο στυλ ζωγραφικής έχει ως αφετηρία το 1839, όταν ένας Γάλλος χημικός, ο Michel-Eugene Chevreul μελέτησε την επίδραση του συνδυασμού συμπληρωματικών χρωμάτων και το θέμα αυτό επηρέασε σημαντικά τον «πατέρα» της Op Art, George Seurat, τον εφευρέτη του πουαντιγισμού. Η οπτική τέχνη ασχολείται με τη δημιουργία οπτικών ψευδαισθήσεων. Το στυλ ευνοεί συνήθως την αφαίρεση, επειδή οι θεατές πρέπει να εστιάσουν σε συγκεκριμένα στοιχεία για να κατανοήσουν τι βλέπουν, αφού μια ψευδαίσθηση μπορεί να παρουσιάζει κάτι συγκεκριμένο με μία πρώτη ματιά, αλλά με μια πιο προσεκτική παρατήρηση αποκαλύπτεται ότι απεικονίζεται κάτι διαφορετικό (“Op Art”, n.d.). Στα έργα της οπτικής τέχνης γίνεται ευρέως χρήση της γεωμετρίας, της γραμμής, του χρώματος και των μοτίβο όπως υποστηρίζει το Op Art (n.d.). Επιπλέον, στην διαδικτυακή πηγή Op-Art: History, Characteristics (n.d.) αναφέρεται ότι αν και τα έργα της Op Art συχνά προκαλούν έως και «ναυτία» από τη ζάλη που δημιουργούν οι ψευδαισθήσεις, ωστόσο υπακούν απόλυτα στους παραδοσιακούς κανόνες της τέχνης καθώς όλη η παραδοσιακή ζωγραφική βασίζεται στην «ψευδαίσθηση» του βάθους και

της προοπτικής· η Op Art απλά ενισχύει αυτήν την ψευδαίσθηση χρησιμοποιώντας κανόνες που διέπουν την οπτική αντίληψη.

Η Μαρίνα Απολλώνιο γεννήθηκε στην Τεργέστη στις 12 Νοεμβρίου 1940 (“Marina Apollonio”, n.d.). Σπούδασε στο Accademia di Belle Arti, της Βενετίας και το 1962 ασχολήθηκε για πρώτη φορά με τρόπους οπτικής επικοινωνίας, δημιουργώντας τα πρώτα μεταλλικά ανάγλυφα με εναλλασσόμενες χρωματικές ακολουθίες (“Marina Apollonio”, n.d.). Από την ίδια πηγή διαπιστώνεται ότι συμμετείχε με πληθώρα έργων σε πολλές ατομικές και ομαδικές εκθέσεις. Από το 1975 και έπειτα το έργο της Μαρίνας Απολλώνιο βασίστηκε στην ορθογώνια αλληλεπίδραση κάθετων και οριζόντιων χρωματιστών γραμμών σε μαύρο φόντο (“Marina Apollonio”, n.d.). Σύμφωνα με την ίδια πηγή η καλλιτέχνης δούλεψε εκτενώς τόσο στην Ιταλία όσο και στο εξωτερικό μέχρι τη δεκαετία του 1980, οπότε αποφάσισε να αφιερωθεί εξ ολοκλήρου στη μελέτη και την έρευνα. Σήμερα η καλλιτέχνης ζει στην Πάδοβα (“Marina Apollonio”, n.d.). Στην ιστοσελίδα της γκαλερί τέχνης Leon Tonar που βρίσκεται στη Νέα Υόρκη γίνεται αναφορά σε εντυπωσιακά έργα ζωγραφικής που προκαλούν ιλίγγους, σε έργα τέχνης με κινούμενα μέρη από τη δεκαετία του ‘60 (Ebony, 2016). Σύμφωνα με την Ebony (2016) μολονότι η Op art υποβαθμίστηκε τη δεκαετία του 1970 από ορισμένους μελετητές που άσκησαν έντονη κριτική στο συγκεκριμένο στυλ ως πολύ περιορισμένο. Ωστόσο τα έργα που εκτέθηκαν στη συγκεκριμένη γκαλερί, μεταξύ αυτών και της Marina Apollonio, δηλώνουν ότι αν και ο χρόνος που η Op Art έμεινε στο προσκήνιο ήταν σύντομος, η ευρεία απήχυσή της ήταν πολύ έντονη (Ebony, 2016).

2.3.8. Ανθρωποκεντρική Ζωγραφική - Αλέκος Φασιανός

Ο Αλέκος Φασιανός είναι ένας από τους δημοφιλέστερους σύγχρονους ζωγράφους στην Ελλάδα. Γεννήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 1935 στην Αθήνα (“Alekos Fasianos”, n.d.). Παρακολούθησε από νωρίς μαθήματα μουσικής και ζωγραφικής, υπήρξε μαθητής του Γιάννη Μόραλη και το 1960 έλαβε υποτροφία από τη γαλλική κυβέρνηση για να σπουδάσει τρία χρόνια την τέχνη της λιθογραφίας στο Παρίσι υπό την καθοδήγηση του E. Clairin και G. Dayez (“Alekos Fasianos”, n.d.). Τα έργα του μοιάζουν με ιστορίες αφού χρησιμοποιεί μοτίβα από τη μυθολογία και τον σύγχρονο κόσμο (“Alekos Fasianos”, n.d.). Σύμφωνα με την ίδια πηγή οι ιστορίες του συγκλίνουν γύρω από το θέμα της Μεσογείου και έχουν αποχρώσεις ώχρας και μπλε. Ο κριτικός Gérard Xuriguera είπε: «Η

πλούσια Αφροδίτη του, λουσμένη από τον μεσογειακό ήλιο, μας μιλά για τη χώρα της, για το συγκινητικό περιστατικό μιας ειρηνικής και χαρούμενης ύπαρξης που ξεφεύγει στην υπεροχή.» (“Alekos Fassianos”, n.d.). Επηρεάστηκε από την αφηρημένη τέχνη το διάστημα 1957-1958, αλλά τη δεκαετία του '60 δημιούργησε ένα συγκεκριμένο θέμα, καθαρά ανθρωποκεντρικό (“Alekos Fasianos”, n.d.). Όπως υποστηρίζει η συγκεκριμένη πηγή στα έργα όπου ο άνθρωπος απουσιάζει, η ανθρώπινη παρουσία υπονοείται. Η ζωγραφική του δεν είναι ρεαλιστική, καθώς δεν επιδιώκεται ρεαλιστική απεικόνιση συγκεκριμένων ατόμων, αντικείμενων κ.λπ., αλλά η περιγραφή καταστάσεων.

Είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με τον Καραγκιόζη, τον ήρωα της παιδικής του ηλικίας (“Alekos Fasianos”, n.d.). Σύμφωνα με την ίδια πηγή αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι φιγούρες στέκονται στο χώρο, δηλαδή σε απλό, λευκό φόντο. Δημιουργεί έργα που αποκαλύπτουν μια απλότητα, η οποία θυμίζει και παιδικότητα. Κάπως έτσι, αποκαλύπτεται και μια ακόμη πηγή έμπνευσής του: η δημοφιλής και κάπως παιδική ζωγραφική του Θεόφилου (“Alekos Fasianos”, n.d.). Πάντως η δική του αμεσότητα και απλότητα επιτυγχάνονται με μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση από αυτήν του θεάτρου σκιών ή της λαϊκής ζωγραφικής.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της τέχνης του είναι ότι ζωγραφίζει στο πάτωμα, ώστε να προσδίδει παιδικότητα στο έργο του, κάνοντάς το ανάλαφρο, όπως ο ίδιος έχει δηλώσει σε συνεντεύξεις. Το ίδιο ανάλαφρο φαίνεται επιλέγοντας στα θέματά του μοτίβα καλοκαιρινά, με ανέμους, θάλασσες, φουλάρια, ποδήλατα όλα με συνειρμούς απλότητας και ανεμελιάς. Θυμίζει λόγια του σουρεαλιστή ζωγράφου Χουάν Μιρό, ο οποίος έλεγε πως χρειάστηκε να μεγαλώσει πολύ για να μάθει να ζωγραφίζει σαν παιδί. Ο Φασιανός εικονογράφησε επίσης πολλά βιβλία γνωστών ποιητών και συγγραφέων της Ελλάδας και του εξωτερικού (“Alekos Fassianos”, 2019). Σύμφωνα με την ίδια πηγή το έργο του αποτέλεσε αντικείμενο τεσσάρων ταινιών, τόσο για την ελληνική όσο και για τη γαλλική τηλεόραση καθώς και για πολλά βιβλία και εκτίθεται σε πολλά μουσεία και σημαντικές συλλογές. Ο Αλέκος Φασιανός θεωρείται σήμερα ένας από τους σημαντικότερους Έλληνες καλλιτέχνες (“Alekos Fassianos”, 2019) και σήμερα ζει και εργάζεται στην Αθήνα, αλλά πάντα αναφέρεται στη Γαλλία ως το δεύτερο σπίτι του (“ALEKOS FASSIANOS”, n.d.).

3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η στόχευση της πιλοτικής παρέμβασης όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν διττή ως προς τη γλωσσική και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ. Ωστόσο, όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικά με την προσέγγιση του περιεχομένου, και αυτή επιμερίζεται στην εξέλιξη των μαθητών σε σχέση με την τέχνη, αλλά και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. συνεπώς κρίνεται σκόπιμη η θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς στη συγκεκριμένη ερευνητική παρέμβαση οι μαθητές προσεγγίζουν διάφορους πολιτισμούς, ανάλογα με τους ζωγράφους των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων. Την καλύτερη εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ εξασφαλίζει η φιλοσοφική θεώρηση του Habermas με τίτλο «Ηθική του διαλόγου». Η θεωρία αυτή σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) αντιλαμβάνεται την γλώσσα επικοινωνιακά και όχι ουσιοκρατικά. Δηλαδή σύμφωνα με το Γκόβαρη (2011) η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως απλό σύνολο συμβόλων, αλλά ως εργαλείο που συνδέει το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον, καθώς συμβάλλει στην επικοινωνία και εξέλιξη των ανθρώπων. Έτσι γεννιέται ο ηθικός διάλογος καθώς οι επικοινωνιακές δράσεις έχουν αναστοχαστικό χαρακτήρα (Γκόβαρη, 2011) και μέσω του διαλόγου αυτού παρέχονται ευκαιρίες επικοινωνίας για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και διευκολύνεται η χρήση της μεθόδου ΟΕΠΕΓ, η οποία στοχεύει στην παρούσα παρέμβαση στην καλλιέργεια των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα-στόχο, αλλά και της διαπολιτισμικής τους ικανότητας.

3.1.Εννοιολογική προσέγγιση

Πρώτιστα, σημαντικός είναι ο διαχωρισμός των εννοιών πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα ώστε να γίνει αντιληπτή η διάκριση ανάμεσα στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια κοινωνία που περιλαμβάνει πολλές πολιτιστικές ή εθνοτικές ομάδες, όπου οι άνθρωποι ζουν ο ένας δίπλα στον άλλο, αλλά κάθε πολιτιστική ομάδα δεν αλληλεπιδρά με την άλλη (Spring Institute, n.d.). Για παράδειγμα, σε μια πολυπολιτισμική γειτονιά οι άνθρωποι μπορούν να συχνάζουν εθνοτικά παντοπωλεία και εστιατόρια χωρίς να αλληλεπιδρούν πραγματικά με τους γείτονές τους από άλλες χώρες. Οι διαπολιτισμικές περιγράφουν κοινότητες στις οποίες υπάρχει βαθιά κατανόηση και σεβασμός για όλους τους

πολιτισμούς. Η διαπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στην αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών και πολιτιστικών κανόνων και στην ανάπτυξη βαθιών σχέσεων (Spring Institute, n.d.). Σε μια διαπολιτισμική κοινωνία, κανείς δεν έχει μείνει αμετάβλητος επειδή όλοι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και αναπτύσσονται μαζί (Spring Institute, n.d.).

Στο τέλος της δεκαετίας του '60 ξεκίνησε ο μετασχηματισμός των κανόνων κοινωνικής δικαιοσύνης ορισμένων κοινωνιών με τις ιδέες για ένα πλουραλιστικό σύστημα εκπαίδευσης που θα αγκαλιάζει την πολυεθνική προοπτική βρίσκουν ανταπόκριση (Σαΐτης, 2014). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο αλλά μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων, πρακτικών και υλικών που θα συμβάλλουν για την θεμελίωση της εκπαιδευτικής ισότητας για μαθητές από διαφορετικές ομάδες. Η εφαρμογή ενός πολυφωνικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων θα βοηθήσουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν μια θετική αυτο-εικόνα και να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις. Ο Parekh ορίζει την πολυπολιτισμική ως την καλύτερη και καταλληλότερη εκπαίδευση για την ανάπτυξη βασικών ανθρωπίνων ικανοτήτων όπως της αυτοκριτικής, του αναστοχασμού και της αποδοχής των άλλων. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αποκτά εδώ ευρύτερη σημασία καθώς δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στον εθνικό πλουραλισμό αλλά ταυτόχρονα προσεγγίζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως πραγματικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία με μεγάλο βαθμό κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης (Γρίβα & Στάμου, 2014). Σύμφωνα με τον Αθ. Παππά είναι αδύνατη η εξεύρεση ενός καθολικού ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λόγω των πολυάριθμων θέσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναδεικνύουν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών κοινωνικό-φιλοσοφικών οριζόντων. Η Rey Von Almen ορίζει την διαπολιτισμικότητα ως την διαδικασία ανταλλαγής, αλληλεγγύης, υπέρβασης των ορίων μεταξύ των πολιτισμών. Περιγράφει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών ώστε να υπερβούν τα όρια τους και να συγκροτηθεί μια υπερπολιτισμική ταυτότητα. Ο Reich συμπληρώνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας. Αυτή η υπέρβαση των ορίων θεωρείται εφικτή σύμφωνα με τον πολιτισμικό οικουμενισμό και τις διαδικασίες της γνωστικής (Piaget) και της ηθικής ανάπτυξης (Kohlberg) του ατόμου. Τα κύρια εργαλεία της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την επίτευξη των στόχων της είναι η ενσυναίσθηση, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, ανοχή αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ικανότητα (Γρίβα & Στάμου,2014).

3.2.Στόχοι

Σύμφωνα με τις Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2010) οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνονται μέσα από τις δύο ακόλουθες κατευθύνσεις:

«Η μία κατεύθυνση στοχεύει στις ομάδες, που αποτελούν τη μειονότητα. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτές οι ομάδες πρέπει να ενδυναμωθούν αναπτύσσοντας γνώσεις, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας, στην οποία επικοινωνεί η πλειοψηφία της κοινωνίας στην οποία ζουν, καθώς και δεξιότητες. Προκειμένου οι ομάδες αυτές όχι απλά να επιβιώσουν, αλλά να νιώσουν ασφάλεια και να εκδιπλώσουν τις δυνατότητές τους χρειάζεται να ενταχθούν στην κοινωνία, να κατανοήσουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της κοινωνίας στην οποία ζουν, να κοινωνικοποιηθούν, να αναγνωρισθούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά στην εκπαίδευσή των ομάδων της πλειοψηφίας, ώστε να ξεπεράσουν αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις, να απορρίψουν την ιδέα της ιεραρχίας από άποψη σπουδαιότητας πολιτισμών και να υιοθετήσουν αντικειμενικά κριτήρια σκέψης.»

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) αν δεχτούμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό την ανάπτυξη προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας που θα έχουν μορφή ηθικών διαλόγων τότε κρίνεται αναγκαίο να εξειδικευτεί το αντικείμενο της διαπολιτισμικής μάθησης. Η ανάπτυξη των διαλόγων αυτών έχουν ορισμένες προϋποθέσεις και αξιώσεις προκειμένου να επιφέρουν τις πολυπόθητες προϋποθέσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας και όπως ο Γκόβαρης (2011) διευκρινίζει ότι η επικοινωνία αντιμετωπίζεται ως η βασική ενότητα της κοινωνικής δράσης. Την δεκτική στάση απέναντι στο διαφορετικό και στο άγνωστο επισημαίνει η Παπαδοπούλου (2008) ως αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Για να οδηγηθεί στον σκοπό της η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει επιμέρους στόχους. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι.

- Ενσυναίσθηση. Στον Γκόβαρη (2011) χαρακτηρίζεται ως η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση του άλλου καθώς και της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών του άλλου ατόμου στη συμπεριφορά μας απέναντί του. Η ενσυναίσθηση όπως υποστηρίζει ο Γκόβαρης (2011) μας επιτρέπει να διακρίνουμε τις στάσεις, τις συμπεριφορές καθώς και τα κίνητρα του άλλου, ώστε να ερμηνεύσουμε τις πράξεις του τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του.
- Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους. Οι κοινωνικοί ρόλοι γίνεται ξύπνα προσδιοριστούν εννοιολογικά ως το σύμβολο των κοινωνικών προσδοκιών των δυνατοτήτων καθώς και τον περιορισμό δράσης διέπουν μία συγκεκριμένη κοινωνική θέση (Γκόβαρης, 2011). Σύμφωνα με τον Habermas στο Γκόβαρης (2011) τα άτομα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν πρέπει να δέχονται Ακρίτα τις κοινωνικές προσδοκίες αλλά να καλλιεργούν στρατηγικές κριτικής αντιπαράθεσης και δημιουργικής και επικοινωνιακής ερμηνείας των κοινωνικών ρόλων έτσι ώστε να είναι δυνατή η έκφραση της ατομικότητας και της ετερότητας και του διαφορετικού. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αφού τα στερεότυπα εγκαταλείπονται και αναδεικνύεται η δύναμη και η αξία της πολιτιστικής ποικιλίας.
- Ανοχή αντιφάσεων. Σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση παρουσιάζονται διαμάχες, αντιπαράθεσεις ή βασικά αιτήματα των υποκειμένων της συζήτησης που μένουν ανικανοποίητα (Γκόβαρης, 2011). Σύμφωνα με τον ίδιο για τη διασφάλιση της συνέχειας κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης απαιτούνται ικανότητες ανοχής αντιφατικών καταστάσεων εκ μέρους των υποκειμένων.
- Επικοινωνιακή ικανότητα. Δηλαδή η ικανότητα ένα υποκείμενο να επικοινωνεί με ένα άλλο άτομο και να αποδέχεται τις θέσεις του συνομιλητή του και να είναι σε θέση να υποστηρίξει με λογικά επιχειρήματα τη δική του θέση. Σύμφωνα με τον Krappman στο Γκόβαρης (2011) η επικοινωνία έχει θεμελιακό χαρακτήρα για την κοινωνική δράση του υποκειμένου καθώς και για την αντίληψη της ταυτότητας και για αυτό ο Krappman την ορίζει ως βασικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητάς του εγώ.

3.3.Βασικές Αρχές

Όπως υποστηρίζει ο Η. Essinger (Μάρκου, 1995) στο Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2010) οι βασικές αρχές που αποτελούν τα θεμέλια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η:

- ❖ Ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Οι πρακτικές της διαπολιτισμικής αγωγής αποσκοπούν στη δημιουργία νέων εμπειριών, βασισμένες σε μια διαδικασία ανάπτυξης του διαπολιτισμικού προφίλ (Παναγάκη, 2017).
- ❖ Διευκόλυνση της επικοινωνίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιέργεια επικοινωνιακών ικανοτήτων και με την ανοχή αντιφάσεων που διευκολύνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Γκόβαρης, 2011).
- ❖ Καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αφορά τον παραμερισμό της εμμονής στην εθνική καταγωγή και την ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Essinger 1991 στο Κεσίδου, 2008).
- ❖ Καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας. Η καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης και συνεργασίας αποτελεί μια σημαντική διαδικασία καθώς διαμορφώνει τις βάσεις για την ομαλή συνύπαρξη και ένταξη των διαφορετικών πολιτισμών που υπάρχουν στην εκάστοτε κοινωνία (Παναγάκη 2017).
- ❖ Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η Ενσυναίσθηση απαιτεί την κριτική αντιπαράθεση και εγκατάλειψη των αντιλήψεων μας για το άλλο μέσα από την αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που εμποδίζουν την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων (Γκόβαρης, 2011).
- ❖ Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός αυτός πραγματώνεται την πρόσκληση για πολιτισμική αλληλεπίδραση (Κεσίδου, 2008)
- ❖ Εκπαίδευση για την ειρήνη. Η εκπαίδευση για την ειρήνη προϋποθέτει μια διαδικασία διαμόρφωσης εθνικών ταυτοτήτων, και για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται σεβασμός των εθνικών ιδιαιτεροτήτων (Παναγάκη, 2017).

Μέρος Δεύτερο: Η έρευνα

4. Η πιλοτική παρέμβαση «Μαθαίνω για την Τέχνη στον Κόσμο μέσα από δύο Γλώσσες»

4.1.Σκοπός και Στόχοι

Η πειραματική αυτή παρέμβαση υλοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων της μεθόδου ΟΕΠΕΓ και να ενισχυθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών μέσω της ενασχόλησής τους με τη μοντέρνα Τέχνη σε μία δεύτερη/ξένη Γλώσσα (Αγγλικά). Η διδασκαλία διεξήχθη σε ενιαίο πλαίσιο έχοντας ένα διττό σκοπό· οι μαθητές να επεκτείνουν τις γνώσεις τους στο γνωστικό αντικείμενο της Τέχνης, καθώς και την Διαπολιτισμική τους Επίγνωση προσεγγίζοντας τους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των ζωγράφων, ενώ παράλληλα να αναπτύξουν και τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητές τους στη γλώσσα-στόχο.

Η παρέμβαση έχει ως γενικούς στόχους οι μαθητές να:

1. καλλιεργούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες
2. διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τεχνικές
3. εκφράζονται ελεύθερα σε ένα ασφαλές κλίμα μάθησης
4. αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αρμονικά και αποτελεσματικά
5. αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα των πολιτισμών
6. επιδιώκουν τη γνωριμία και την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς
7. αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους
8. αναπτύσσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες
9. καλλιεργούν συνείδηση και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης
10. συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία.

4.2.Επιμέρους Στόχοι

Οι στόχοι που αφορούσαν τη γλώσσα-στόχο ήταν οι μαθητές να:

- διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη γλώσσα-στόχο.
- καλλιεργούν τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες
- εμπλουτίζουν το ειδικό τους λεξιλόγιο
- εξοικειώνονται με απλά κειμενικά είδη

- εξοικειώνονται με τους πολυγραμματισμούς
- αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες
- ανακαλύπτουν τις στρατηγικές μάθησης που τους ταιριάζουν.

Αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Τέχνης επιδιώχθηκε οι μαθητές να:

- ενισχύουν τη δημιουργική τους έκφραση
- κατατάσσουν ένα έργο μοντέρνας τέχνης στο εικαστικό ρεύμα που ανήκει
- στηρίζουν με απλά, αλλά έγκυρα επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι ένα έργο μοντέρνας τέχνης
- δημιουργούν έργα σύγχρονης τέχνης
- καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη
- αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες στα εικαστικά
- κατανοούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- ευαισθητοποιούνται σχετικά με θέματα σύγχρονου προβληματισμού.

Οι στόχοι που εξυπηρετούσαν τη διαπολιτισμική επικοινωνία ήταν οι μαθητές να:

- σέβονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς
- αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών
- αποκτούν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα
- δίνουν έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία
- συνειδητοποιούν την αξία της πολιτιστικής ποικιλομορφίας.

Οι κοινωνικοί στόχοι επικεντρώθηκαν στην:

- ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας της τάξης
- ενθάρρυνση της ενεργού τους συμμετοχής στη διδασκαλία
- προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας σε ομάδα
- διατήρηση και ενδυνάμωση του θετικού κλίματος μάθησης στην τάξη.

Τέλος, οι ψυχοκινητικοί στόχοι τέθηκαν ώστε οι μαθητές να:

- βελτιώνουν τη λεπτή και την αδρή τους κινητικότητα
- ανταποκρίνονται σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα
- αυξάνουν τα αντανακλαστικά τους (ελάττωση του χρόνου αντίδρασης)
- ενισχύουν τον οπτικο-κινητικό τους συντονισμό.

4.3. Συμμετέχοντες

Το δείγμα προήλθε από το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Μανιάκων Καστοριάς και ήταν 13 μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού, εκ των οποίων οι 7 συμμετέχουσες ήταν κορίτσια και οι 6 συμμετέχοντες αγόρια. Η επιλογή των μαθητών έγινε με σκοπό την δημιουργία του κατάλληλου δείγματος για την έρευνα, ώστε να διευκολυνθεί η συλλογή των κατάλληλων δεδομένων, η επεξεργασία τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα επιλέχθηκε διότι το γλωσσικό της επίπεδο είναι ικανοποιητικό για τις απαιτήσεις της παρέμβασης, ενώ ταυτόχρονα η εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ και η προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας με αφορμή την διδακτική της Τέχνης αποτελεί μία πρόκληση σύμφωνα με το γνωστικό και όχι μόνο επίπεδο των μαθητών. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης οργανώθηκε σύμφωνα με το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα έθεσε υψηλές προσδοκίες εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης των μαθητών, παρέχοντάς τους με αυτό τον τρόπο εσωτερικά κίνητρα και ενδιαφέρον για μάθηση. Οι μαθητές της Δ' Δημοτικού βρίσκονται περίπου στο επίπεδο A1 στα Αγγλικά, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR- Common European Framework of Reference), γεγονός που τους επέτρεψε να παρακολουθούν και να συμμετέχουν με αρκετή άνεση στη διαδικασία της μάθησης.

4.4. Διερεύνηση Αναγκών των Συμμετεχόντων

Πριν την εφαρμογή της παρέμβασης κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση των αναγκών, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Η συλλογή των πληροφοριών αυτών έγινε πριν την εφαρμογή με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου Προελέγχου, αλλά και των Portfolios που κατασκευάστηκαν από τη διδάσκουσα, τα οποία εμπλουτίζονταν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν αφορούσαν το γλωσσικό, το καλλιτεχνικό και το διαπολιτισμικό προφίλ των συμμετεχόντων. Εκτός από το Portfolio, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης συμπληρώθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο (Προέλεγχος), αλλά και στην αρχή κάθε ενότητας χορηγούταν στους μαθητές ένα άλλο σύντομο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με το ζωγράφο, το εικαστικό ρεύμα όπου εντάσσεται και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του.

Το Portfolio που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν την υλοποίηση της παρέμβασης και εξακολούθησαν να εμπλουτίζουν και να τροποποιούν κατά τη διάρκεια αυτής, κατασκευάστηκε σύμφωνα με το πρότυπο Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, αλλά στα τρία μέρη τα οποία αφορούσαν στο γλωσσικό τομέα («Γλωσσικό Διαβατήριο», «Γλωσσική Βιογραφία» και «Ντοσιέ») προστέθηκαν σελίδες αυτοαξιολόγησης για τον τομέα της Τέχνης. Το εργαλείο αυτό ήταν εξ ολοκλήρου δίγλωσσο (Αγγλικά και Ελληνικά), ενώ οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να απαντούν σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν. Επιπλέον, σχεδόν όλες οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του Portfolio προήλθαν από έργα καλλιτεχνών τους οποίους οι μαθητές θα γνώριζαν μέσα από την εφαρμογή της παρέμβασης.

4.4.1. Γλωσσικό προφίλ των μαθητών στη γλώσσα-στόχο

Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στα μέρη του Portfolio που σχετίζονταν με τον τομέα της γλώσσας. Ειδικότερα, το πρώτο μέρος ήταν το «Γλωσσικό Διαβατήριο» όπου οι μαθητές, αρχικά, ανέφεραν τις γλώσσες που μιλούν, τις γλώσσες που μαθαίνουν στο σχολείο και άλλες γλώσσες τις οποίες γνωρίζουν (Γλωσσικό Πορτραίτο), ενώ στη συνέχεια παρουσίασαν σύντομα τις επαφές τους με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, καθώς και την αυτοαξιολόγηση τους σχετικά με το επίπεδο στο οποίο έχουν ήδη αναπτύξει τις δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο, τα οποία ανέλυσαν στο «Γλωσσικό Βιογραφικό».

Πίνακας 1 Μητρική Γλώσσα Μαθητών

Μητρική Γλώσσα Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ελληνικά	3	6	9
Ελληνικά & Αλβανικά	2	1	3
Ρομάνι	1	0	1
Σύνολο	6	7	13

Το πρώτο στοιχείο που προσέθεσαν οι συμμετέχοντες στο «Γλωσσικό τους Πορτραίτο» ήταν η μητρική τους γλώσσα. Η πλειονότητα των μαθητών (9) απάντησε τα Ελληνικά είναι μητρική τους γλώσσα, ενώ τρεις μαθητές ανέφεραν ως μητρικές τους γλώσσες τα Ελληνικά και τα Αλβανικά και ένας μόνο μαθητής απάντησε ότι μητρική του γλώσσα είναι τα Ρομάνι. Οι μαθητές που δήλωσαν τα Αλβανικά ως μία από τις μητρικές

τους γλώσσες, εξήγησαν ότι οι μητέρες τους είναι Αλβανικής καταγωγής, ενώ οι πατέρες τους είναι Έλληνες. Η μαθήτριά της οποίας μητρική γλώσσα αποτελούν τα Ρομάνι, είναι Ρομά και έρχεται συχνά στο σχολείο, σε αντίθεση με τον δίδυμο αδερφό της που ανήκει στο άλλο τμήμα της ίδιας τάξης. Όταν ήρθε στο σχολείο πρώτη φορά, στην Α΄ Δημοτικού γνώριζε ελάχιστες λέξεις και φράσεις στα Ελληνικά, ενώ δεν είχε έρθει σε επαφή με τα Αγγλικά. Ωστόσο, πλέον είναι σε θέση να επικοινωνεί με σχετική άνεση στα Ελληνικά (συχνά κάνει μείξη κωδίκων), συμβαδίζει ως ένα βαθμό με το γνωστικό επίπεδο των συμμαθητών της. Στα Αγγλικά κατανοεί λίγες μόνο λέξεις και φράσεις, και όσον αφορά την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου μπορεί κυρίως να αντιγράφει και να επαναλαμβάνει αντίστοιχα, λέξεις και φράσεις.

Πίνακας 2 Γλώσσα Ομιλίας στο Σπίτι

Γλώσσα Ομιλίας στο Σπίτι	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ελληνικά	4	6	10
Ελληνικά & Αλβανικά	1	1	2
Ρομάνι	1	0	1
Σύνολο	6	7	13

Στη δεύτερη ερώτηση για τη συμπλήρωση του «Γλωσσικού Πορτραίτου», όπου ζητούταν από τους μαθητές να καταγράψουν ποιες γλώσσες μιλάνε στο σπίτι, πάλι οι περισσότεροι (10) απάντησαν Ελληνικά, ενώ δύο ανέφεραν ότι στο οικείο περιβάλλον τους μιλούν κυρίως Ελληνικά, αλλά μερικές φορές μιλούν και Αλβανικά με τις μητέρες τους, οι οποίες είναι Αλβανικής καταγωγής και μία μαθήτριά απάντησε ότι με τους οικείους της μιλάει Ρομάνι. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητής που στην προηγούμενη ερώτηση απάντησε ότι μητρικές του γλώσσες είναι και τα Ελληνικά και τα Αλβανικά, σε αυτή την ερώτηση δήλωσε ότι στο σπίτι μιλάει μόνο Ελληνικά, καθώς, όπως αναφέρει, η μητέρα του δεν μιλάει πλέον Αλβανικά στο σπίτι, καθώς ο δεύτερος σύζυγός της είναι Έλληνας. Ο ορισμένος μαθητής προήλθε από τον πρώτο γάμο της μητέρας του, βρίσκεται σε επίπεδο βασικού ομιλητή στα Αλβανικά και αποφεύγει να μιλάει σε αυτή τη Γλώσσα, όπως και οι άλλοι δύο συμμαθητές του, που δήλωσαν και τα Αλβανικά ως μητρική τους Γλώσσα.

Πίνακας 3 Γλώσσες που μαθαίνουν εντός και εκτός σχολείου

Γλώσσες που μαθαίνουν εντός και εκτός σχολείου	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αγγλικά	6	7	13
Σύνολο	6	7	13

Όσον αφορά τις Γλώσσες που μαθαίνουν είτε στο σχολείο, είτε μέσω κάποιου άλλου φορέα, η ολομέλεια των μαθητών απάντησε ότι μαθαίνουν Αγγλικά στο σχολείο, ενώ 10 μαθητές παρακολουθούν και φροντιστηριακά μαθήματα για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 4 Επαφή με άλλες γλώσσες

Επαφή με άλλες γλώσσες	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αλβανικά	6	7	13
Ρομάνι	6	7	13
Γερμανικά	3	3	6
Ισπανικά	2	4	6
Ρώσικα	2	2	4
Τούρκικα	0	2	2
Γαλλικά	0	1	1
Σύνολο	21	26	47

Τέλος, οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τις επαφές τους με άλλες γλώσσες, αναφέροντας τη γλώσσα με την οποία ήρθαν σε επαφή, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή συντελέστηκε. Όπως γίνεται κατανοητό και από τον πίνακα, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν έρθει σε επαφή με άλλες γλώσσες, εκτός αυτών που μαθαίνουν στο σχολείο. Αναλυτικότερα, όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι έχουν ακούσει ορισμένες λέξεις και φράσεις στα Αλβανικά και τα Ρομάνι από συμμαθητές τους, αν και όπως μερικοί ανέφεραν αυτό συμβαίνει πολύ σπάνια, ενώ οι τρεις μαθητές που δήλωσαν τα Αλβανικά ως μία από τις μητρικές τους γλώσσες και η μαθήτριά που ανέφερε ότι τα Ρομάνι αποτελούν μητρική της γλώσσα, απάντησαν ότι έρχονται σε επαφή με τις γλώσσες αυτές όταν επικοινωνούν με ορισμένους συγγενείς τους.

Όσον αφορά τις επαφές ορισμένων μαθητών με τη Γερμανική γλώσσα, και οι έξι ανέφεραν ότι έχουν ακούσει συγγενείς τους να επικοινωνούν στη συγκεκριμένη γλώσσα και ότι μπορούν να προφέρουν λίγες γερμανικές λέξεις. Ίσος αριθμός μαθητών (6) δήλωσε ότι έχει έρθει σε επαφή με τα Ισπανικά μέσα από τίτλους ή και στοίχους ελληνικών και ξένων τραγουδιών.

Επιπλέον, τέσσερις μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με τα Ρώσικα μέσα από ρώσικες επιγραφές σε πινακίδες καταστημάτων, οι οποίες υπάρχουν σε αρκετά σημεία της πόλης. Ίσος αριθμός μαθητών ανέφερε ότι παρακολουθεί ενίοτε τουρκικές τηλεοπτικές σειρές, μέσω των οποίων έρχεται σε επαφή με τα Τούρκικα. Τέλος, μία μαθήτρια δήλωσε ότι η αδερφή της μαθαίνει Γαλλικά και συχνά την ακούει να μιλάει στη συγκεκριμένη γλώσσα, ενώ μερικές φορές της κάνει ερωτήσεις στα Ελληνικά και η αδερφή της απαντάει στα Γαλλικά.

Οι επαφές των συμμετεχόντων με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς καταγράφηκαν από τους ίδιους συνοπτικά στο «Γλωσσικό Διαβατήριο», αναλύθηκαν στο «Γλωσσικό Βιογραφικό» και όσες ήταν δυνατό τεκμηριώθηκαν με υλικό που προστέθηκε στο «Ντοσιέ». Στο «Γλωσσικό Βιογραφικό» μεταξύ άλλων οι μαθητές επέλεξαν τις στρατηγικές που τους διευκολύνουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στα Αγγλικά.

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των μαθητών που επιλέγει κάθε μία από τις στρατηγικές εκμάθησης των Αγγλικών, όπως κατέγραψαν στα Portfolios.

Πίνακας 5 Στρατηγικές Μάθησης των Αγγλικών

Στρατηγικές Μάθησης των Αγγλικών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ταιριάζω λέξεις με εικόνες.	6	7	13
Συνεργάζομαι με ένα φίλο για να δημιουργήσω ένα παιχνίδι ρόλων ή ένα σκετς.	4	7	11
Ακούω τα τραγούδια που μας μαθαίνει η δασκάλα και τα επαναλαμβάνω με τους συμμαθητές μου.	2	4	6
Σκέφτομαι κάτι αστείο για να μου θυμίζει μια λέξη.	5	4	9
Επαναλαμβάνω φωναχτά με τους συμμαθητές μου τις νέες λέξεις.	3	5	8
Χρησιμοποιώ χειρονομία για να δείξω ότι καταλαβαίνω.	3	3	6
Διαβάζω φωναχτά τις νέες λέξεις και εκφράσεις.	4	5	9
Ζητώ από κάποιον να μιλήσει πιο αργά.	2	4	6
Αντιγράφω από τον πίνακα τις νέες λέξεις και προσπαθώ να τις θυμάμαι.	2	3	5
Λέω λόγια σε ραπ ή ρυθμό.	1	0	1
Αντιγράφω πολλές φορές τις νέες λέξεις.	5	7	12
Χρησιμοποιώ ένα παιχνίδι ή ποιήματα για να με βοηθήσει να θυμάμαι τις λέξεις.	5	6	11
Ζητώ από την δασκάλα μου να μου εξηγήσει ό,τι δεν καταλαβαίνω καλά.	6	7	13
Ετοιμάζω τις εργασίες που μας ζητά η δασκάλα.	5	6	11
Χρησιμοποιώ όσα έχω μάθει σε παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες.	3	7	10
Χρησιμοποιώ τις νέες λέξεις σε προτάσεις.	3	5	8
Κοιτάζω το πρόσωπο του ατόμου που μου μιλάει και ακούω προσεκτικά.	6	7	13
Καταγράφω τον εαυτό μου για να ακούσω αν η προφορά μου είναι καλή.	0	0	0
Σύνολο	65 60%	87 69%	152 65%

Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις στρατηγικές εκμάθησης της ξένης γλώσσας λήφθηκαν υπόψη κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς τα εκπαιδευτικά εργαλεία και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν βασίστηκαν μεταξύ άλλων και στη θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν συνέβαλαν στη δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος μάθησης, όπου μέσα από τη χρήση ΤΠΕ και χειραπτικών μέσων και κυρίως μέσω της εναλλακτικής αξιολόγησης με τη τήρηση του Portfolio, επιδιώχθηκε η ανάδειξη και η ανάπτυξη διαφόρων στρατηγικών, νοημοσυνών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Κατά την πρώτη συμπλήρωση του Portfolio, στο «Γλωσσικό Βιογραφικό» οι μαθητές αξιολόγησαν μεταξύ άλλων και το επίπεδο των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών τους δεξιοτήτων στα Αγγλικά. Στους επόμενους πίνακες παρατίθενται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, ανάλογα με το επίπεδο που προβλέπεται από το ΚΕΠΑΓ.

Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών βρίσκεται ένα στάδιο πριν την κατάκτηση του επιπέδου A1 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Σπουδών (ΚΕΠΑΓ), καθώς ανταπεξέρχονται με αρκετή άνεση στα περισσότερα ζητούμενα όσον αφορά τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που τίθενται από το ΚΕΠΑΓ. Τέσσερις μαθητές (2 αγόρια και 2 κορίτσια) παρατηρήθηκε ότι έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό σχεδόν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες που αντιστοιχούν στο επίπεδο A1. Οι τρεις από αυτούς (2 αγόρια και 1 κορίτσι) ήταν αλβανικής καταγωγής όπως οι ίδιοι ανέφεραν και σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης ανταπεξέρχονται πάρα πολύ καλά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα· χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια της «[...] τους θεωρώ μεγάλα μυαλά [...]». Δύο μαθήτριες απάντησαν ότι τις περισσότερες γλωσσικές λειτουργίες τις εκτελούν, αλλά χρειάζονται λίγη βοήθεια. Σε μία σύντομη επικοινωνία με τη δασκάλα της τάξης, η ίδια με ενημέρωσε ότι η μία μαθήτρια ανταπεξέρχεται σχετικά ικανοποιητικά στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, αλλά έχει λίγο πιο αργό ρυθμό μάθησης από τους περισσότερους συμμαθητές της. Αναφορικά με τη δεύτερη μαθήτρια ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου έχει προτείνει επανειλημμένα να γίνει έλεγχος μέσω του ΚΕΣΥ για ενδεχόμενη ύπαρξη ΔΕΠΥ, αλλά οι γονείς της αρνούνται κάθε τέτοιο ενδεχόμενο. Ωστόσο, και οι δύο μαθήτριες έχουν διάθεση για μάθηση και

καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια προκειμένου να βελτιωθούν στα Αγγλικά και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Τέλος, η μαθήτρια που είναι Ρομά απάντησε σχεδόν σε όλες τις δεξιότητες ότι χρειάζεται πολύ βοήθεια, γεγονός που καταδεικνύει ότι αφενός βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας σχετικά με τους συμμαθητές της, αφετέρου όμως έχει αναπτύξει επαρκώς κατάλληλους μηχανισμούς και συνείδηση αυτοαξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια παρακολουθεί ενισχυτική διδασκαλία για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Όπως ήταν αναμενόμενο σχεδόν όλοι οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να κατανοούν ή να χρησιμοποιούν απλές λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με τη μοντέρνα τέχνη, εκτός από ένα αγόρι το οποίο ασχολείται από μόνο του με διάφορα θέματα και ανάμεσα σε αυτά είναι και η τέχνη. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται με τις αναφορές σε αριθμητικά δεδομένα (ημερομηνία, διεύθυνση, ώρα κ.λπ.) στη γλώσσα-στόχο. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι η γλωσσική δεξιότητα που έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό οι περισσότεροι είναι η κατανόηση προφορικού λόγου, ενώ περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης αυτοαξιολόγησης των μαθητών σχετικά με το επίπεδο που είχαν ήδη κατακτήσει πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, η οποία έγινε με την πρώτη συμπλήρωση του Portfolio και τα οποία αναλύθηκαν προηγουμένως.

Πίνακας 6 Επίπεδο μαθητών στη δεξιότητα Κατανόησης Προφορικού Λόγου στη Γλώσσα-Στόχο

<u>Κατανόηση Προφορικού Λόγου</u>	Χρειάζομαι πολύ βοήθεια.	Τα καταφέρνω με λίγη βοήθεια.	Είμαι σε πολύ καλό επίπεδο
Κατανόω:			
βασικές λέξεις και φράσεις αν ο ομιλητής μιλά αργά και καθαρά.	1	2	10
προφορικές ευχές, προτάσεις ή απλές οδηγίες.	1	3	9
βασικές φράσεις που αφορούν τον εαυτό μου, την οικογένεια και το σχολείο μου.	1	2	10
τα κύρια σημεία από ένα τραγούδι, ένα τηλεφωνικό μήνυμα ή μια πρόγνωση καιρού.	2	2	9
αναφορές σε αριθμούς (ημερομηνία, διεύθυνση, ώρα κ.λπ.)	2	4	7
αναφορές σε ζώα, χρώματα ή ρούχα.	1	1	11
προφορικές φράσεις για χόμπι, συνήθειες και προτιμήσεις.	1	1	11
απλές λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με τη μοντέρνα τέχνη.	7	5	1
Σύνολο	15	20	69

Πίνακας 7 Επίπεδο μαθητών στη δεξιότητα Κατανόησης Γραπτού Λόγου στη Γλώσσα-Στόχο

<u>Κατανόηση Γραπτού Λόγου</u>	Χρειάζομαι πολύ βοήθεια.	Τα καταφέρνω με λίγη βοήθεια.	Είμαι σε πολύ καλό επίπεδο
Κατανόω:			
απλές λέξεις και φράσεις σε αγγελίες και αφίσες.	1	2	10
γνωστές λέξεις και φράσεις από ιστορίες, ετικέτες κ.λπ.	1	1	11
καθημερινές φράσεις, φράσεις καιρού, απλές περιγραφές και οδηγίες.	1	3	9
πολύ απλά μηνύματα σε ευχετήριες κάρτες, προσκλήσεις ή e-mail...	1	1	11
ημερομηνίες, διεύθυνση, χρονικές εκφράσεις, τιμές προϊόντων.	2	4	7
απλές πληροφορίες για ζώα, ρούχα, ασχολίες, συνήθειες κ.λπ.	1	1	11
μενού με εικόνες και προγράμματα.	1	2	10
απλές λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με τη μοντέρνα τέχνη.	8	4	1
Σύνολο	16	18	70

Πίνακας 8 Επίπεδο μαθητών στη δεξιότητα Παραγωγής Προφορικού Λόγου στη Γλώσσα-Στόχο

<u>Παραγωγή Προφορικού Λόγου</u>	Χρειάζομαι πολύ βοήθεια.	Τα καταφέρνω με λίγη βοήθεια.	Είμαι σε πολύ καλό επίπεδο
Μπορώ να:			
Χαιρετώ, συστήνω και συστήνομαι.	0	2	11
Περιγράφω άτομα και πράγματα με απλά λόγια.	1	2	10
Αποδέχομαι ή αρνούμαι μια πρόσκληση και εκφράζω τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια.	1	3	9
Δίνω ευχές (για γιορτές, γενέθλια κλπ.).	1	2	10
Χρησιμοποιώ αριθμούς για να λέω την ώρα, την ηλικία μου κλπ.	1	4	8
Μπορώ να τραγουδήσω ένα τραγούδι, να παίξω σε ένα σκετσάκι.	2	5	6
Δίνω προσωπικά μου στοιχεία και κάνω απλές ερωτήσεις.	2	3	8
Χρησιμοποιώ απλές λέξεις και φράσεις σε μία συζήτηση για τη μοντέρνα τέχνη.	5	7	1
Σύνολο	14	27	63

Πίνακας 9 Επίπεδο μαθητών στη δεξιότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου στη Γλώσσα-Στόχο

<u>Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>	Χρειάζομαι πολύ βοήθεια.	Τα καταφέρνω με λίγη βοήθεια.	Είμαι σε πολύ καλό επίπεδο
Μπορώ να:			
Γράφω ένα απλό, σύντομο μήνυμα.	3	3	7
Συμπληρώνω προσωπικά μου στοιχεία σε ένα έντυπο.	2	1	10
Γράφω απλές προσκλήσεις για μια γιορτή.	2	1	10
Γράφω απλές ευχετήριες κάρτες για γιορτές, γενέθλια κλπ.	2	1	10
Παρουσιάζω με απλά λόγια την οικογένειά και τους φίλους μου.	2	5	6
Περιγράφω το δωμάτιό μου και το σπίτι μου με απλά λόγια.	2	5	6
Γράφω έναν απλό διάλογο.	3	6	4
Γράφω απλές λέξεις και φράσεις σχετικές με τη μοντέρνα τέχνη.	11	2	0
Σύνολο	27	24	53

4.4.2. Καλλιτεχνικό προφίλ των μαθητών

Το Portfolio που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες κατασκευάστηκε σύμφωνα με το πρότυπο Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, αλλά παραλλάχθηκε ως ένα βαθμό ώστε να εξυπηρετεί και τις ανάγκες αυτοαξιολόγησης των μαθητών και σχετικά με την τέχνη και την διαπολιτισμική επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές δόμησαν ένα σύντομο «Καλλιτεχνικό πορτραίτο» όπου κατέγραψαν για ποιους λόγους τους αρέσει η ενασχόληση με την τέχνη και αξιολόγησαν το επίπεδο των δεξιοτήτων τους στον τομέα των εικαστικών. Στην πρώτη ερώτηση «Γιατί σου αρέσει περισσότερο η τέχνη;» οι περισσότεροι (7) απάντησαν για να κάνουν δώρα σε όσους αγαπάνε και γενικά για εκφράσουν αγάπη, ευγνωμοσύνη, κοκ. αλλά και για να ομορφύνουν την αίθουσά, το δωμάτιο ή κάποιον άλλο χώρο όπου περνούν το χρόνο τους. Άλλοι λόγοι που οι μαθητές προτιμούν την τέχνη είναι διότι κάνει να νιώθουν χαρούμενα συναισθήματα και τους βοηθά να περνούν δημιουργικά το χρόνο τους, ενώ δύο μαθητές απάντησαν ότι δεν τους αρέσει ιδιαίτερα η τέχνη και δεν ασχολούνται πολύ με αυτή.

Πίνακας 10 Λόγοι Προτίμησης της Τέχνης.

Λόγοι Προτίμησης της Τέχνης.	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ως χόμπι στον ελεύθερο χρόνο μου.	2	3	5
Με κάνει να αισθάνομαι όμορφα.	1	4	5
Για να εκφράσω την αγάπη μου.	2	5	7
Για να διακοσμήσω το χώρο μου.	3	4	7
Δε με ενθουσιάζει η ζωγραφική.*	-2	0	-2
Σύνολο	6 20% αγοριών	16 46% κοριτσιών	22 34% μαθητών

* Οι απαντήσεις αυτού του τύπου δηλώνουν αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στην τέχνη και βαθμολογούνται αρνητικά, καθώς δε δηλώνουν προτίμηση για αυτή.

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση των μαθητών σχετικά με το επίπεδο των δεξιοτήτων τους στον εικαστικό τομέα παρατηρήθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς αποδίδουν στην ομαδική εργασία για την κατασκευή ενός εικαστικού έργου και αντιλαμβάνονται τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία ενός έργου τους, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχουν αρκετά ανεπτυγμένοι μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικές δεξιότητες στα εικαστικά.

Αρκετοί επίσης είναι ικανοί να χρησιμοποιούν κατάλληλα τα διάφορα υλικά, για να ζωγραφίζουν κάτι συγκεκριμένο που έχουν ορίσει οι ίδιοι από πριν, ενώ λιγότεροι καταλαβαίνουν απλές λέξεις και φράσεις σχετικά με την τέχνη στα Ελληνικά (για τα Αγγλικά βλ. *Γλωσσικό προφίλ των μαθητών στη γλώσσα-στόχο*). Όπως ήταν αναμενόμενο σχεδόν όλοι οι μαθητές βρίσκονταν σε αρκετά χαμηλό επίπεδο όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήδη είχαν αναπτύξει πριν την παρέμβαση σχετικά με τα ρεύματα ζωγραφικής και το έργο ζωγράφων - εκφραστών μοντέρνας τέχνης. Τα αντίστοιχα ποσοτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 11 Επίπεδο βασικών δεξιοτήτων στον τομέα των εικαστικών.

Επίπεδο δεξιοτήτων στον τομέα των εικαστικών.	Χρειάζομαι πολύ βοήθεια.	Τα καταφέρνω με λίγη βοήθεια.	Είμαι σε πολύ καλό επίπεδο
Καταλαβαίνω απλές λέξεις και φράσεις σχετικά με την τέχνη.	5	5	3
Γνωρίζω ζωγράφους της μοντέρνας τέχνης.	11	0	2
Κατηγοριοποιώ έργα τέχνης ανάλογα με το ρεύμα όπου ανήκουν.	13	0	0
Χρησιμοποιώ κατάλληλα τα υλικά ζωγραφικής, για να ζωγραφίσω ό,τι σκέφτομαι.	4	4	5
Αντιλαμβάνομαι τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία ενός έργου μου.	3	4	6
Ζωγραφίζω σύμφωνα με ένα ρεύμα ζωγραφικής που γνωρίζω.	13	0	0
Συνεργάζομαι για την κατασκευή μίας καλλιτεχνικής δημιουργίας.	1	3	9
Σύνολο	50 55%	16 18%	25 27%

Εκτός από τα παραπάνω, ωστόσο, το καλλιτεχνικό προφίλ των μαθητών διερευνήθηκε και από την προσθήκη δημιουργημάτων των μαθητών στα «Ντοσιέ», αλλά και από μία σύντομη συζήτηση με τη δασκάλα του τμήματος, αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Σε γενικές γραμμές, οι ζωγραφιές και οι χειροτεχνίες που πρόσθεσαν στα «Ντοσιέ» οι μαθητές ήταν σχετικά λίγες (μέσος όρος 5) με τα κορίτσια να προσθέτουν περισσότερα δημιουργήματα στα «Ντοσιέ» τους.

Στην ερώτηση που τους έγινε «Γιατί πρόσθεσες μόνο αυτές τις ζωγραφιές στο «Ντοσιέ» σου;» σχεδόν όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι οι συγκεκριμένες ήταν οι πιο ωραίες που είχαν δημιουργήσει μέχρι τώρα. Παρατηρώντας τις αίθουσες της σχολικής μονάδας, σε ξενάγηση που μου έκανε ο διευθυντής του σχολείου πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, ότι η αίθουσα του συγκεκριμένου τμήματος ήταν η πιο όμορφα και πλούσια διακοσμημένη με χειροτεχνίες των παιδιών, καθώς όπως μου εξήγησε και η δασκάλα του τμήματος, εφαρμόζει και η ίδια στην τάξη της Project με τίτλο «Δημιουργώ έργα τέχνης με ανακυκλωμένα υλικά». Επιπλέον, έμφαση έδωσε η δασκάλα στο γεγονός ότι η μαθήτρια που είναι Ρομά κάθε μέρα, ανελλιπώς, της φέρνει και άλλη ζωγραφιά και την κολλάει σε μία συγκεκριμένη γωνία του πίνακα. Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι 5 μαθητές του τμήματος συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης που διοργανώνει η υπεύθυνη της βιβλιοθήκης του σχολείου, κατά τις οποίες συχνά έρχονται σε επαφή και με την τέχνη. Μάλιστα τρεις εξ αυτών έλαβαν ατομικά μέρος σε διαγωνισμό ζωγραφικής στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της βιβλιοθήκης, χωρίς όμως να διακριθούν στις τρεις πρώτες θέσεις.

4.4.3. Διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών

Η συλλογή των δεδομένων σχετικά με το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών έγινε μέσω της διαδικασίας της πρώτης συμπλήρωσης των Portfolios από τους ίδιους τους μαθητές και σε ένα μικρό βαθμό μέσω της δοκιμασίας του Προελέγχου της οποίας τα αποτελέσματα παρατίθενται στην αντίστοιχη υποενότητα του κεφαλαίου: «Αποτίμηση της Πιλοτικής Παρέμβασης». Ειδικότερα, οι μαθητές κατέγραψαν μεταξύ άλλων στο «Γλωσσικό Διαβατήριο» του λόγους για τους οποίους επιθυμούν ή και επιδιώκουν τη γνωριμία/επαφή με άλλους πολιτισμούς, καθώς και την αυτοαξιολόγησή τους σχετικά με τις γνώσεις που ήδη είχαν για διάφορα δομικά στοιχεία άλλων πολιτισμών πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ στο «Γλωσσικό Βιογραφικό» σημείωσαν τις επαφές τους με άλλους πολιτισμούς.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται σύντομα οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές επιθυμούν ή και επιδιώκουν τη γνωριμία/επαφή με άλλους πολιτισμούς.

Πίνακας 12 Λόγοι για τους οποίους οι μαθητές επιθυμούν να μάθουν για άλλους πολιτισμούς.

Λόγοι προτίμησης γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς.	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Για να μάθω περισσότερα για κάποιον που θαυμάζω και έχει άλλο πολιτισμό.	2	5	5
Για να ανακαλύψω νέους τρόπους ζωής.	9	2	1
Για να επικοινωνώ καλύτερα με συγγενείς και φίλους από το εξωτερικό.	3	3	7
Για να ταξιδέψω στο εξωτερικό.	2	6	5
Για να κατανοώ καλύτερα την τέχνη (ξένες ταινίες, τραγούδια, ζωγραφική, κτλ.).	0	4	9
Γιατί προέρχομαι από διαφορετικό πολιτισμό.	0	0	4
Γιατί μου αρέσει η κουζίνα διαφορετικών πολιτισμών.	0	3	7
Σύνολο	16	23	38

Οι περισσότεροι μαθητές (9) δήλωσαν ότι επιθυμούν να γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς για να κατανοούν καλύτερα την τέχνη (ξένες ταινίες, τραγούδια, ζωγραφική, κτλ.), ενώ ίσος αριθμός μαθητών (7) δήλωσε ότι ενδιαφέρεται για την κουζίνα των διαφόρων πολιτισμών και ότι έχει συγγενείς ή και φίλους στο εξωτερικό και μαθαίνοντας για τον πολιτισμό της χώρας όπου ζουν εκείνοι θα διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ τους. Λιγότεροι από τους μισούς (5) δήλωσαν ότι θα ήθελαν να μάθουν για άλλους πολιτισμούς, προκειμένου να ταξιδέψουν στο εξωτερικό ή επειδή θαυμάζουν κάποιον με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ. Οι τρεις μαθητές Αλβανικής καταγωγής υποστήριξαν ότι θέλουν να γνωρίσουν περισσότερα για τον Αλβανικό πολιτισμό και η Ρομά μαθήτρια ανέφερε ότι θέλει να μάθει καλύτερα τον τρόπο ζωής των συμμαθητών της, γιατί η ίδια προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμό. Η ίδια μαθήτρια δήλωσε ως λόγο προτίμησης γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς την ανακάλυψη νέων τρόπων ζωής.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σχολιαστεί το γεγονός ότι οι τρεις μαθητές, οι οποίοι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα, αλλά οι μητέρες τους μετανάστευσαν στη χώρα μας από την Αλβανία, υποστήριξαν ότι θέλουν να γνωρίσουν περισσότερα για τον Αλβανικό πολιτισμό, καθώς το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι έχουν υποστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό επιπολιτισμό και αισθάνονται ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για τον

πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται οι μητέρες τους. Αντίθετα, η μαθήτρια που είναι Ρομά ανέφερε επιθυμεί να γνωρίσει περισσότερα για τον τρόπο ζωής των συμμαθητών της. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι αντιλαμβάνεται την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών με αυτούς, θεωρεί τον πολιτισμό των υπόλοιπων παιδιών ενδιαφέρων και επιθυμεί να τον προσεγγίσει, χωρίς όμως να υποστηρίζει ανοικτά ότι θα ήθελε να υιοθετήσει στοιχεία του. Η ίδια, επίσης δήλωσε ότι επιδιώκει να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς για να επικοινωνεί καλύτερα με τους φίλους της, οπότε μάλλον επιθυμεί να διατηρήσει το πολιτισμικό της προφίλ, αλλά να βελτιώσει τη διαπολιτισμική της επικοινωνία.

Στον επόμενο πίνακα καταγράφονται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών σχετικά με το επίπεδο των γνώσεών τους για διάφορες πτυχές των πολιτισμών.

Πίνακας 13 Επίπεδο γνώσεων των μαθητών σχετικά με δομικά στοιχεία άλλων πολιτισμών.

Πόσο καλά γνωρίζω για:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
τους πολιτισμούς διαφόρων ηπείρων;	8	3	2
την κουζίνα διαφόρων πολιτισμών;	5	4	4
τα έθιμά διαφόρων πολιτισμών;	9	2	2
τη μουσική άλλων πολιτισμών;	6	4	3
μνημεία ή αξιοθέατα άλλων πολιτισμών;	2	5	6
Σύνολο	30	19	16

Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι έχουν ελάχιστες ή και καθόλου προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικά με τη μουσική και τα έθιμα πολιτισμών των διαφόρων ηπείρων. Μεγαλύτερη εξοικείωση φάνηκε να έχουν ωστόσο, όσον αφορά την κουζίνα και ιδιαίτερα διάφορα μνημεία και αξιοθέατα άλλων πολιτισμών. Τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώθηκε και μέσω της παρατήρησης από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια ότι ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, καθώς αρκετά μνημεία ή αξιοθέατα των πολιτισμών που μελετήθηκαν ήταν γνωστά σε μερικούς μαθητές και όντως κάποια παιδιά γνώριζαν ή και είχαν δοκιμάσει μερικά φαγητά που προέρχονται από άλλες χώρες. Αντίστοιχα, όπως ήταν αναμενόμενο λίγοι είχαν γνώσεις σχετικά με τα έθιμα και τη μουσική άλλων πολιτισμών.

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται σύντομα οι διαπολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, σύμφωνα με τις καταγραφές στα διαπολιτισμικά - πολυγλωσσικά Portfolios, όπου εκτός από τον πολιτισμό με τον οποίο ήρθαν σε επαφή, περιέγραψαν σύντομα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή συντελέστηκε.

Πίνακας 14 Επαφές των μαθητών με άλλους πολιτισμούς πριν την παρέμβαση.

Επαφή με άλλους πολιτισμούς	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Πολιτισμός των Ρομά	6	7	13
Γερμανικός πολιτισμός	2	1	3
Αλβανικός πολιτισμός	2	1	3
Σύνολο	10	9	19

Όπως φαίνεται και στον πίνακα, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν έρθει σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Αναλυτικότερα, όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει ορισμένα πολιτισμικά στοιχεία των Ρομά μέσα από τη συναναστροφή τους με τη συμμαθήτριά τους από την Α' δημοτικού, η οποία όπως ανέφεραν μερικά από τα αγόρια «...μένει σε καταυλισμό κοντά στο Μανιάκοι.», «Τα ρούχα της είναι πολύ χρωματιστά και το χειμώνα δε φοράει κάλτσες...», «...έχει τσιγγάνικη προφορά και μερικές λέξεις δεν τις καταλαβαίνει.... μιλάει στον ενικό και στους δασκάλους.» και «... στη γυμναστική μας είπε ότι τρώνε και σκαντζόχοιρους στα κάρβουνα.», ενώ κάποια από τα κορίτσια ανέφεραν «...στο πάρτι ήθελε να μας μάθει τσιφτετέλι.», «... κάνει ωραία πλεξουδάκια, αλλά βάζει πάρα πολλά κοκαλάκια.» και «Μας είχε πει ότι η αδερφή της έχει δικιά της παράγκα με τον άντρα της, όμως είναι λίγο περίεργο γιατί ξέρουμε ότι η αδερφή της είναι 15 χρονών. Εμείς δεν παντρευόμαστε τόσο μικρές.». Η ίδια, όταν η διδάσκουσα της ζήτησε να γράψει κάτι για το πώς ζουν οι Ρομά, έγραψε «Ζω σε παράγκα, τα κορίτσια φοράμε ρίλες χρυσές.» και έπειτα από ερώτηση της διδάσκουσας για το τι είναι οι «ρίλες» έγινε κατανοητό ότι η μαθήτριά ήθελε να πει λίρες, χρυσά φλουριά.

Όσον αφορά τις επαφές τριών μαθητών με το Γερμανικό πολιτισμό, όλοι τους ανέφεραν ότι έχουν δει ή γνωρίζουν ορισμένα γερμανικά φαγητά, ποτά και έθιμα από τους έστειλαν συγγενείς τους, οι οποίοι έχουν μεταναστεύσει ή ταξιδέψει εκεί, για παράδειγμα ένα αγόρι έγραψε «... τα ξαδέρφια μου που μένουν εκεί μου είπαν ότι έκλεισε το σχολείο τους μια βδομάδα γιατί έχουν μία Γιορτή πατάτας...» και μία

μαθήτρια ανέφερε «Στη Γερμανία έχουν τέλεια λουκάνικα και ο θεός μου πίνει πάντα μπύρα με τους φίλους του, λέει η μαμά μου...». Ίσος αριθμός μαθητών (3) δήλωσε ότι έχει έρθει σε επαφή με τον Αλβανικό πολιτισμό και πρόκειται για τα τρία παιδιά που είναι Αλβανικής καταγωγής ή αλλιώς δεύτερης γενιάς μετανάστες από την Αλβανία. Αυτοί έγραψαν ότι έχουν επισκεφτεί την Αλβανία και έχουν δοκιμάσει λίγες φορές την παραδοσιακή κουζίνα, αλλά έχουν δει αρκετά αξιοθέατα της χώρας, τα οποία θεωρούν μνημεία πολιτισμικής κληρονομιάς (πχ. τζαμιά, μουσεία κτλ.), για παράδειγμα «... στην Αλβανία μου είχε κάνει εντύπωση ένα τεράστιο τζαμί που ήταν τόσο μεγάλο που μου άρεσε πολύ παρόλο που εγώ πιστεύω στο Χριστό!», «... στην Αλβανία τρώνε πολύ αρνί και η θεία μου το κάνει καμιά φορά και με γιαούρτι κι εμένα δεν μου πολυαρέσει...».

4.5. Μέσα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων - αξιολόγησης

Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν το γλωσσικό, εικαστικό και διαπολιτισμικό προφίλ των συμμετεχόντων, αλλά και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν εξαρχής, σχεδιάστηκε και αξιοποιήθηκε ποικιλία μέσων καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της πιλοτικής παρέμβασης. Ειδικότερα, σχεδιάστηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

Σχεδιάγραμμα 1 Μέσα-εργαλεία συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης τα οποία παρατίθενται στο Παράρτημα.

Ερωτηματολόγια.

- Προελέγχου-Μετελέγχου τα οποία σχεδιάστηκε να απαντηθούν από τους μαθητές μία εβδομάδα πριν και μία εβδομάδα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.
- Με τη μορφή ρουμπρίκας, τα οποία συμπλήρωναν οι μαθητές πριν και μετά από τη διδασκαλία κάθε ενότητας.

Μέσα εναλλακτικής αξιολόγησης της ανάπτυξης γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

- Ευκαιριακή παρατήρηση της τάξης με τη μορφή ανεπίσημων καταγραφών.
- Το διαπολιτισμικό και πολυγλωσσικό Portfolio των μαθητών.
- Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

Στις ακόλουθες παραγράφους αναλύονται τα μέσα που αναφέρθηκαν και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων με κάθε ένα από αυτά. Όλα τα εργαλεία και τα μέσα που αναλύονται παρακάτω, αποτελούν πνευματική ιδιοκτησία της ερευνήτριας που τα κατασκεύασε και παρατίθενται στο Παράρτημα, ως υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί για περαιτέρω έρευνα.

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, μία εβδομάδα πριν και μία εβδομάδα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σχεδιάστηκε να απαντηθεί ατομικά από κάθε μαθητή ένα ερωτηματολόγιο (δοκιμασία) Προελέγχου-Μετελέγχου το οποίο ήταν γραμμένο στα Ελληνικά και στα Αγγλικά. Με αυτό το ερωτηματολόγιο επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων, των δεξιοτήτων και του γνωστικού επιπέδου των μαθητών σχετικά με τη μοντέρνα τέχνη, τους ζωγράφους που αφορούν την παρέμβαση, το έργο τους και τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής τους. Η δοκιμασία αυτή περιελάμβανε τη συμπλήρωση α) μίας κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών για τους πολιτισμούς των 8 χωρών που σχεδιάστηκε να αναλυθούν μέσω της παρέμβασης, β) της ερώτησης ανοικτού τύπου «Σου αρέσει να ζωγραφίζεις και γιατί; - Do you like painting and why?», γ) δύο κενών πλαισίων λίγων τετραγωνικών εκατοστών ζωγραφίζοντας μέσα σε αυτά ώστε τα τελικά αποτελέσματα να θυμίζουν «μοντέρνα τέχνη» και δ) δύο ασκήσεων αντιστοίχισης έργων τέχνης (με τη μορφή εικόνας) με τα ονόματα των καλλιτεχνών που τα φιλοτέχνησαν και έπειτα με τα ρεύμα στο οποία εντάσσονται.

Οι περιορισμοί των ερωτήσεων - ασκήσεων είναι αρκετοί, αλλά τα αποτελέσματα της δοκιμασίας μπορούν να θεωρηθούν ως ένα βαθμό αξιόπιστα. Ειδικότερα, στην πρώτη άσκηση υπάρχει το ενδεχόμενο οι μαθητές να θεωρούν ότι έχουν επαρκείς γνώσεις για κάποιους πολιτισμούς λόγω μειωμένων μεταγνωστικών δεξιοτήτων και μηχανισμών αυτοαξιολόγησης, ενώ στη δεύτερη και την τρίτη ερώτηση τα δεδομένα που αναμένεται να προκύψουν είναι κυρίως ποιοτικά και η ανάλυση-αξιοποίησή τους έγκειται μεταξύ άλλων και στην υποκειμενική κρίση της ερευνήτριας, οπότε η εγκυρότητα τους δεν είναι αδιαμφισβήτητη, όπως και κάθε τύπου ερευνητικά δεδομένα βέβαια. Όσον αφορά τις δύο τελευταίες ασκήσεις, υπάρχει το ενδεχόμενο της τυχαίας αντιστοίχισης, οπότε ενδέχεται να προκύψουν σωστές απαντήσεις από τους μαθητές χωρίς όμως να αποδεικνύουν με βεβαιότητα την εμπειριστατωμένη γνώση

των μαθητών. Τελικά, επετεύχθη μόνο η διεξαγωγή της διαδικασίας του Προελέγχου, καθώς η εφαρμογή της παρέμβασης διακόπηκε, μετά από την απόφαση της κυβέρνησης για αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων της χώρας, προκειμένου να ανταπεξέλθει το υγειονομικό σύστημα στην παγκόσμιας κλίμακας πρόκληση που προξένησε η εξάπλωση του κορονοϊού COVID-19. Για τον ίδιο λόγο συμπληρώθηκαν και τα πέντε από τα οκτώ δίγλωσσα ερωτηματολόγια που σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό θα μοιράζονταν σε κάθε μαθητή πριν και μετά από τη διδασκαλία κάθε ενότητας. Τα δίγλωσσα αυτά ερωτηματολόγια ήταν ουσιαστικά ρουμπρικές επτά ερωτήσεις, εκ των οποίων οι τέσσερις αφορούσαν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σχετικά με τον εκάστοτε πολιτισμό που μελετούταν στην αντίστοιχη ενότητα και οι υπόλοιπες τρεις με την τέχνη.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η ευκαιριακή παρατήρηση στην τάξη, καθώς όπως αναφέρουν και οι Γρίβα και Κωφού (2019), αποτελεί «...βασική συνιστώσα της συνεχούς αξιολόγησης» ώστε να γίνει αποτίμηση στην οποία θα αντανakλάται ολόκληρη η σειρά των μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, αλλά και με την έννοια της αξιολόγησης σε καθορισμένα σημεία. Όποτε κρινόταν απαραίτητο κατά την εφαρμογή της παρέμβασης η διδάσκουσα τηρούσε «ανεπίσημες καταγραφές», δηλαδή σύντομες σημειώσεις μετά τις δραστηριότητες, με την εφαρμογή Google Keep για κινητά (χρησιμοποιώντας τη φωνητική πληκτρολόγηση για χάρη συντομίας). Οι ανεπίσημες αυτές καταγραφές ήταν πολύ βοηθητικές και κατα τη συμπλήρωση του ημερολογίου της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, κατά κύριο λόγο αξιοποιήθηκαν προκειμένου να παρατηρηθεί και να αξιολογηθεί η απόκτηση, η εφαρμογή και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών σχετικά με απλά κειμενικά είδη, γραμματικά φαινόμενα, ειδικό λεξιλόγιο και προφανώς, των ευρύτερων γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο, αλλά και σε σχέση με την τέχνη και τη διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνία.

Όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου (2015) η ευκαιριακή παρατήρηση γίνεται αυθόρμητα και αφορά τυχαία γεγονότα στην καθημερινή σχολική ζωή ενώ η διαγνωστική τους αξία εξαρτάται από το αν παρέχουν ή όχι κίνητρα και στόχους για συστηματική παρατήρηση. Αυτός ο τύπος παρατήρησης επιλέχθηκε καθώς η εκπαιδευτικός είχε συνδυαστικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών ως

μέντορας που θα εμπυχώνει και θα καθοδηγεί τις ομάδες εργασιών αλλά και ως βοηθός στην οικοδόμηση της νέας γνώσης με γνώση των παιδαγωγικών θεωριών και προσεγγίσεων, καθώς και πολλά άλλα, οπότε όπως γίνεται αντιληπτό δεν υπήρχε χρόνος για συστηματική παρατήρηση. Η παρατήρηση συνέβαλε σημαντικά στην έρευνα, καθώς μέσω αυτής έγινε η εξακρίβωση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων-τεστ που αναφέρθηκαν και μέσω της τήρησης των Portfolios. Συγκεκριμένα, με το ορισμένο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης, επετεύχθη έμμεση αξιολόγηση της ανταπόκρισης και της ενεργού συμμετοχής των συμμετεχόντων, αλλά και της κατανόησης και δυνατότητας ανάκλησης νέων εννοιών-λεξιλογίου. Τέλος, όσον αφορά την παρατήρηση και την τήρηση σύντομων σημειώσεων, αξίζει να αναφερθεί ότι λειτούργησαν καταλυτικά για την παρούσα εργασία-έρευνα, ως εύχρηστα και λυσιτελή μέσα αξιολόγησης και συλλογής ποσοτικών (πχ. αριθμός μαθητών που απέδωσαν καλύτερα/δυσκολεύτηκαν σε κάθε δραστηριότητα), αλλά και ποιοτικών δεδομένων, όπως είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας-στόχου ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο έχουν αναπτυχθεί οι προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα εναλλακτικά μέσα αξιολόγησης και ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην αυτοαξιολόγηση. Πράγματι, δεν είναι δυνατή η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας χωρίς την ύπαρξη εναλλακτικής αξιολόγησης και για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί για την αυτοαξιολόγηση κάθε μαθητή ένα δίγλωσσο Portfolio. το εργαλείο αυτό κατασκευάστηκε από την αρχή για τις ανάγκες της συγκεκριμένης παρέμβασης και εφαρμόστηκε για 6 εβδομάδες, δηλαδή από την πρώτη διδακτική ώρα Θεός και την τελευταία ώρα που αφιερώθηκε στην παρέμβαση μέχρι την διακοπή της λόγω της πανδημίας.

Η δομή του Portfolio έγινε με βάση τα 3 μέρη του Portfolio που προτείνεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ειδικότερα, τα μέρη αυτά με τη σειρά που υπάρχουν στο πρότυπο ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών είναι: το Διαβατήριο Γλωσσών, το Γλωσσικό Βιογραφικό και το Ντοσιέ. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις από αυτό το portfolio, καθώς ο αριθμός σελίδων είναι μικρότερος προκειμένου το εγχειρίδιο να είναι πιο εύχρηστο από τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας αλλά και γενικότερα,

αν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο εργαλείο αυτοαξιολόγησης είναι εξ ολοκλήρου δίγλωσσο, καθώς κάθε τι που υπάρχει γραμμένο ή που γράφεται από τους μαθητές στο πορτφόλιο αυτό γράφεται και στα Ελληνικά και στα Αγγλικά. Επιπλέον, μεγάλη έμφαση δόθηκε στην αισθητική του η οποία συνδέεται άμεσα με τα είδη και τα έργα μοντέρνας τέχνης που μελετώνται στα πλαίσια της παρέμβασης. Σχεδόν κάθε εικόνα που υπάρχει μέσα σε αυτό το εργαλείο προέρχεται από διάσημους πίνακες των καταξιωμένων οκτώ καλλιτεχνών που σχεδιάστηκε να μελετηθούν στα πλαίσια της παρέμβασης.

Σε γενικές γραμμές το τι παρουσιάζουν οι μαθητές στα ατομικά τους portfolio ελάχιστα διαφέρει από εκείνο που ζητείται να παρουσιάζουν κατά τη χρήση του ευρωπαϊκού πορτφόλιο. Αναλυτικότερα, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα και την παρότρυνση να παρουσιάσουν τα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά τους βιώματα, τις διαπολιτισμικές τους εμπειρίες, το επίπεδό τους στις ξένες γλώσσες που μαθαίνουν εντός ή και εκτός σχολείου, την πρόοδό τους στις γλώσσες που μαθαίνουν, τον τρόπο με τον οποίο τις μαθαίνουν ευκολότερα, αυτό που τους αρέσει περισσότερο να κάνουν στο μάθημα της ξένης γλώσσας, τις προσωπικές τους στρατηγικές μάθησης καθώς και στοιχεία που τεκμηριώνουν τις γνώσεις τους στις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο και τα βιώματά τους σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η βασική διαφορά είναι ότι σε αυτή την ηλικία οι μαθητές πολύ σπάνια παρατηρείται να έχουν κατακτήσει τίτλους γλωσσομάθειας πιστοποιητικά και βεβαιώσεις καθώς οι γλωσσικές τους δεξιότητες δεν αντιστοιχούν πλήρως ακόμα ούτε στο επίπεδο γλωσσομάθειας A1. Εκτός αυτού βέβαια σημαντική διαφοροποίηση αποτελεί και το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εργαλείο κατασκευάστηκε για τη διδασκαλία με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ και κατά συνέπεια δεν αποσκοπεί μόνο στην αξιολόγηση γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και στην αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές του επιπέδου τους σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της τέχνης καθώς και με την επικοινωνία και τη γνώση για άλλους πολιτισμούς.

Όσον αφορά τη αυτοαξιολόγηση στη γλώσσα-στόχο (Αγγλικά), το πορτφόλιο αξιοποιήθηκε, ώστε να αξιολογηθεί κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να επικοινωνούν στη γλώσσα-στόχο, αναφορικά με το επίπεδό τους (περίπου A1), έχουν καλλιεργήσει τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο,

μπορούν να χρησιμοποιούν ειδικό λεξιλόγιο για την τέχνη και τον πολιτισμό στη γλώσσα-στόχο, είναι ικανοί να επικοινωνούν με απλά κειμενικά είδη στη γλώσσα-στόχο, αξιολογώντας το βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται τους πολυγραμματισμούς και ιδίως τον οπτικό γραμματισμό (για παράδειγμα τους συμβολισμούς στα έργα ζωγραφικής) και τέλος, κατα πόσο αναπτύσσουν τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες, ώστε να αξιοποιούν διάφορες στρατηγικές μάθησης γλωσσών.

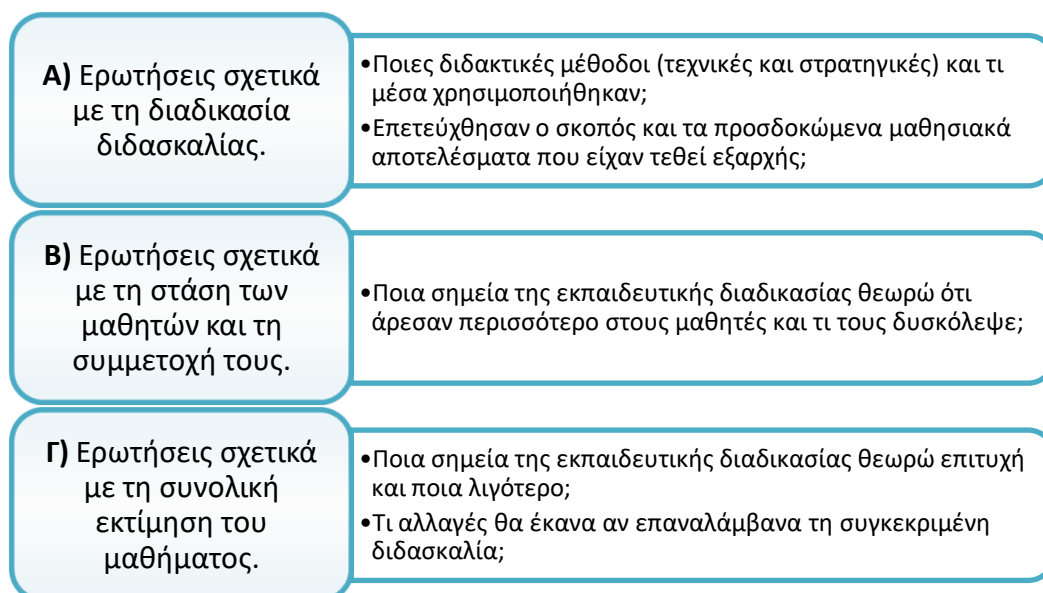
Για το γνωστικό αντικείμενο της Τέχνης αξιοποιήθηκε κυρίως το μέρος του Ντοσιέ, αλλά συμπληρώθηκαν και ορισμένα στοιχεία σε όλα τα μέρη του πορτφόλιο, για να αξιολογηθεί κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να εκφράζονται δημιουργικά, να κατατάσσουν έργα μοντέρνας τέχνης ανάλογα με το είδος τους, να στηρίζουν με επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι η μοντέρνα τέχνη, να δημιουργούν έργα σύγχρονης τέχνης, να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές δεξιότητες στα εικαστικά και τέλος να αντιλαμβάνονται και να αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω της τέχνης.

Προκειμένου να αξιολογηθεί κατά πόσο οι μαθητές είναι διαπολιτισμικά ικανοί, αξιοποιήθηκαν όλα τα μέρη του πορτφόλιο, όπου με έμμεσο ή άμεσο τρόπο αξιολόγησαν το επίπεδό τους σχετικά με βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα σε τι βαθμό σέβονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών, αλλά δίνοντας έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία, συνειδητοποιώντας την αξία της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Οι κοινωνικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι που αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές ο βαθμός επίτευξής τους μέσω του πορτφόλιο είχαν να κάνουν με το κατά πόσο οι μαθητές είναι ικανοί να επικοινωνούν και να συνεργάζονται σε ομάδες, έχουν αναπτύξει τη λεπτή και αδρή τους κινητικότητα, αλλά και αν αυξάνουν τα αντανακλαστικά τους, ανάλογα με τα ομαδικά αποτελέσματα που πρόσθεσαν στο Ντοσιέ τους και αν κέρδισε η ομάδα τους σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι.

Τέλος, η διδάσκουσα-ερευνήτρια τήρησε ημερολόγιο εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, το οποίο συμπλήρωνε σε εβδομαδιαία βάση, μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών της κάθε ενότητας. Με τον τρόπο αυτό επετεύχθη ολιστική αξιολόγηση όσον αφορά την κάθε ενότητα, αλλά και αναλυτική αναφορικά με την ευρύτερη εφαρμογή της παρέμβασης. Κατά την εφαρμογή του ημερολογίου η εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη τις προτάσεις των Richards και Farrell (2005, σ. 75) για την

επιτυχή τήρησή του, όπως αυτές αναφέρονται στο (Γρίβα & Κωφού, 2019). Με τη χρήση του συγκεκριμένου μέσου αξιολόγησης συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με την ανταπόκριση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία και σχετικά με την συμβολή της διδάσκουσας στην επίτευξη των εκάστοτε σκοπών και στόχων. Το συγκεκριμένο εργαλείο συνέβαλε σε όλα τα παραπάνω και επιπλέον παρείχε στη διδάσκουσα τη δυνατότητα αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού των στόχων και των μεθόδων που τέθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης. Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών αξιοποιήθηκε το (Μπίκος, 2011), ενώ όσον αφορά στην επίτευξη των ψυχοκινητικών στόχων αξιοποιήθηκαν τα βιβλία (Δράκος & Μπίνιας, 2004) και (Νάκια & Ψάλλας, 2004). Η διαδικασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού έγινε με βάση τα βήματα που περιγράφονται στο Δημητριάδου (2016), σύμφωνα με την οποία πρώτα γίνεται διερεύνηση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, στη συνέχεια η ίδια αναλαμβάνει δράση και αφού λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις, επιχειρεί να αλλάξει οποιαδήποτε πρακτική δεν ήταν εύστοχη και αποδοτική για τη διδασκαλία. Αν και ήταν απαραίτητη η αφιέρωση αρκετού χρόνου για την τήρηση του ημερολογίου με τον τακτικό έλεγχο των καταχωρίσεων, κατέστη δυνατή η αυτό-βελτίωση της εκπαιδευτικού και αντίστοιχα βελτιώθηκε η δομή της πιλοτικής αυτής παρέμβασης. Το ημερολόγιο εκπαιδευτικού δομήθηκε σύμφωνα με τους ακόλουθους τρεις άξονες και τα αντίστοιχα ερωτήματα:

Σχεδιάγραμμα 2 Άξονες και ερωτήματα του ημερολογίου εκπαιδευτικού.



4.6.Περιορισμοί της έρευνας

Ο σημαντικότερος περιορισμός προέκυψε κατά την εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης και ήταν η διακοπή της, λόγω εκτάκτων κυβερνητικών μέτρων για την προστασία από τον ιό COVID-19. Ειδικότερα, σύμφωνα με Νομοθέτημα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Υγείας, που αναρτήθηκε στο Φ.Ε.Κ.: 855/Β' 13.3.2020, για την πρόληψη προσβολής των μαθητών από τον ιό COVID-19 και την αποφυγή συμφόρησης των υγειονομικών δομών επιβλήθηκε προσωρινή αναστολή μετακινήσεων και επισκέψεων μαθητών και εκπαιδευτικών και απαγόρευση λειτουργίας των σχολικών μονάδων για το χρονικό διάστημα από 14.3.2020 έως και 27.3.2020, ενώ τελικά η επανέναρξη των μαθημάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε στις 1.6.2020. Συνεπώς, υλοποιήθηκαν επιτυχώς οι έξι από τις δέκα ενότητες της παρέμβασης που σχεδιάστηκαν αρχικά. Επιπλέον, σύμφωνα με απόφαση του ίδιου Νομοθετήματος ανεστάλη προσωρινά και η λειτουργία των βιβλιοθηκών, γεγονός που αποτέλεσε τροχοπέδη στην αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών. Ωστόσο, το τελευταίο εμπόδιο ξεπεράστηκε, καθώς η αναζήτηση βιβλιογραφίας έγινε κυρίως μέσω του διαδικτύου. Δυστυχώς, όμως, δεν επετεύχθη η διεξαγωγή της διαδικασίας του Μετελέγχου και συνεπώς η αποτίμηση της παρέμβασης έγινε μέσω των υπόλοιπων εργαλείων-μεθόδων που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Επιπλέον, περιορισμοί προήλθαν από τη φύση του δείγματος, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων και το ηλικιακό φάσμα στο οποίο ανήκαν ήταν περιορισμένα. Αναλυτικότερα, στην παρέμβαση συμμετείχαν 13 μαθητές της Δ' δημοτικού (9-10 ετών), που βρίσκονται περίπου σε επίπεδο Α1 στα Αγγλικά σύμφωνα με το ΚΕΠΑΓ. Οι παράγοντες αυτοί κατέστησαν την εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ και την προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας μέσω της διδακτικής της Τέχνης, πραγματική πρόκληση, καθώς το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών ήταν αρκετά περιορισμένο. Για αυτό, η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δίγλωσσο περιβάλλον μάθησης που επέτρεψε στα παιδιά να συμμετέχουν με αρκετή άνεση στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, το δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα, προκειμένου να προκύψουν νέα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ σε μικρότερες ηλικίες στο ελληνικό σχολείο, καθώς οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιούνται την εφαρμογή της σε μεγαλύτερους μαθητές.

4.7.Σχεδιασμός της Πιλοτικής Παρέμβασης

Η παρέμβαση αυτή σχεδιάστηκε σύμφωνα με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών και μέσω της υλοποίησής της σκοπός ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων της μεθόδου ΟΕΠΕΓ σε μαθητές της Δ' Δημοτικού. Επιπλέον, όλο το πρόγραμμα έγινε σε δίγλωσσο περιβάλλον (Αγγλικά και Ελληνικά), καθώς οι μαθητές βρίσκονται σε αρχικό στάδιο στη γλώσσα-στόχο. Το ζητούμενο για τους μαθητές ήταν διττής φύσης, αφού επιδιώχθηκε η ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους στη γλώσσα-στόχο, παράλληλα με την εικαστική τους καλλιέργεια, η οποία έδωσε το έναυσμα για τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς. Σημαντική ήταν η συμβολή της διαγλωσσικής επικοινωνίας μέσα στο δίγλωσσο περιβάλλον που σχεδιάστηκε να δημιουργηθεί στην τάξη. Το translanguaging περιβάλλον μάθησης επηρέασε όλο το σχεδιασμό της παρέμβασης, με σκοπό την κάλυψη των κενών που εύλογα υπάρχουν στους μαθητές αναφορικά στη γλώσσα-στόχο.

Η οργάνωση της συγκεκριμένης παρέμβασης έγινε σε 10 ενότητες και σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί σε διάρκεια 30 ωρών. Αναλυτικότερα, προγραμματίστηκαν: μία εισαγωγική ενότητα, 8 θεματικές ενότητες και μία ανακεφαλαιωτική ενότητα, ενώ κάθε ενότητα διαρκούσε 3 διδακτικές ώρες. Σε κάθε ενότητα προκειμένου να γνωρίσουν τον ζωγράφο και να προσεγγίσουν το έργο του, οι μαθητές έρχονταν πρώτα σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του εκάστοτε καλλιτέχνη. Με αυτό τον τρόπο επιδιώχθηκε η ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εξυπηρετήθηκαν στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής, λήφθηκαν υπόψη προκειμένου να γίνει ο σχεδιασμός της παρέμβασης, αλλά λειτούργησαν και ως άξονες αξιολόγησης μετά το πέρας της διαδικασίας. Η εξυπηρέτηση των στόχων αυτών επιδιώχθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και η επίτευξή τους κάθε φορά δρούσε καταλυτικά για την ομαλή διεξαγωγή της πιλοτικής αυτής παρέμβασης, καθώς συνετέλεσε στη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης, μέσα στο οποίο οι μαθητές ανέπτυξαν τις γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες αναλαμβάνοντας ρόλους εντός ομάδων εργασίας και φιλοτεχνώντας ξεχωριστές καλλιτεχνικές δημιουργίες σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη.

Τα σχέδια των διδασκαλιών βασίστηκαν εκτός των άλλων και στη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, αφού κάθε ενότητα δομήθηκε σε τρεις φάσεις δραστηριοτήτων. Οι στόχοι των τριών αυτών φάσεων ήταν διαφορετικοί και αντιστοιχούν στην ταξινόμια των στόχων κατά Bloom. Στην πρώτη φάση των θεματικών ενοτήτων οι παιδαγωγικοί στόχοι δομήθηκαν με άξονες τα «θυμάμαι και κατανοώ», στη δεύτερη γύρω από το «εφαρμόζω και αναλύω», ενώ στην τρίτη φάση κάθε ενότητας οι στόχοι ήταν στην κορυφή της πυραμίδας ταξινόμησης, δηλαδή τα «αξιολογώ και δημιουργώ», καθώς σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες κατά τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν δικά τους εικαστικά έργα σύμφωνα με το ζωγράφο και το αντίστοιχο καλλιτεχνικό ρεύμα κάθε ενότητας. Μέσω των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν, επιδιώχθηκε η ανάπτυξη των πολλαπλών νοημοσυνών στα πλαίσια της τάξης, αφού όπως επιχειρείται και μέσω των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η διαφορετικότητα είναι γεγονός και πρέπει να ενισχύεται. Συνοπτικά οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (στο Φρυδάκη, 2009) είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ Γλωσσική νοημοσύνη
- ❖ Λογικομαθηματική νοημοσύνη
- ❖ Μουσική νοημοσύνη
- ❖ Οπτική ή χώρο-αισθητική νοημοσύνη
- ❖ Κινησθητική νοημοσύνη
- ❖ Διαπροσωπική νοημοσύνη
- ❖ Ενδοπροσωπική νοημοσύνη
- ❖ Οικολογική ή φυσιογνωστική νοημοσύνη.

Προς την κατεύθυνση αυτή, σχεδιάστηκε πληθώρα δραστηριοτήτων οι οποίες ανέδειξαν τη χρήση καλών διδακτικών πρακτικών, όπως για παράδειγμα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι διαθεματικές προσεγγίσεις, η βιωματική μάθηση, η δραματοποίηση ή αλλιώς παιχνίδι ρόλων, τα κόμικς, η μάθηση από παρουσιάσεις προκαταβολικοί οργανωτές, ο καταγισμός ιδεών, η διδασκαλία με χρήση των ΤΠΕ, η εννοιολογική χαρτογράφηση και τα σχέδια καλλιτεχνικών δράσεων. Για την καλύτερη κατανόηση και αξιοποίηση από την εκπαιδευτικό αναφορικά με τις πρακτικές αυτές και

τις προσεγγίσεις διδασκαλίας, λήφθηκαν υπόψη οι εννοιολογικές προσεγγίσεις των νέων προσανατολισμών της διδακτικής όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου (2016).

4.7.1. Θεματικές ενότητες

Οι θεματικές ενότητες της πιλοτικής παρέμβασης δομήθηκαν γύρω από το έργο ενός σύγχρονου ζωγράφου, το εικαστικό ρεύμα-κίνημα στο οποίο εντάσσεται και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής του. Αναλυτική περιγραφή και εφαρμογή των ενότητων παρατίθεται στο Παράρτημα. Οι δέκα θεματικές ενότητες ήταν οι ακόλουθες:

- 📖 Ενότητα 1: Εισαγωγή
- 📖 Ενότητα 2: ΗΠΑ - Roy Lichtenstein - Pop Art
- 📖 Ενότητα 3: Ηνωμένο Βασίλειο - Banksy - Street Art
- 📖 Ενότητα 4: Ισπανία - Salvador Dali - Σουρεαλισμός
- 📖 Ενότητα 5: Ρωσία - Wassily Kandinsky - Εξπρεσιονισμός
- 📖 Ενότητα 6: Ιαπωνία - Uemura Soen - Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική)
- 📖 Ενότητα 7: Μάλι - Abdoulaye Konate - Εγκαταστάσεις
- 📖 Ενότητα 8: Ιταλία - Marina Apollonio - Op Art
- 📖 Ενότητα 9: Ελλάδα - Αλέκος Φασιανός - Ανθρωποκεντρική Ζωγραφική
- 📖 Ενότητα 10: Έκθεση Ζωγραφικής

4.7.2. Παιδαγωγική της ένταξης

Μέσα από τη διερεύνηση των αναγκών των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει πρόβλημα ένταξης της μαθήτριας που είναι Ρομά. Η ένταξη σύμφωνα με την Κοινή Βασική Αρχή 1 της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζεται ως «μια δυναμική, αμφίδρομη διαδικασία, αμοιβαίας προσαρμογής τόσο των μειονοτικών ομάδων, των μεταναστών και των προσφύγων, όσο και των πολιτών κρατών μελών» (Commission of the European Communities, 2005) και όχι ως ένας πεπερασμένος και στατικός στόχος (Αρβανίτη 2013). Η ένταξη ερμηνεύεται και ως η διαδικασία αύξησης της συμμετοχής και μείωσης του αποκλεισμού από τον πολιτισμό, την κοινότητα και τα προγράμματα σπουδών των συνηθισμένων σχολείων (Booth & Ainscow, 1999 στο Sandri, 2012). Επομένως, η ένταξη εδράζεται στην αμοιβαιότητα τόσο μέσα από την αποδοχή της παρουσίας ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα (επειδή είναι μέλη μειονοτικών ομάδων, μετανάστες, πρόσφυγες, κτλ.) σε μια κοινωνία όσο και της συμβολής τους στη μεγιστοποίηση των οικονομικών ωφελειών και στον εμπλουτισμό της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής του τόπου, με νέες γνώσεις, πολιτισμικές πρακτικές και εμπειρίες, πάντα όμως στο πλαίσιο σεβασμού των θεμελιωδών κανόνων του κράτους (Αρβανίτη 2013).

Η παιδαγωγική της ένταξης ορίζεται ως μια προσέγγιση που αποσκοπεί στην προώθηση μιας κουλτούρας φιλοξενίας όλων και στην εξασφάλιση της πρακτικής που βασίζεται στη χρήση διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών (Corbett, 2001 στο TM Makoele, 2014). Η αξία που προωθεί η παιδαγωγική της ένταξης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, καθώς και η αποδοχή και ο σεβασμός της ισότητας και της διαφορετικότητας μεταξύ όλων των παιδιών (Κίρουροπούλου, 2019). Κανένα παιδί δεν μπορεί να θεωρηθεί «ανίκανο να εκπαιδευτεί» στην τάξη (Choleva, 2017 στο Κίρουροπούλου, 2019).

Η έννοια της ένταξης είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η κοινωνική δικαιοσύνη αφορά την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε κοινωνικές υπηρεσίες και χρηματοδότηση (Αρβανίτη, 2013). Ανέκαθεν οι οργανωμένες κοινωνίες δημιουργούσαν θεσμούς για να εκφράσουν τις εκάστοτε αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όμως το ακριβές περιεχόμενο αυτών μεταβάλλεται ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία (Λιανός 2000).

Έχοντας γνώση του πολιτισμικού προφίλ μιας μαθήτριας της συγκεκριμένης τάξης η οποία είναι Ρομά, επιδιώχθηκε η προσαρμογή του σχεδιασμού των διδασκαλιών ώστε να είναι προσβάσιμη και στη συγκεκριμένη μαθήτρια η οποία όπως αναφέρεται παραπάνω δεν έχει κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο την ελληνική γλώσσα ενώ στα αγγλικά βρίσκεται σε αρκετά χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους συμμαθητές της. Η κουλτούρα των Ρομά όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης (2011) διαθέτει ένα χαρακτηριστικό που δυσκολεύει την συγκεκριμένη μαθήτρια και αυτό είναι ότι η γλώσσα των Ρομά είναι φωνούμενη, δηλαδή δεν υπάρχει γραπτός γλωσσικός κώδικας ώστε να την συμβολίσει. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή οι τσιγγάνοι αισθάνονται ότι το ελληνικό σχολείο συχνά δεν ανταποκρίνεται στην κουλτούρα, τις προσδοκίες τους καθώς και ότι οι τα παιδιά τους θα χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Συνεπώς, ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η συγκεκριμένη μαθήτρια και να μην αισθάνεται άβολα για τα ιδιαίτερα στη χαρακτηριστικά του πολιτισμού της.

Αντίθετα, η εκπαιδευτικός σεβόμενη το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο της μαθήτριας ακολούθησε το μοντέλο της ενσωμάτωσης και επιδίωξε την διατήρηση και ανάδειξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου της μαθήτριας και την παράλληλη ένταξή του στο σύνολο της τάξης. Για παράδειγμα, χρησιμοποιήθηκε πληθώρα εποπτικών διδακτικών μέσων και υλικών για την καλύτερη κατανόηση και επικοινωνία με τη συγκεκριμένη μαθήτρια. Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποσκοπούσε μεταξύ άλλων και στην ένταξή της στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης και την ανάπτυξη των μηχανισμών κοινωνικοποίησης.

4.8.Εφαρμογή της Πιλοτικής Παρέμβασης

Η εν λόγω παρέμβαση εφαρμόστηκε για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα του σχολικού έτους 2019-2020 στο 1ο Δημοτικό σχολείο Μανιάκων Καστοριάς. Η εφαρμογή ξεκίνησε στις 3 Φεβρουαρίου του 2020 και σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό επρόκειτο να διαρκέσει 10 εβδομάδες. Ωστόσο, διακόπηκε στις 11 Μαρτίου του ίδιου έτους, λόγω των έκτακτων κυβερνητικών μέτρων για την προφύλαξη από τον COVID-19, με αποτέλεσμα να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της διδασκαλίας των έξι πρώτων ενοτήτων που σχεδιάστηκαν, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις ενότητες δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθούν μετά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Για τη διδακτική διαδικασία λάμβανε χώρα κυρίως στην αίθουσα της βιβλιοθήκης του σχολείου η οποία χρησιμοποιείται και ως αίθουσα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, αλλά και στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου.

Η αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης, όπου πραγματοποιήθηκαν κυρίως οι διδασκαλίες των έξι διδακτικών ενοτήτων, προτιμήθηκε καθώς η διαμόρφωση της συμβάλλει στην παροχή των απαραίτητων προϋποθέσεων για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση, επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και γενικά στη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης. Αναλυτικότερα, οι μαθητές εργάζονταν σε τρεις ομάδες εργασίας, καθώς στην αίθουσα δεν υπάρχουν τα κλασικά θρανία στα οποία μπορούν να κάθονται δύο μαθητές, αλλά είναι εξοπλισμένη με τρία μεγάλα κυκλικά τραπέζια-θρανία, όπου οι μαθητές μπορούν να κάθονται σε κυκλική διάταξη και συνεπώς να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας στις δύο γλώσσες. Επιπλέον, το γεγονός ότι τα κυκλικά αυτά θρανία παρέχουν μεγάλη επιφάνεια εργασίας στους μαθητές έδρασε καταλυτικά στη δημιουργία ομαδικών εικαστικών έργων. Αναφορικά με τη χρήση ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία, αυτή κατέστη δυνατή μέσω του προτζέκτορα, της οθόνης προβολής, του σταθερού ηλεκτρονικού υπολογιστή της αίθουσας και του ηχοσυστήματος που είναι άμεσα προσβάσιμα. Εκτός των προαναφερθέντων, η αίθουσα είναι αρκετά ευρύχωρη και υπάρχει χώρος όπου οι μαθητές παρουσίαζαν τα αποτελέσματα της εργασίας τους τα υπόλοιπα μέλη της τάξης κάθε φορά. Και η διακόσμηση της αίθουσας ήταν από την αρχή προσεγμένη και ενδιαφέρουσα, αποτελούμενη από κατασκευές προηγούμενων τάξεων στα αγγλικά ή και στις δύο γλώσσες. Ωστόσο, υπήρχαν κενά σε ορισμένα σημεία

της αίθουσας τα οποία διακόσμησαν οι μαθητές με τις δημιουργίες τους, ορισμένες από τις οποίες τοιχοκολλήθηκαν και στο διάδρομο έξω από την αίθουσα. Επιπρόσθετα, επειδή, όπως προαναφέρθηκε η αίθουσα λειτουργεί και στα πλαίσια και σχολικής βιβλιοθήκης, διατίθεται πλούσιο υλικό για κάθε μαθητή στα ράφια των βιβλιοθηκών, όπως για παράδειγμα γραφική ύλη, υλικά χειροτεχνίας, βιβλία σχετικά με την τέχνη και με άλλους πολιτισμούς, τα οποία αξιοποιούνταν συχνά από τους μαθητές με παρότρυνση της διδάσκουσας.

Η διδασκαλία κάθε ενότητας είχε διάρκεια τριών διδακτικών ωρών και έγινε με βάση τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task based learning), καθώς κάθε διδακτική ενότητα επιμερίστηκε σε τρεις φάσεις δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ΟΕΠΕΓ κατά τη διεξαγωγή όλων των φάσεων, προκειμένου να διδαχθούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την τέχνη και τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα από δύο γλώσσες, την ελληνική και την αγγλική. Η πρώτη φάση ονομάστηκε «Γνωριμία με τον ζωγράφο το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του», η δεύτερη «Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα», και η τρίτη και πιο δημιουργική φάση τιτλοδοτήθηκε ως «Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές». Παρόλο που οι δραστηριότητες διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ενότητα και με τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού, μέσω του ημερολογίου εκπαιδευτικού και της παρατήρησης της ανταπόκρισης της τάξης, διατηρήθηκε παρόμοια στοχοθεσία και επιλογή δραστηριοτήτων για την κάθε φάση διδασκαλία της εκάστοτε ενότητας. Ουσιαστικά η χρήση της ΟΕΠΕΓ έγινε με τη δημιουργία αναγκών-ευκαιριών για επικοινωνία στα ελληνικά και στα αγγλικά ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Παρακάτω αναλύονται οι στόχοι και οι δραστηριότητες/ τύποι δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί για κάθε μία από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής της διδασκαλίας της εκάστοτε ενότητας.

4.8.1. Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.

Στην πρώτη φάση της παρέμβασης, «Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα και τον πολιτισμό της χώρας του» εξυπηρετούνται τεσσάρων ειδών στόχοι. Συγκεκριμένα, στο στάδιο αυτό προσεγγίστηκαν κυρίως γλωσσικοί στόχοι, στόχοι σχετικοί με το γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών καθώς και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικοί στόχοι. Πρώτον αναφορικά με τους γλωσσικούς στόχους που εξυπηρετήθηκαν στο συγκεκριμένο στάδιο, αυτοί προήλθαν από την αρχική στοχοθεσία της πιλοτικής παρέμβασης και σύμφωνα με αυτούς επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύσσουν το ειδικό τους λεξιλόγιο στη γλώσσα-στόχο, να ανακαλύπτουν και να εξοικειώνονται με στρατηγικές μάθησης που τους ταιριάζουν, να έρχονται σε επαφή και να αναπτύσσουν τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες σχετικά με τους πολυγραμματισμούς και να αναπτύσσουν τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες, ώστε να έχουν αντίληψη του γλωσσικού επιπέδου στο οποίο βρίσκονται και σε ποια σημεία χρειάζονται βελτίωση. Οι επιμέρους στόχοι της παρέμβασης, που αφορούν το εικαστικό μέρος εξυπηρετούνται, καθώς στο πρώτο στάδιο της κάθε ενότητας μέσω της διδακτικής διαδικασίας αναμένεται οι μαθητές σταδιακά να αναπτύσσονται σχετικά με τον γνωστικό αντικείμενο της τέχνης, ώστε να είναι σε θέση να στηρίζουν με απλά επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι ένα έργο μοντέρνας τέχνης, αντιλαμβανόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρεύματος στο οποίο ανήκει, να κατανοούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας και βέβαια να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες στα εικαστικά. Εκτός όμως από την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών σχετικά με τη γλώσσα στόχο και το γνωστικό αντικείμενο της τέχνης η παρέμβαση είχε μία τρίτη διάσταση την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών. Προς αυτή την τρίτη κατεύθυνση ορίστηκαν αρχικά στόχοι οι οποίοι συμβαδίζουν με ορισμένους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με τους οποίους στο συγκεκριμένο στάδιο βασικές επιδιώξεις της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και την αξία της, να αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών, να σέβονται την διαφορετικότητα και να δίνουν έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Τέλος, επιδιώκεται η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, καθώς αυτή γίνεται πιο

μαθητοκεντρική, με τη χρήση ΤΠΕ και την δημιουργία διαλόγου ανάμεσα στους παράγοντες της διδασκαλίας (διδάσκουσα και μαθητές).

Οι μαθητές εισάγονται στην ενότητα αυτή με έναν καταϊγισμό ιδεών σχετικά με τον πολιτισμό της εκάστοτε ενότητας, κατά τον οποίο εκφράζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για τον συγκεκριμένο πολιτισμό, ενώ η διδάσκουσα καταγράφει όλες τις ιδέες στον πίνακα συσχετίζοντάς τις με βέλη και άλλα σύμβολα (πχ. αριθμούς, κύκλους κτλ.), ώστε να δημιουργηθεί ένας απλός εννοιολογικός χάρτης. Με αυτή τη δραστηριότητα επιδιώκεται η ανάκληση και η οργάνωση της προϋπάρχουσας γνώσεως των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, η ενεργός συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους όσον αφορά την προσέγγιση του πολιτισμού αυτού. Μετά την ολοκλήρωση του καταϊγισμού ιδεών, πραγματοποιείται ένας κατευθυνόμενος διάλογος στην τάξη, με αφορμή μία παρουσίαση PowerPoint, όπου παρουσιάζονται εικόνες και πληροφορίες για το Ηνωμένο Βασίλειο, σε δύο γλώσσες. Η διδάσκουσα παρουσιάζει στους μαθητές την κάθε διαφάνεια διατυπώνοντας ερωτήσεις και μιλώντας κυρίως στα Αγγλικά και χρησιμοποιώντας σε πολύ μεγάλο βαθμό τα εξωγλωσσικά στοιχεία προκειμένου οι μαθητές να κατανοούν τι ακριβώς τους λέει, αλλά όποτε αυτό δεν είναι εφικτό η επικοινωνία γίνεται στα Ελληνικά. Οι μαθητές ζητείται να προσπαθούν να επικοινωνούν στα Αγγλικά, αλλά είναι αναμενόμενο να χρησιμοποιούν σε σημαντικό ποσοστό και τα Ελληνικά. Έπειτα, μέσω της παρουσίασης PowerPoint, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά στοιχεία, τα υλικά και τις τεχνικές του εκάστοτε εικαστικού ρεύματος και στη συνέχεια με τη ζωή και το έργο του ζωγράφου. Με αφορμή τις θεματικές που επιλέγει ο εκάστοτε ζωγράφος, διεξάγεται κατευθυνόμενος διάλογος σχετικά με θέματα σύγχρονου προβληματισμού. Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν το ειδικό λεξιλόγιο της ενότητας αξιοποιώντας ποικιλία στρατηγικών "παίζοντας" ατομικά στο Quizlet, στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου.

4.8.2. Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα κάθε ενότητας, πραγματοποιείται η δεύτερη φάση με τίτλο «Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.» κατά την οποία επιχειρείται η επίτευξη γλωσσικών, γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών στόχων, καθώς επίσης και στόχων σχετικά με την διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών. Αρχικά, οι μαθητές επιχειρείται να αναπτύσσουν τις στρατηγικές εκμάθησης ξένων γλωσσών, να αποκτούν θετική στάση για τη γλώσσα-στόχο, να καλλιεργούν τις προσληπτικές, παραγωγικές και μεταγλωσσικές τους δεξιότητες σε αυτή και να εμπλουτίζουν το ειδικό τους λεξιλόγιο σχετικά με τον πολιτισμό και την τέχνη. Παράλληλα όμως εξυπηρετούνται και στόχοι που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της τέχνης. Όπως και οι ζωγράφοι που πραγματεύεται ο σχεδιασμός της παρέμβασης, έτσι και οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να ευαισθητοποιούνται και να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη για θέματα σύγχρονου προβληματισμού, όπως για παράδειγμα η περιβαλλοντική καταστροφή, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η βία στις διάφορες μορφές της, κτλ. Επιπλέον επιδιώκεται να στηρίζουν με απλά επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι ένα έργο μοντέρνας τέχνης, εφόσον κατανοούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας και όχι ως μία απλή αισθητική παρέμβαση, αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες στα εικαστικά και τέλος, καλλιεργώντας τη δημιουργική τους έκφραση με τη δημιουργία έργων τέχνης μικρής έκτασης, ώστε να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες και να μεταδώσουν μηνύματα, αξιοποιώντας τεχνικές αντίστοιχες με αυτές του ζωγράφου που μελετήθηκε. Εκτός των προαναφερθέντων, προσεγγίζονται στόχοι που εντάσσονται στο Πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με τους οποίους οι συμμετέχοντες είναι απαραίτητο να σέβονται την πολιτισμική ποικιλομορφία, να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών, αλλά και να δίνουν έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που ενώνουν τους λαούς. Επιπρόσθετα, κατά τη διεξαγωγή της δεύτερης αυτής φάσης, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να βελτιώνουν τη λεπτή και την αδρή τους κινητικότητα και με τη χρήση παιχνιδιών αρκετές φορές να μειώνουν το χρόνο αντίδρασής τους και να ενισχύουν τον οπτικο-κινητικό τους συντονισμό. Οι στόχοι που μόλις αναφέρθηκαν εντάσσονται στους ψυχοκινητικούς στόχους και η εξυπηρέτησή τους πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορων τύπων ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, οι οποίες αναφέρονται παρακάτω. Η πέμπτη ομάδα

στόχων που επιδιώχθηκαν είναι οι κοινωνικοί στόχοι, καθώς μέσω των δραστηριοτήτων που επιλέγονται στη συγκεκριμένη φάση για κάθε ενότητα, ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα της τάξης, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία, η επικοινωνία και η εργασία σε ομάδες, μέσα σε ένα θετικό κλίμα μάθησης.

Οι μαθητές εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία μέσω των δραστηριοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της δεύτερης αυτής φάσης, η οποία διαμοιράζεται τρόπον τινά σε δύο σκέλη, ανάλογα με τον τύπο δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εισάγονται στη διδακτική διαδικασία εργαζόμενοι σε ομάδες κυρίως για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, όπως για παράδειγμα τη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας, μιας παρουσίασης PowerPoint κτλ. ή ενός παιχνιδιού, όπως μουσικές καρτέλες, το Μπανκ κα. στα όποια καλούνται να απαντούν σε ερωτήσεις ή και να αντιδρούν σε οπτικά κυρίως ερεθίσματα και έπειτα τους δίνονται κατευθυντήριες γραμμές ώστε να δημιουργήσουν τα δικά τους εικαστικά έργα, σύμφωνα με δομικά χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του καλλιτέχνη που μελετήθηκε κατά τη διδασκαλία της προηγούμενης διδακτικής ώρας. Με την αρχική ομαδική δραστηριότητα εργασία ή παιχνίδι, οι μαθητές ανακαλούν τις προϋπάρχουσες και νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους και με αφορμή τη συνεργασία σε ομάδες για την αποτελεσματικότερη ολοκλήρωση των ζητούμενων, προκαλείται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων εργασίας σχετικά με τον πολιτισμό, το ρεύμα και τον ζωγράφο που αναλύονται στην εκάστοτε ενότητα. Με τον τρόπο αυτόν δημιουργείται ένα αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας στις δύο γλώσσες, ενισχύεται η κριτική σκέψη, η αυτοεικόνα και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών. Η διδάσκουσα έχει ρόλο του εμπνευστή, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τους μαθητές να επικοινωνούν κάνοντας χρήση της γλώσσας-στόχου όσο το δυνατόν περισσότερο αξιοποιώντας και το ειδικό λεξιλόγιο που έχει διδαχθεί. Αφού όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, στο διδακτικό χρόνο που απομένει ζητείται από τους μαθητές να φιλοτεχνήσουν μικρής έκτασης ζωγραφικά έργα, στα οποία θα γράφουν απλές φράσεις στα Αγγλικά, σύμφωνα με τις αντίστοιχες οδηγίες της διδάσκουσας, ανάλογα με το θέμα του έργου. Η τελευταία δραστηριότητα θα διεξάγεται ατομικά, προκειμένου να αναπτυχθεί περαιτέρω η δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο του κάθε μαθητή. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της τελευταίας δραστηριότητας κατά την οποία οι μαθητές

φιλοτεχνούν τις προσωπικές τους εικαστικές δημιουργίες, θα υπάρχει μουσική υπόκρουση, σχετική με την μουσική του πολιτισμού της ενότητας, ώστε να αναπτυχθεί περαιτέρω η διαπολιτισμική επίγνωσή τους.

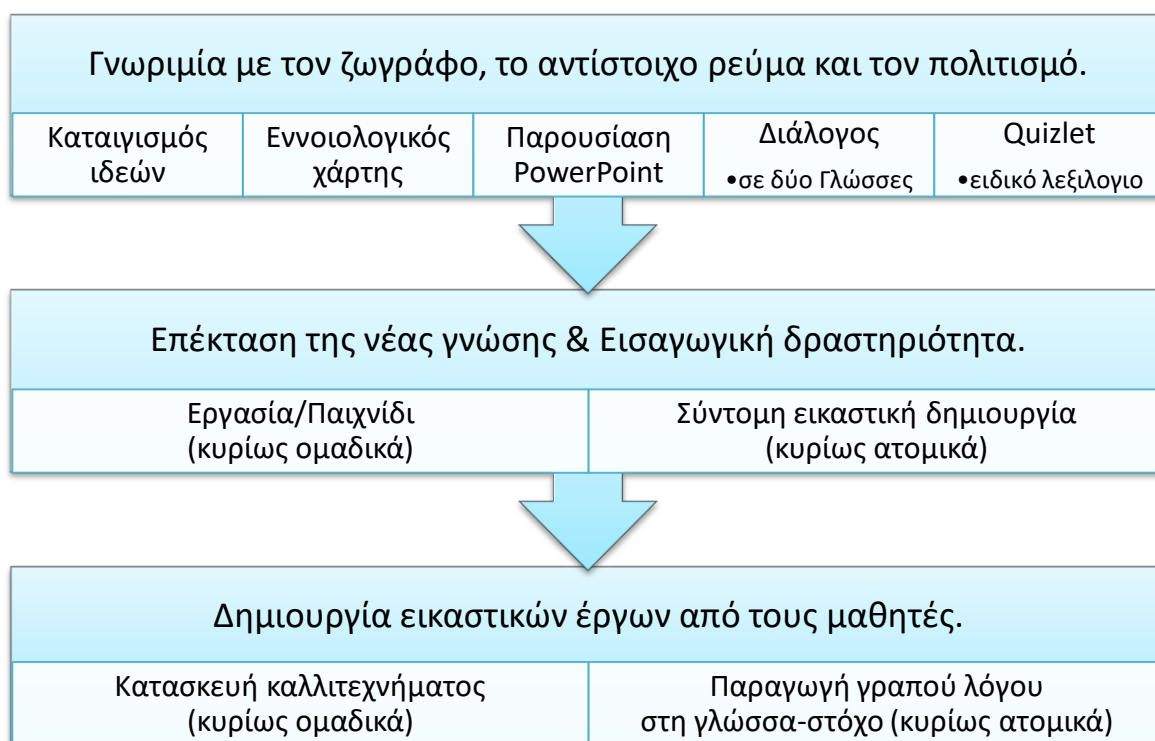
4.8.3. Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.

Η τρίτη και τελική φάση κάθε ενότητας εκτός από την τελευταία είναι η «Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.», κατά την οποία οι μαθητές διαμορφώνουν θετική στάση για τη γλώσσα-στόχο, καλλιεργώντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες για την ομαδική συνήθως δημιουργία έργων μοντέρνας τέχνης. Εκτός όμως από τους στόχους σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου και με την προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της τέχνης, στη φάση αυτή επιδιώκεται και η επίτευξη ψυχοκινητικών και κοινωνικών στόχων. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να βελτιώνουν τη λεπτή και την αδρή τους κινητικότητα στην προσπάθειά τους να φιλοτεχνήσουν ενδιαφέρουσες καλλιτεχνικές δημιουργίες, ενώ παράλληλα ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα της τάξης με την παραγωγή ομαδικών έργων, η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και η συνεργασία σε ομάδες.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης φάσης, ο αριθμός αυτών είναι πολύ περιορισμένος καθώς απαιτείται από τους μαθητές να αφιερώσουν αρκετό χρόνο για την επιτυχή ολοκλήρωσή τους. Συγκεκριμένα, γίνεται μία εναρκτήρια συζήτηση με ερωταποκρίσεις για λίγα λεπτά, ώστε να γίνει ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας και διδαχθείσας γνώσης και ακολουθεί η ομαδική, στις περισσότερες ενότητες, καλλιτεχνική δημιουργία από τους μαθητές. Ο ρόλος της διδάσκουσας στο πρώτο μέρος της διεξαγωγής της φάσης αυτής είναι ενθαρρυντικός και καθοδηγητικός, καθώς διατυπώνει σαφείς και εύστοχες ερωτήσεις στις οποίες μπορούν να απαντήσουν οι μαθητές σύμφωνα με όσα έχουν διδαχθεί στις προηγούμενες φάσεις, αλλά χωρίς να υπάρχει χαρακτήρας αξιολόγησης, παρά δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις και ερεθίσματα προκειμένου να εκφραστούν οι μαθητές και στις δύο γλώσσες. Η συζήτηση αυτή ξεκινά με την έκφραση ιδεών σχετικά με τα γενικά πολιτισμικά στοιχεία, τα χαρακτηριστικά της τέχνης και το ζωγράφο και κατά τη διάρκεια η διδάσκουσα κατευθύνει τους μαθητές να συζητήσουν για ένα θέμα της καθημερινής τους ζωής ή ένα ζήτημα σύγχρονου προβληματισμού, αφορμώμενη από τα δεδομένα της εκάστοτε ενότητας. Έπειτα, η διδάσκουσα δίνει κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο

κατασκευής, μοιράζει τα κατάλληλα υλικά στις ομάδες εργασίας και οι μαθητές αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν ομαδικά δικά τους εικαστικά έργα σύμφωνα με το ζωγράφο και το αντίστοιχο καλλιτεχνικό ρεύμα κάθε ενότητας. Παρότι το τελικό δημιούργημα είναι προϊόν ομαδικής εργασίας, ο κάθε μαθητής παρωθείται από την εκπαιδευτικό να προσθέσει τη δική του νότα στο έργο και να παράγει γραπτό λόγο στα Αγγλικά σχετικά με το δικό του μέρος της δημιουργίας. Η κατασκευή του ομαδικού αυτού έργου αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση και χρήση των τεχνικών των διαφόρων μορφών τέχνης, αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στα Αγγλικά, όσον αφορά συνήθως τη δημιουργία απλών προτάσεων.

Σχεδιάγραμμα 30ι δραστηριότητες ανά φάση.



Σχεδιάγραμμα 4 Οι τρεις φάσεις κάθε ενότητας και οι αντίστοιχοι στόχοι, σύμφωνα με τους οποίους επιδιώκεται οι μαθητές να:

Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα και τον πολιτισμό της χώρας του.	Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα	Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.
<ul style="list-style-type: none">• αναπτύσσουν ειδικό λεξιλόγιο, στρατηγικές μάθησης, μεταγλωσσικές δεξιότητες και εξοικειώνονται με πολυγραμματισμούς.• στηρίζουν με απλά επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι ένα έργο μοντέρνας τέχνης, κατανοούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αναπτύσσουν μεταγλωσσικές δεξιότητες στα εικαστικά.• σέβονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και την αξία της, την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών και δίνουν έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία.• ενισχύεται η ενεργός συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία.	<ul style="list-style-type: none">• αναπτύσσουν ειδικό λεξιλόγιο, στρατηγικές μάθησης και θετική στάση για τη γλώσσα-στόχο και καλλιεργούν προσληπτικές, παραγωγικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες.• ευαισθητοποιούνται καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη για θέματα σύγχρονου προβληματισμού, στηρίζουν με απλά επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι ένα έργο μοντέρνας τέχνης, κατανοούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αναπτύσσουν μεταγλωσσικές δεξιότητες στα εικαστικά και τη δημιουργική τους έκφραση και δημιουργούν έργα τέχνης.• σέβονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και την αξία της, την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών και δίνουν έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία.• βελτιώνουν τη λεπτή και την αδρή τους κινητικότητα και το χρόνο αντίδρασης και ενισχύουν τον οπτικο-κινητικό τους συντονισμό.• ενισχύεται ΨΑ της τάξης, η ενεργός συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία, η συνεργασία σε ομάδα και το θετικό κλίμα μάθησης.	<ul style="list-style-type: none">• διαμορφώνουν θετική στάση για τη γλώσσα-στόχο, καλλιεργούν προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες και εξοικειώνονται με απλά κειμενικά είδη.• ενισχύουν τη δημιουργική τους έκφραση και δημιουργούν έργα τέχνης.• βελτιώνουν τη λεπτή και την αδρή τους κινητικότητα.• ενισχύεται ΨΑ της τάξης, η ενεργός συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία και η συνεργασία σε ομάδα.

4.9.Αποτίμηση της Πιλοτικής Παρέμβασης

4.9.1. Προέλεγχος και Μετέλεγχος.

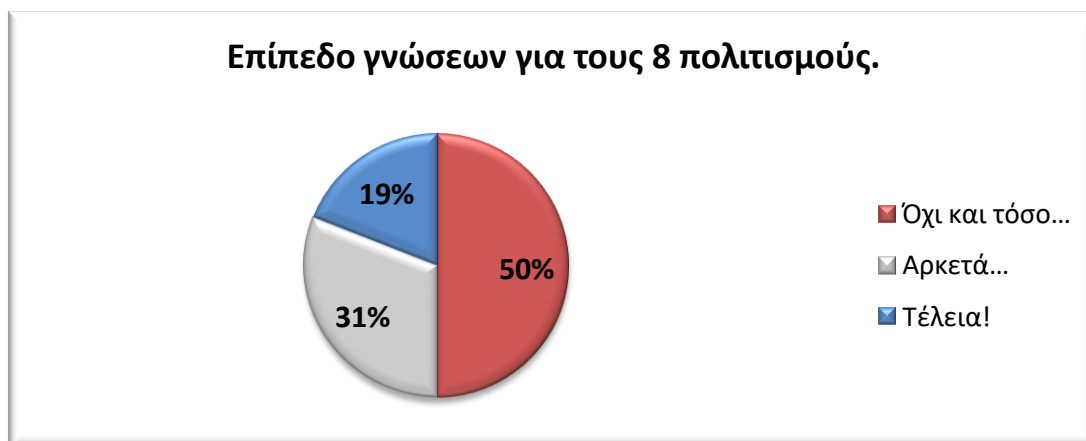
Όπως αναφέρθηκε στους Περιορισμούς της έρευνας, η εφαρμογή της παρέμβασης ανακόπηκε μετά την ολοκλήρωση της έκτης θεματικής ενότητας, λόγω των εκτάκτων κυβερνητικών μέτρων και του καθεστώτος καραντίνας που επιβλήθηκε σε όλη τη χώρα για την προστασία των πολιτών. Για το λόγο αυτό δεν επετεύχθη η διεξαγωγή της δοκιμασίας Μετελέγχου. Συνεπώς, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται μόνο τα αποτελέσματα της δοκιμασίας Προελέγχου.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών σχετικά με τις γενικές γνώσεις για τους παρακάτω πολιτισμούς που ήδη είχαν πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ στο αμέσως επόμενο διάγραμμα γίνεται γραφική απεικόνιση των δεδομένων του πίνακα αυτού. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το Μάλι, τη Ρωσία και την Ιαπωνία: δεν υπήρχαν προϋπάρχουσες γνώσεις για τον πολιτισμό τους στην πλειονότητα των μαθητών. Το γεγονός αυτό ήταν βέβαια αναμενόμενο, αλλά αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αλβανικής καταγωγής έχουν υποστεί επιπολιτισμό, δηλαδή γνωρίζουν και έχουν ενστερνιστεί πλήρως όλα τα πολιτισμικά στοιχεία της πλειονοτικής κουλτούρας, ενώ η μαθήτρια Ρομά θεωρεί ότι γνωρίζει τέλεια τον ελληνικό πολιτισμό, παρόλο που η ίδια προέρχεται από διαφορετικό σχετικά πολιτισμικό περιβάλλον, γεγονός που ίσως είναι ενδεικτικό της σύγχυσης που ενδεχομένως έχει σχετικά με τον πολιτισμό ως έννοια. Παρατηρείται ότι μόνο για την Ελλάδα δήλωσε το 100% των μαθητών ότι γνωρίζει πολύ καλά τον πολιτισμό της. Αντίθετα το 100% των μαθητών δήλωσε άγνοια για το Μάλι. Αναμενόμενο, μιας και πρόκειται για χώρα άλλης ηπείρου, με χαρακτηριστικά αρκετά διαφορετικά από τα γνωστά Δυτικο-ευρωπαϊκά δεδομένα. Στο σύνολο των μαθητών, άλλοι λιγότερο, άλλοι περισσότερο γνώριζαν αρχικά από ελάχιστα έως λίγα για κάθε πολιτισμό.

Πίνακας 15 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών σχετικά με τις γενικές γνώσεις για τους παρακάτω πολιτισμούς που ήδη είχαν πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

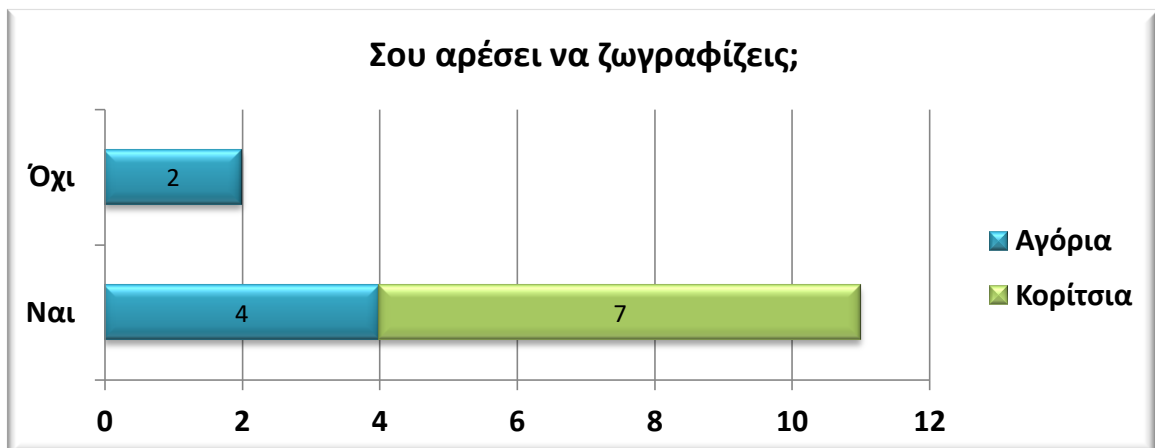
Πόσο καλά ξέρεις τον πολιτισμό αυτών των χωρών;	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
ΗΠΑ	2	10	1
Αγγλία	7	6	0
Ισπανία	7	6	0
Ρωσία	10	3	0
Μάλι	13	0	0
Ιαπωνία	10	3	0
Ιταλία	3	5	5
Ελλάδα	0	0	13
Σύνολο	52	33	19
	50%	31%	19%

Γράφημα 1 Γραφική απεικόνιση των δεδομένων του παραπάνω πίνακα.



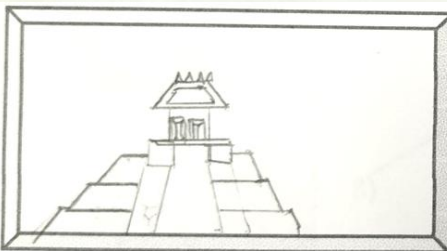
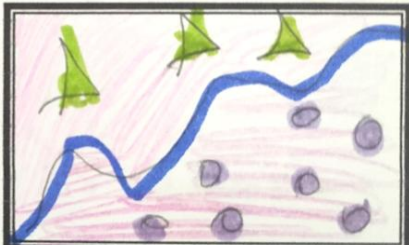
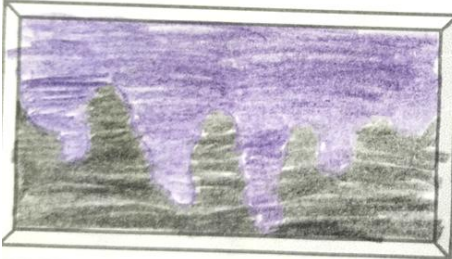
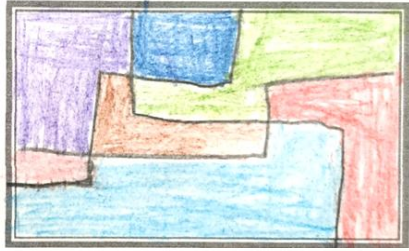
Όπως φαίνεται στο επόμενο γράφημα, υπήρξαν δυο μαθητές που απάντησαν όχι στο αν τους αρέσει να ζωγραφίζουν. Πρόκειται για δυο αγόρια, λάτρεις του ποδοσφαίρου και του αθλητισμού, οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν το αντιπαθούν, αλλά ωστόσο δεν ξετρελαίνονται στην ιδέα του να ζωγραφίζουν. Ως είθισται, στα περισσότερα παιδιά η ζωγραφική είναι μια ευχάριστη και δημιουργική απασχόληση.

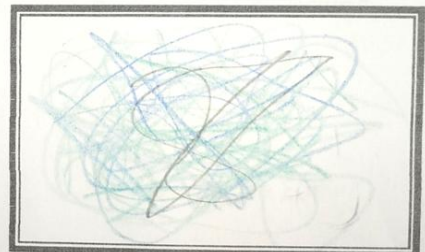
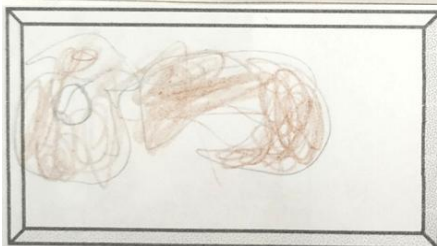
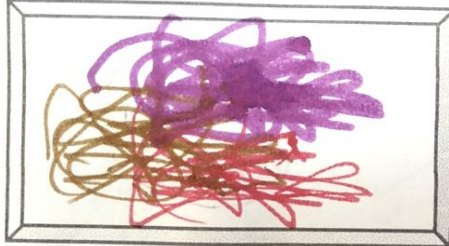
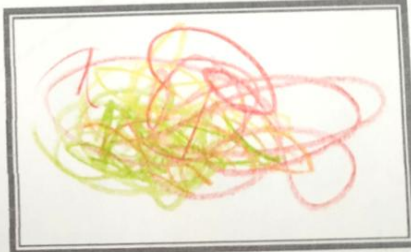
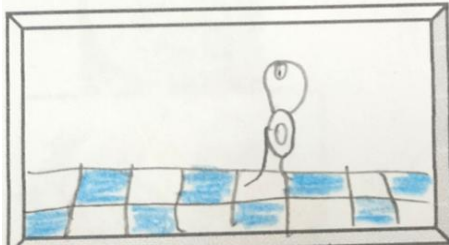
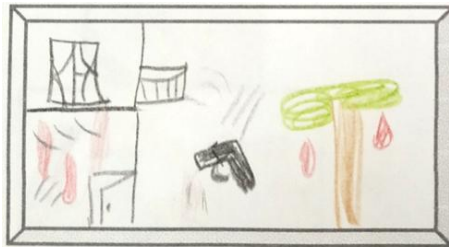
Γράφημα 2 Αρχικές απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση αν τους αρέσει να ζωγραφίζουν.



Επιπλέον, οι μαθητές κατέγραψαν τους λόγους που τους αρέσει ή όχι η ζωγραφική, αλλά παρατηρήθηκε ότι δεν είχαν συνειδητοποιήσει τη βαθύτερη αξία της συγκεκριμένης δημιουργικής διαδικασίας, καθώς σχεδόν όλες οι απαντήσεις ήταν μονολεκτικές και επικεντρώθηκαν στα ευχάριστα συναισθήματα που τους προκαλεί η ζωγραφική ή προκειμένου να διακοσμήσουν το χώρο με τις ζωγραφιές τους.

Οι φωτογραφίες των δημιουργημάτων των μαθητών που ακολουθούν, δείχνουν ως ένα βαθμό το πως αντιλαμβάνονται τη μοντέρνα τέχνη. Παρατηρώντας τα, γίνεται αντιληπτό ότι όλοι χρησιμοποίησαν την αφαίρεση, ενώ σε ορισμένα έργα, αξιοσημείωτη είναι χρήση λίγων, βασικών χρωμάτων, γεωμετρικά σχήματα και μοτίβο. Επιπλέον φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη μινιμαλιστική προσέγγιση που υπάρχει σε αρκετά έργα μοντέρνας τέχνης, ενώ τέσσερις μαθητές μάλλον αντιλαμβάνονται τη μοντέρνα τέχνη ως πολύχρωμες μουτζούρες. Τέλος, μερικοί ζωγράφισαν πλάσματα της φαντασίας, χωρίς βέβαια να έχουν γνώσει περί σουρεαλιστικής προσέγγισης στην τέχνη. Συμπερασματικά, υπάρχουν προϋπάρχουσες γνώσεις για το θέμα και έχουν αναπτυχθεί βασικές δεξιότητες για τα εικαστικά σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους.





Στους ακόλουθους δύο πίνακες παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών στην αντιστοίχιση πινάκων με το ρεύμα που ανήκουν και έπειτα στην αντιστοίχιση πινάκων με τους ζωγράφους που τους φιλοτέχνησαν. Κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας του προελέγχου, όλοι οι μαθητές επεσήμαναν στην εκπαιδευτικό ότι δε γνώριζαν τίποτα για αυτά και παραδέχθηκα ότι θα τα αντιστοιχίζαν στην τύχη. Στην αντιστοίχιση πινάκων με τους ζωγράφους που τους φιλοτέχνησαν ένας μαθητής γνώριζε το συγκεκριμένο έργο του Καντίνσκι, ενώ δύο υπέθεσαν ότι ο Αλέκος Φασιανός είναι Έλληνας ζωγράφος και συνδύασαν την ομοιότητα του πίνακά του με την τεχνοτροπία που παρατηρείται σε ορισμένα έργα τέχνης της Αρχαίας Ελλάδας, προκειμένου να κάνουν έστω αυτή την αντιστοίχιση σωστά, όπως δήλωσαν οι ίδιοι στο τέλος της δοκιμασίας.

Πίνακας 16 Απαντήσεις των μαθητών στην αντιστοίχιση πινάκων με το ρεύμα που ανήκουν.

Αντιστοίχιση πινάκων με το ρεύμα που ανήκουν.	Λάθος	Σωστά
Street Art	9	4
Σουρεαλισμός	11	2
Pop Art	11	2
Op Art	8	5
Εγκαταστάσεις	9	4
Ανθρωποκεντρική ζωγραφική	11	2
Νιχόνγκα	4	9
Εξπρεσιονισμός	7	6
Σύνολο	70	34

Πίνακας 17 Απαντήσεις των μαθητών στην αντιστοίχιση πινάκων με τους ζωγράφους που τους φιλοτέχνησαν.

Αντιστοίχιση πινάκων με τους ζωγράφους.	Λάθος	Σωστά
Σαλβαδόρ Νταλί	8	5
Ρόι Λίχτενσταϊν	9	4
Μπάνκσι	10	3
Βασίλι Καντίνσκι	7	6
Μαρίνα Απολλώνιος	9	4
Αμπντουλάγιε Κονατέ	9	4
Αλέκος Φασιανός	5	8
Ουέμουρα Σόεν	6	7
Σύνολο	63	41

4.9.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων πριν και μετά από κάθε ενότητα.

Τα περισσότερα και πιο αναλυτικά δεδομένα για τις ενότητες που εφαρμόστηκαν, εκτός από την πρώτη εισαγωγική ενότητα, προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν πριν και μετά από την διδασκαλία κάθε ενότητας. Παρακάτω αναλύονται τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων πριν και μετά από κάθε ενότητα και αφορούν με τη σειρά που παρουσιάζονται, τις ενότητες 2 έως και 6. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για την εκάστοτε ενότητα παρατίθενται με τη μορφή πινάκων, οι οποίοι αναλύονται συνοπτικά και αναπαρίστανται με γραφήματα παρέχοντας καλύτερη και πιο ολιστική κατανόηση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 18 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών πριν τη διδασκαλία της 2ης Ενότητας.

Πριν	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	8	5	0
B	τι τρώνε στις ΗΠΑ;	3	7	3
Γ	την παράδοση των ΗΠΑ;	9	4	0
Δ	τα αξιοθέατα των ΗΠΑ;	7	4	2
E	τον Ρόι Λίχτενσταϊν;	13	0	0
Στ	τα χαρακτηριστικά του Ποπ Αρτ;	13	0	0
Z	πώς ζωγράφιζε ο Ρόι Λίχτενσταϊν;	13	0	0
Σύνολο		66	20	5

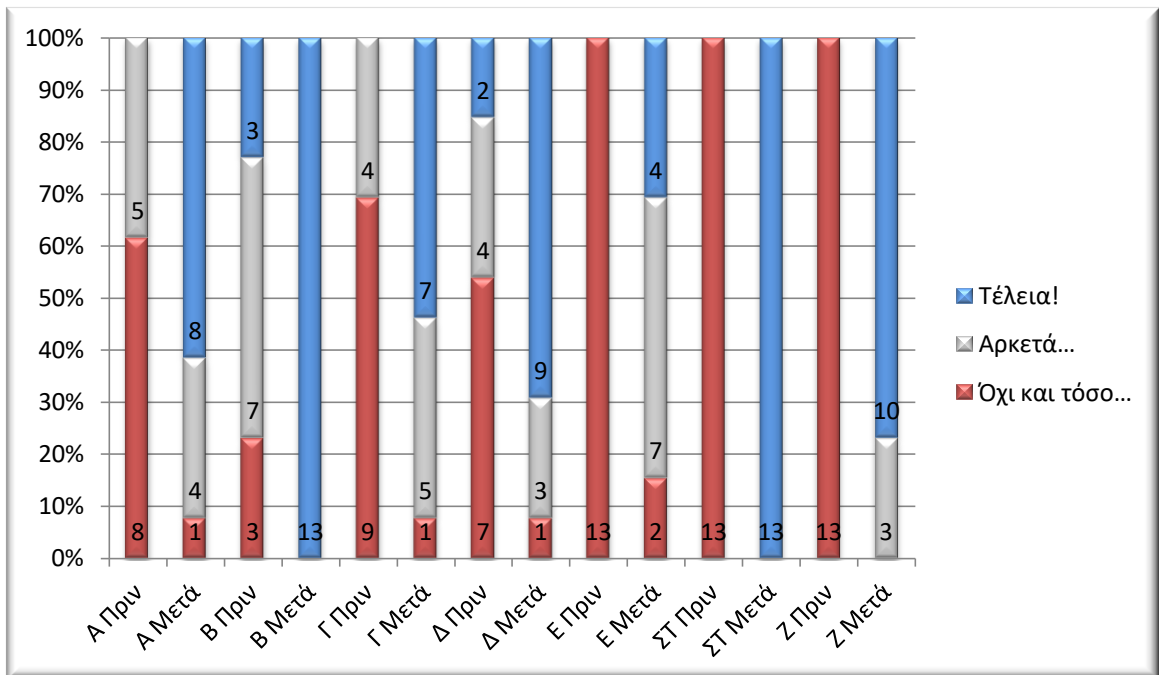
Πίνακας 19 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών μετά τη διδασκαλία της 2ης Ενότητας.

Μετά	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	1	4	8
B	τι τρώνε στις ΗΠΑ;	0	0	13
Γ	την παράδοση των ΗΠΑ;	1	5	7
Δ	τα αξιοθέατα των ΗΠΑ;	1	3	9
E	τον Ρόι Λίχτενσταϊν;	2	7	4
Στ	τα χαρακτηριστικά του Ποπ Αρτ;	0	0	13
Z	πώς ζωγράφιζε ο Ρόι Λίχτενσταϊν;	0	3	10
Σύνολο		5	22	64

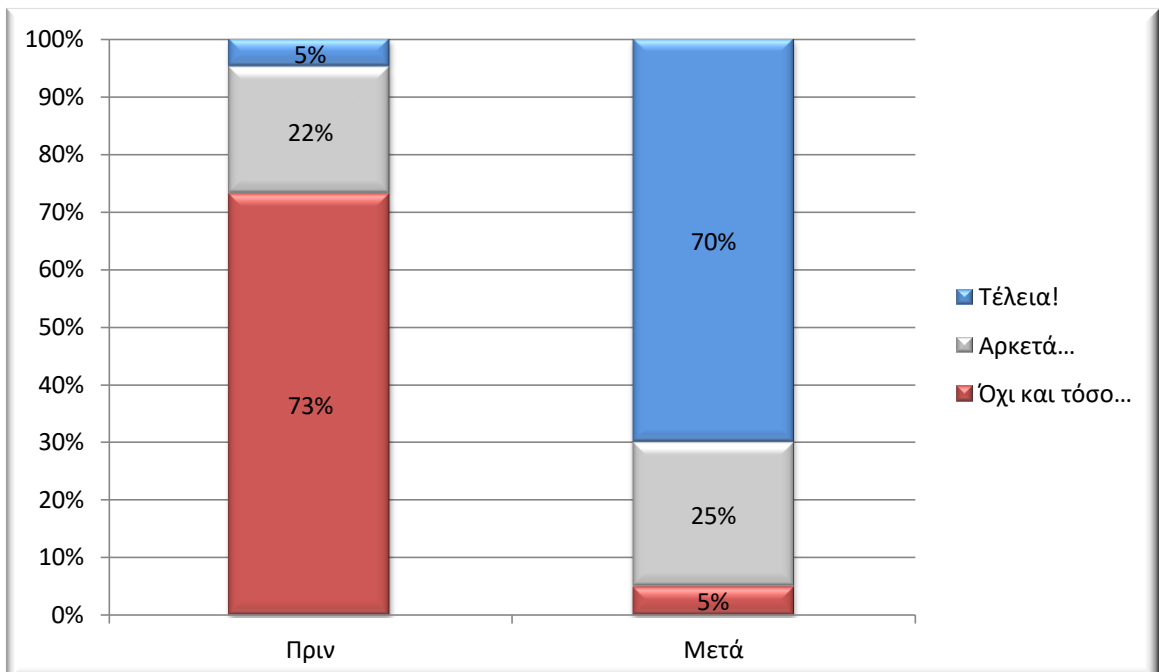
Συμπεραίνεται ότι αρχικά οι μαθητές δεν γνώριζαν σχεδόν τίποτα για την Ποπ Αρτ και τον καλλιτέχνη, ενώ ελάχιστοι δήλωσαν άριστη γνώση για την κουζίνα των ΗΠΑ και λιγότερο για τα αξιοθέατα. Ωστόσο, μετά τη διδασκαλία της Ενότητας για τις ΗΠΑ, όλοι γνώρισαν τα χαρακτηριστικά του Ποπ Αρτ και αρκετά για το πώς ζωγράφιζε ο καλλιτέχνης. Όπως γίνεται αντιληπτό, περισσότερη προσοχή έπρεπε να είχε δοθεί στη ζωή και το έργο του Ρόι Λίχτενσταϊν, αφού όπως προκύπτει, λίγοι μόνο μαθητές κατέκτησαν σε ικανοποιητικό επίπεδο όσα διδάχθηκαν γι αυτόν. Αξιοσημείωτο θεωρώ τέλος, ότι το ένα παιδί που εξακολουθούσε να μην γνωρίζει σχεδόν τίποτα είναι το κοριτσάκι Ρομά στην τάξη, γεγονός που σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ της εν λόγω μαθήτριας ήταν αναμενόμενο ως ένα βαθμό, καθώς γνωστικά και γλωσσικά το επίπεδό της είναι αρκετά χαμηλό σε σύγκριση με των περισσότερων παιδιών και συνεπώς η ΖΕΑ της είναι αρκετά πιο περιορισμένη.

Τα δύο ακόλουθα διαγράμματα απεικονίζουν οπτικά τα ίδια συμπεράσματα. Στο πρώτο γίνεται γραφική απεικόνιση του ακριβούς αριθμού, αλλά και του ποσοστού των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε ερώτηση πριν και μετά, ενώ στο δεύτερο αναπαρίσταται γραφικά η συνολική μεταβολή του γνωστικού προφίλ των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, είναι αξιοθαύμαστο ότι ενώ το 73% δήλωνε πλήρη άγνοια αρχικά, στο τέλος της ενότητας το ποσοστό είχε πέσει μόλις στο 5% και άρα υπήρξε μείωση του ποσοστού των μαθητών αυτών κατά 68%. Το ποσοστό των μαθητών που ανέπτυξαν μέτρια το γνωστικό τους υπόβαθρο σχετικά με την τέχνη και τον πολιτισμό που μελετήθηκε παρέμεινε σχεδόν ίδιο, σε αντίθεση με τη μεγάλη αύξηση του ποσοστού αυτών που κατέκτησαν πολύ ικανοποιητικά τη νέα γνώση(65%).

Γράφημα 3 Απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση, πριν και μετά τη διδασκαλία της 2ης Ενότητας.



Γράφημα 4 Συνολική μεταβολή του γνωστικού προφίλ για τη 2η Ενότητα.



Πίνακας 20 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
πριν τη διδασκαλία της 3ης Ενότητας.

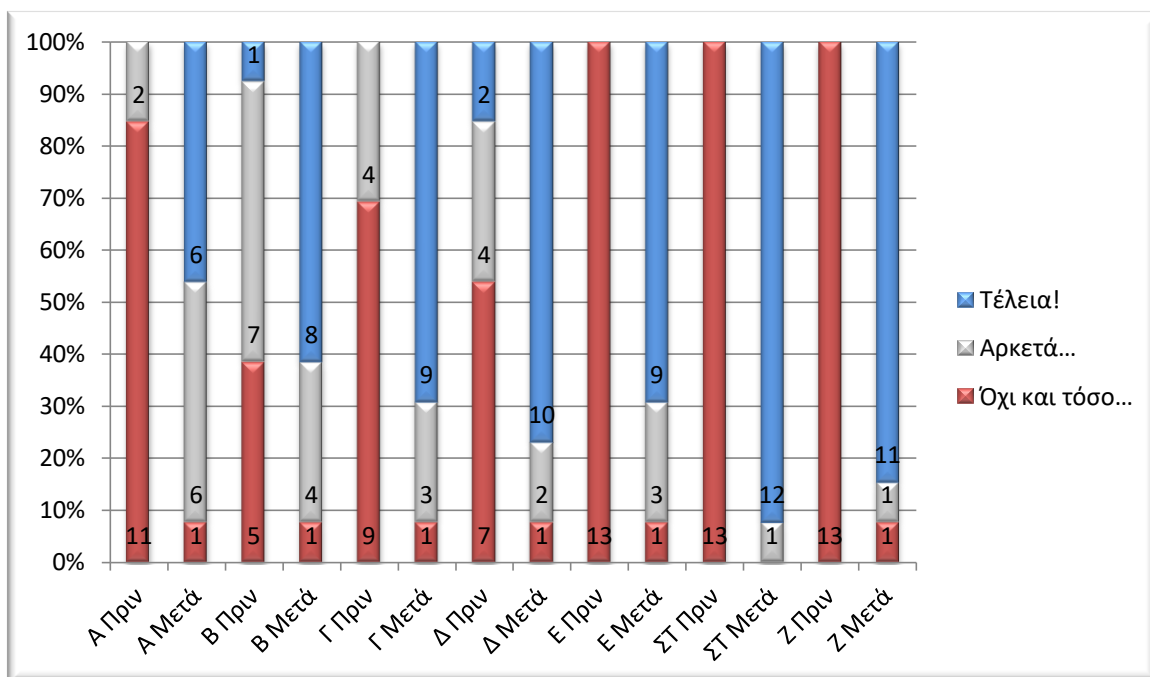
Πριν	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	11	2	0
B	τι τρώνε στο Ηνωμένο Βασίλειο;	5	7	1
Γ	την παράδοση του Ηνωμένου Βασιλείου;	9	4	0
Δ	τα αξιοθέατα του Ηνωμένου Βασιλείου;	7	4	2
E	τον Μπάνκσι;	13	0	0
Στ	τα χαρακτηριστικά του Στριτ Αρτ;	13	0	0
Z	πώς ζωγραφίζει ο Μπάνκσι;	13	0	0
Σύνολο		71	17	3

Πίνακας 21 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
μετά τη διδασκαλία της 3ης Ενότητας.

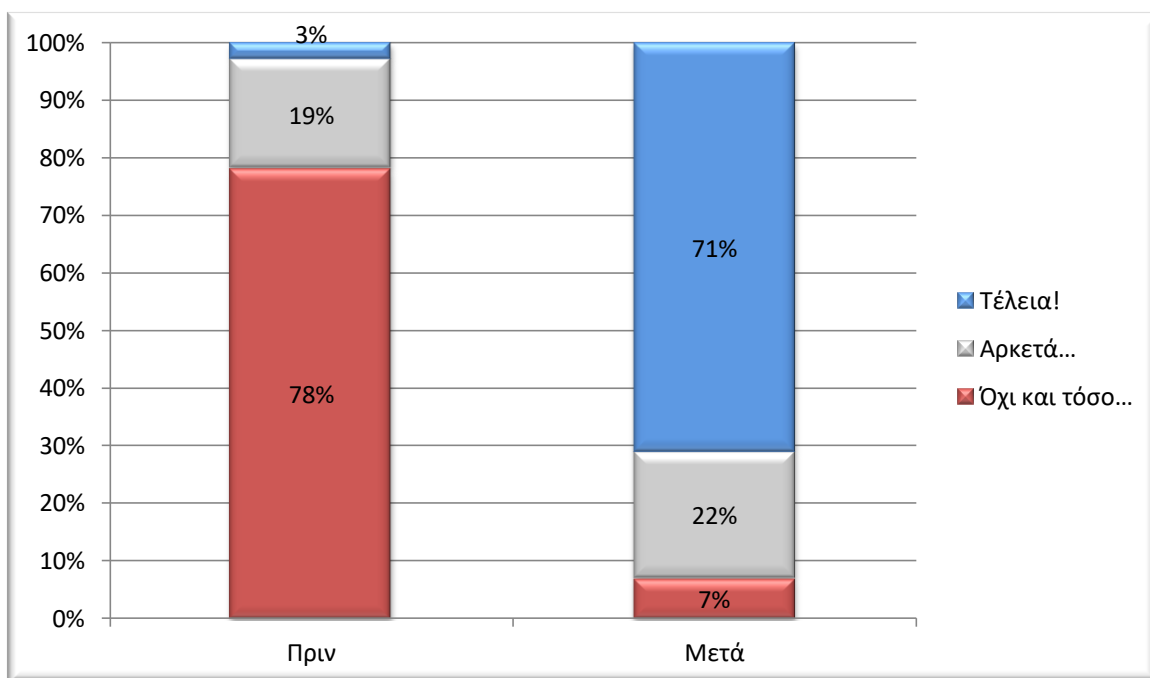
Μετά	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	1	6	6
B	τι τρώνε στο Ηνωμένο Βασίλειο;	1	4	8
Γ	την παράδοση του Ηνωμένου Βασιλείου;	1	3	9
Δ	τα αξιοθέατα του Ηνωμένου Βασιλείου;	1	2	10
E	τον Μπάνκσι;	1	3	9
Στ	τα χαρακτηριστικά του Στριτ Αρτ;	0	1	12
Z	πώς ζωγραφίζει ο Μπάνκσι;	1	1	11
Σύνολο		6	20	65

Παρατηρούμε από τα δεδομένα της έρευνας ότι σχεδόν κανένας μαθητής δεν είχε άριστη γνώση για τον πολιτισμό που χαρακτηρίζει το Ηνωμένο Βασίλειο ούτε και για την Street Art. Οι περισσότεροι δεν είχαν σχεδόν καθόλου γνώσεις για τον βρετανικό πολιτισμό. Παρα ταύτα, στο τέλος, οι περισσότεροι πέτυχαν τους γνωστικούς στόχους που εξετάζονται, ενώ το κοριτσάκι Ρομά συνέχιζε να δηλώνει ότι δε γνωρίζει σχεδόν τίποτα, εκτός από τα χαρακτηριστικά του Στριτ Αρτ που τα αξιοποίησε, για να συμβάλει στην κατασκευή των ομαδικών έργων τέχνης. Τα διαγράμματα παρακάτω απεικονίζουν γραφικά τα παραπάνω συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, είναι αξιοθαύμαστο ότι ενώ αρχικά μόλις το 3% δήλωνε ότι είχε επαρκείς γνώσεις, στο τέλος της ενότητας το ποσοστό είχε εκτοξευτεί στο 71%.

Γράφημα 5 Απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση, πριν και μετά τη διδασκαλία της 3ης Ενότητας.



Γράφημα 6 Συνολική μεταβολή του γνωστικού προφίλ για την 3η Ενότητα.



Πίνακας 22 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
πριν τη διδασκαλία της 4ης Ενότητας.

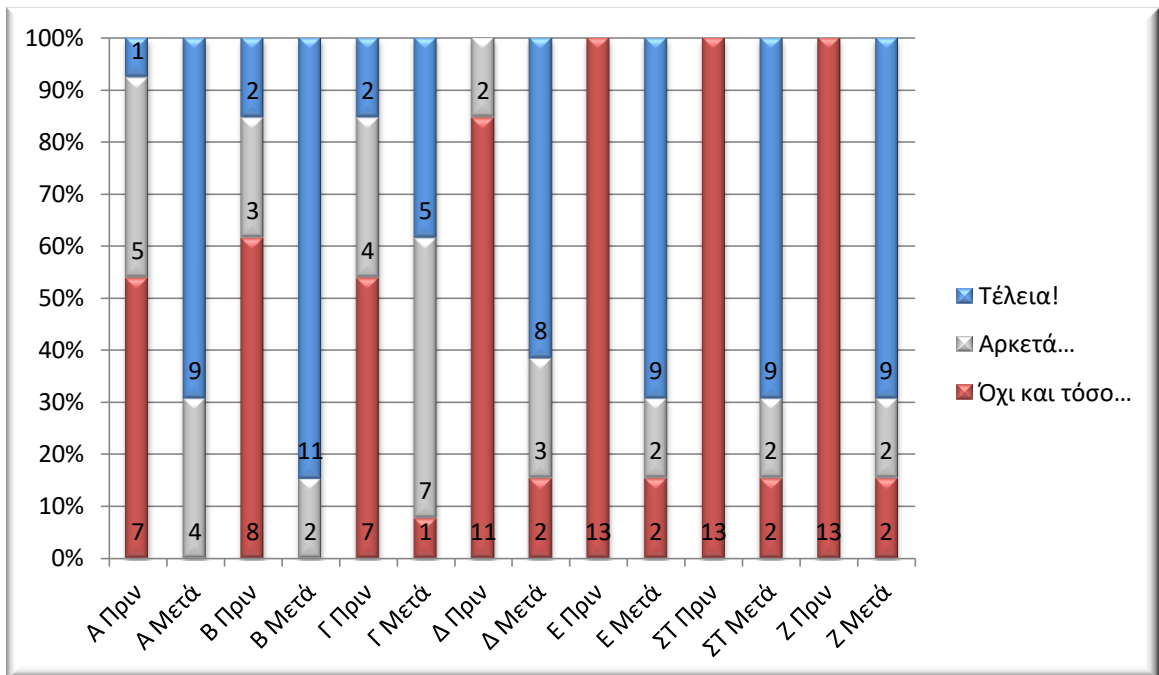
Πριν	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	7	5	1
B	τι τρώνε στην Ισπανία;	8	3	2
Γ	την παράδοση της Ισπανίας;	7	4	2
Δ	τα αξιοθέατα της Ισπανίας;	11	2	0
E	τον Σαλβαδόρ Νταλί;	13	0	0
Στ	τα χαρακτηριστικά του Σουρεαλισμού;	13	0	0
Z	πώς ζωγράφιζε ο Σαλβαδόρ Νταλί;	13	0	0
Σύνολο		72	14	5

Πίνακας 23 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
μετά τη διδασκαλία της 4ης Ενότητας.

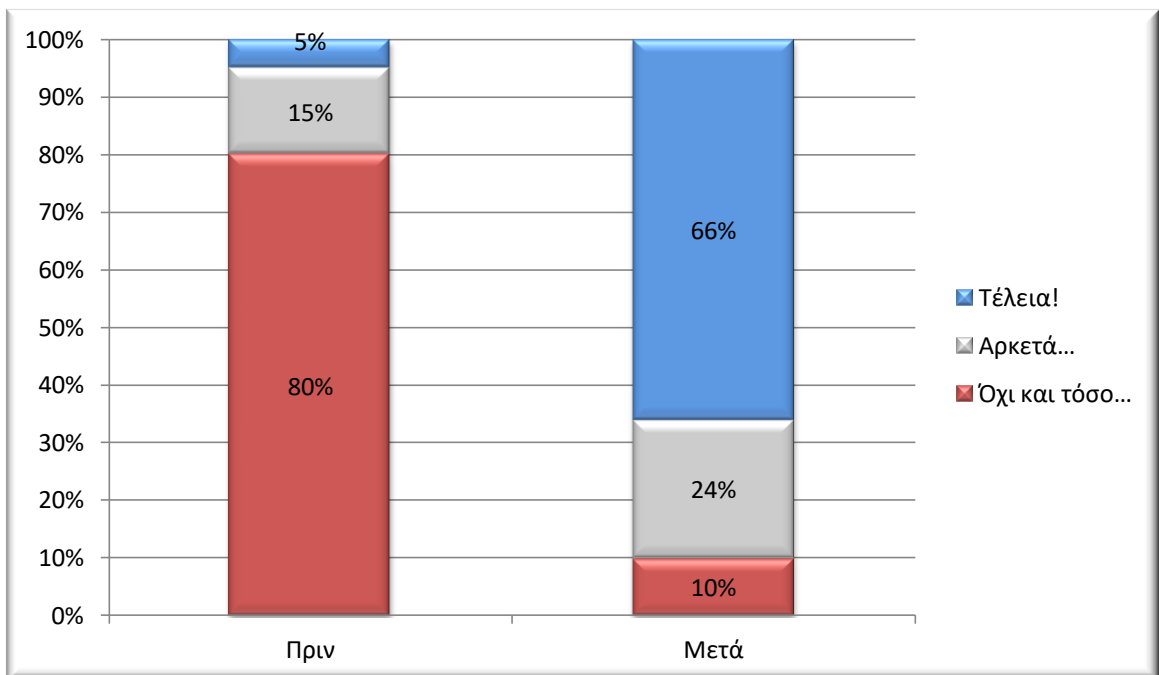
Μετά	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	0	4	9
B	τι τρώνε στην Ισπανία;	0	2	11
Γ	την παράδοση της Ισπανίας;	1	7	5
Δ	τα αξιοθέατα της Ισπανίας;	2	3	8
E	τον Σαλβαδόρ Νταλί;	2	2	9
Στ	τα χαρακτηριστικά του Σουρεαλισμού;	2	2	9
Z	πώς ζωγράφιζε ο Σαλβαδόρ Νταλί;	2	2	9
Σύνολο		9	22	60

Στην τρίτη ενότητα παρατηρήθηκε ότι στο ξεκίνημα ελάχιστα γνώριζαν οι περισσότεροι μαθητές για τον Ισπανικό πολιτισμό γενικά και κανείς δε υπήρχε προϋπάρχουσα γνώση για τον Νταλί ή το σουρεαλισμό. Παρά τον αρκετά υψηλό βαθμό δυσκολίας η πλειοψηφία των μαθητών οικοδόμησε τις σχετικές γνώσεις πολύ ικανοποιητικά, ενώ δύο μαθήτριες και μετά τη διδασκαλία εξακολουθούσαν να δηλώνουν ότι δεν κατάλαβαν σχεδόν τίποτα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε συχνές απουσίες λόγω ιώσεων εκείνο το διάστημα. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι όλοι οι μαθητές προσέγγισαν σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό την ισπανική κουζίνα μέσω του παιχνιδιού ρόλων που πραγματοποιήθηκε. Τα διαγράμματα παρακάτω απεικονίζουν οπτικά τα ίδια συμπεράσματα, για να γίνουν ακόμα πιο εύκολα αντιληπτά. Όπως προκύπτει, οι μαθητές με μέτρια γνώση σημείωσαν μικρή άνοδο (9%), αντίθετα με όσους δήλωσαν πολύ καλή γνώση, οι οποίοι αυξήθηκαν σημαντικά (κατά 61%).

Γράφημα 7 Απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση, πριν και μετά τη διδασκαλία της 4ης Ενότητας.



Γράφημα 8 Συνολική μεταβολή του γνωστικού προφίλ για την 4η Ενότητα.



Πίνακας 24 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
πριν τη διδασκαλία της 5ης Ενότητας.

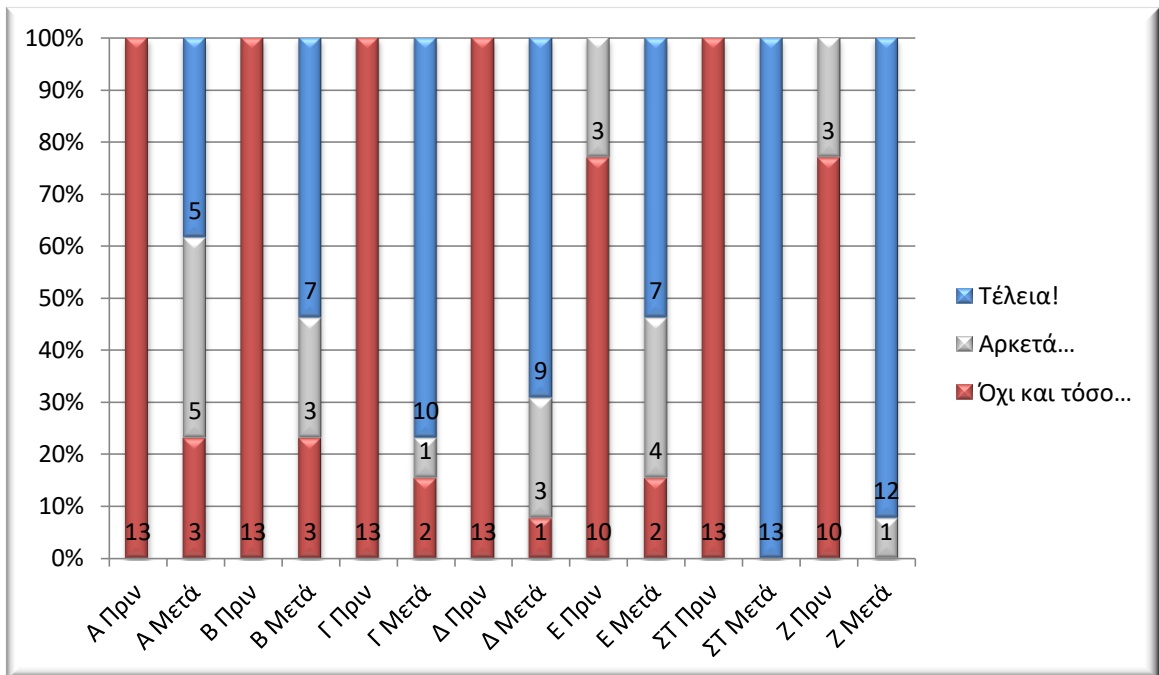
Πριν	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	13	0	0
B	τι τρώνε στη Ρωσία;	13	0	0
Γ	την παράδοση της Ρωσίας;	13	0	0
Δ	τα αξιοθέατα της Ρωσίας;	13	0	0
E	τον Βασίλι Καντίνσκι;	10	3	0
Στ	τα χαρακτηριστικά του Εξπρεσιονισμού;	13	0	0
Z	πώς ζωγράφιζε ο Βασίλι Καντίνσκι;	10	3	0
Σύνολο		85	6	0

Πίνακας 25 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
μετά τη διδασκαλία της 5ης Ενότητας.

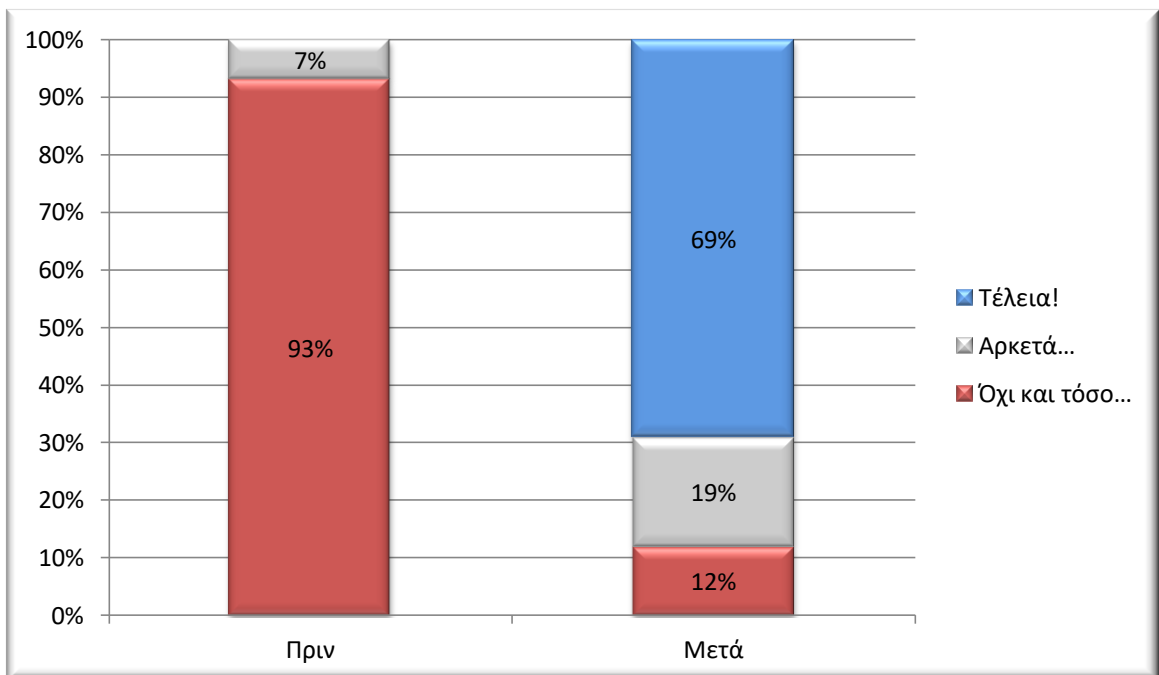
Μετά	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	3	5	5
B	τι τρώνε στη Ρωσία;	3	3	7
Γ	την παράδοση της Ρωσίας;	2	1	10
Δ	τα αξιοθέατα της Ρωσίας;	1	3	9
E	τον Βασίλι Καντίνσκι;	2	4	7
Στ	τα χαρακτηριστικά του Εξπρεσιονισμού;	0	0	13
Z	πώς ζωγράφιζε ο Βασίλι Καντίνσκι;	0	1	12
Σύνολο		11	17	63

Στην περίπτωση της Ρωσίας, του εξπρεσιονισμού και του Βασίλι Καντίνσκι, υπήρχε αρχικά σχεδόν πλήρης άγνοια. Ο Ρωσικός πολιτισμός δεν είχε απασχολήσει ποτέ τους μαθητές, παρά το γεγονός ότι η Καστοριά εξαρτάται σημαντικά από την έλευση Ρώσων τουριστών. Τρεις μόνο, μαθητές είχαν ελάχιστες προϋπάρχουσες γνώσεις για τον Καντίνσκι, καθώς είχαν προσεγγίσει το έργο του στο Νηπιαγωγείο. Εξίσου εντυπωσιακό όμως ήταν και το θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας, με την πλειοψηφία των μαθητών να πετυχαίνουν τους γνωστικούς στόχους της ενότητας. Αν και σε κάποια πεδία, όπως τον πολιτισμό και τη ζωή του Καντίνσκι, οι γνώσεις των παιδιών παρέμειναν σε μέτριο επίπεδο, εν τούτοις όλοι έφτασαν τελικά να γνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά του εξπρεσιονισμού. Στα διαγράμματα που ακολουθούν απεικονίζεται μεταξύ άλλων και η αξιοσημείωτη ποσοστιαία διαφορά όσον αφορά το πολύ ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών, από 0% στην αρχή της ενότητας σε 69% στη λήξη της.

Γράφημα 9 Απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση, πριν και μετά τη διδασκαλία της 5ης Ενότητας.



Γράφημα 10 Συνολική μεταβολή του γνωστικού προφίλ για την 5η Ενότητα.



Πίνακας 26 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
πριν τη διδασκαλία της 6ης Ενότητας.

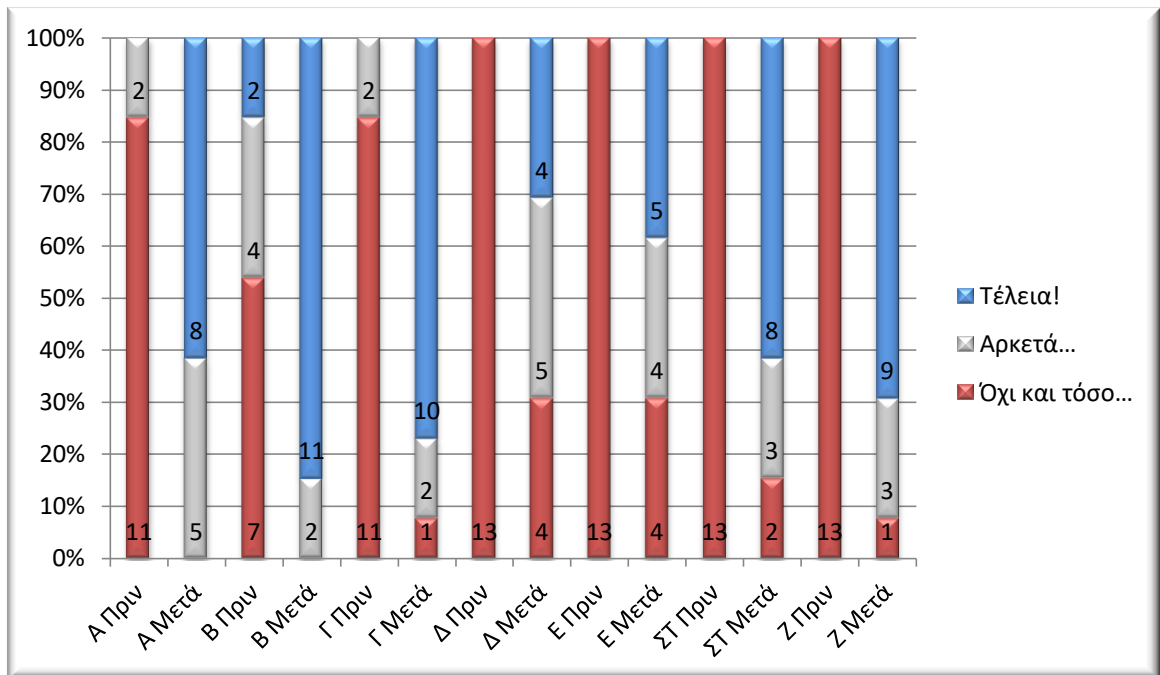
Πριν	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	11	2	0
B	τι τρώνε στην Ιαπωνία;	7	4	2
Γ	την παράδοση της Ιαπωνίας;	11	2	0
Δ	τα αξιοθέατα της Ιαπωνίας;	13	0	0
E	την Ουεμούρα Σόεν;	13	0	0
Στ	τα χαρακτηριστικά της Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική);	13	0	0
Z	πώς ζωγράφιζε η Ουεμούρα Σόεν;	13	0	0
Σύνολο		81	8	2

Πίνακας 27 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
μετά τη διδασκαλία της 6ης Ενότητας.

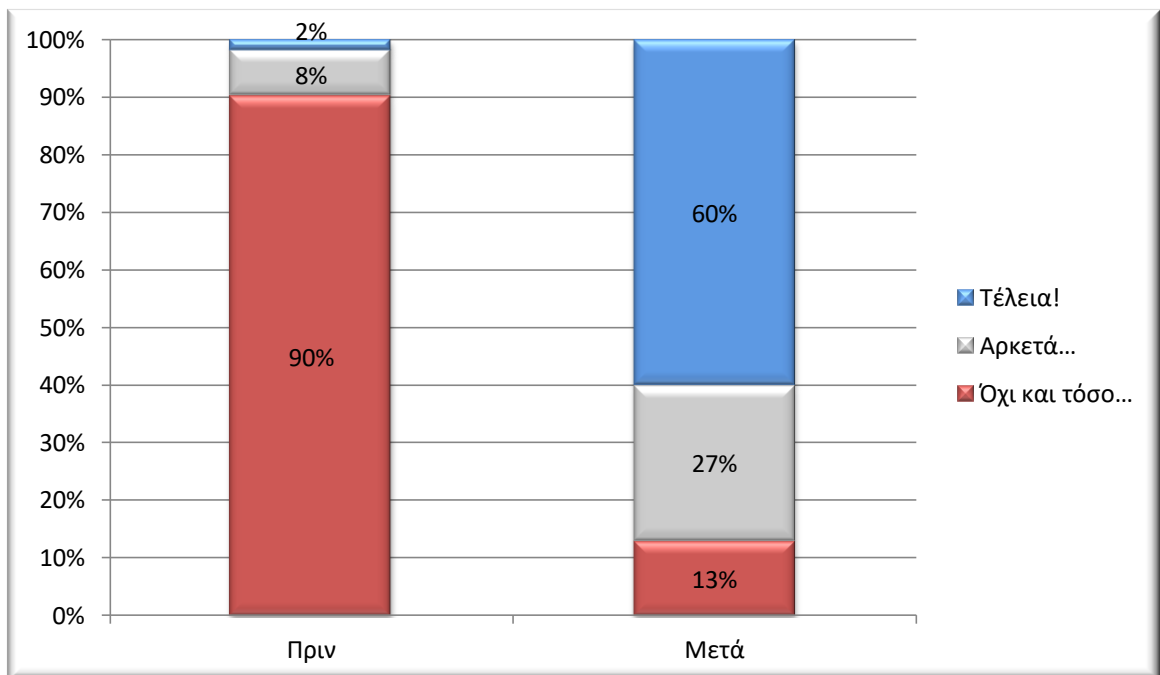
Μετά	Πόσο καλά γνωρίζω:	Όχι και τόσο...	Αρκετά...	Τέλεια!
A	τον πολιτισμό της χώρας γενικά;	0	5	8
B	τι τρώνε στην Ιαπωνία;	0	2	11
Γ	την παράδοση της Ιαπωνίας;	1	2	10
Δ	τα αξιοθέατα της Ιαπωνίας;	4	5	4
E	την Ουεμούρα Σόεν;	4	4	5
Στ	τα χαρακτηριστικά της Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική);	2	3	8
Z	πώς ζωγράφιζε η Ουεμούρα Σόεν;	1	3	9
Σύνολο		12	24	55

Όπως ήταν αναμενόμενο για την ενότητα της Ιαπωνίας, αρχικά κανένας μαθητής δε γνώριζε πολύ καλά τα πολιτισμικά της στοιχεία, ούτε την καλλιτέχνη και την τέχνη της. Ελάχιστοι είχαν ακούσει λίγο για τους νίντζα, τις γκέισες και την ιαπωνικά φαγητά, ενώ οι περισσότεροι είχαν σχεδόν πλήρη άγνοια. Με το πέρας της διδασκαλίας, μερικοί μαθητές εξακολουθούν να μη γνωρίζουν αρκετά και αυτό μάλλον οφείλεται στη μικρή σχετικά, σημασία που δόθηκε στην προσέγγιση αυτών από τη διδάσκουσα. Ευτυχώς, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι κατάφεραν να προσεγγίσουν τους στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής. Ενθαρρυντική είναι η ποσοστιαία μεταβολή της απάντησης «όχι και τόσο», που μειώθηκε από 90% στο 13%· διαφορά της τάξης των 77 ποσοστιαίων μονάδων! Τα επόμενα διαγράμματα απεικονίζουν οπτικά τα παραπάνω αποτελέσματα, πρώτα ανά ερώτηση και έπειτα ολιστικά.

Γράφημα 11 Απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση, πριν και μετά τη διδασκαλία της 6ης Ενότητας.

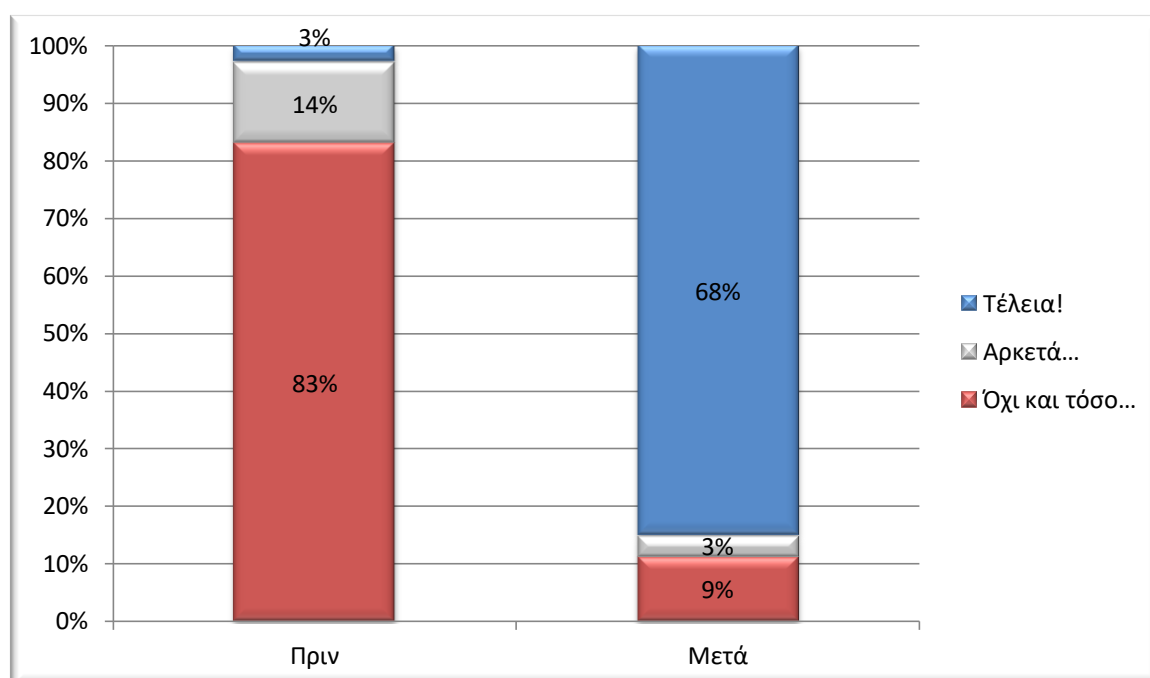


Γράφημα 12 Συνολική μεταβολή του γνωστικού προφίλ για την 6η Ενότητα.



Παρατηρώντας το παρακάτω γράφημα σε συνδυασμό με εκείνο του προελέγχου, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας κρίνονται αρκετά θετικά. Το ποσοστό των μαθητών που έκριναν ότι γνωρίζουν τέλεια τον πολιτισμό των 5 χωρών που διδάχθηκαν τελικά, αυξήθηκε θεαματικά από το 3% στο 68%. Το γεγονός ότι εκείνοι που απέκτησαν ελάχιστες γνώσεις είναι πολλοί λιγότεροι από όσους προχώρησαν αρκετά, πιθανότατα οφείλεται στη μικρή ηλικία και συνεπώς σχετικά περιορισμένη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, όσον αφορά τη γλωσσική και την καλλιτεχνική ωριμότητα και ικανότητα των μαθητών. Παρόλα αυτά το αποτέλεσμα κρίνεται αρκετά ενθαρρυντικό.

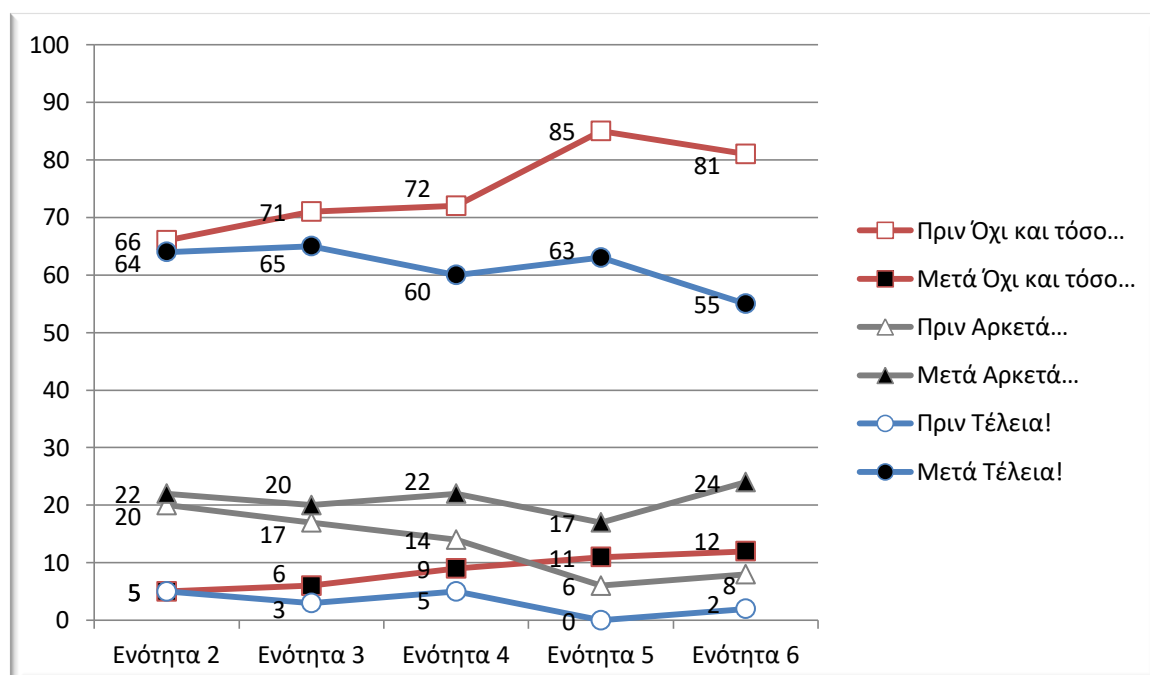
Γράφημα 13 Συνολική μεταβολή του γνωστικού προφίλ για τις Ενότητες 2 έως 6.



Στο τελευταίο γράφημα που ακολουθεί, είναι εμφανής η μεταβολή στο γνωστικό προφίλ των μαθητών σε ποσοστό επί τοις εκατό για τις ενότητες που επετεύχθη η υλοποίησή τους, και η σταδιακή διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησής τους μέσω των ερωτηματολογίων σε μορφή ρουμπρίγκας πριν και μετά τη διδασκαλία κάθε ενότητας.

Κάθε γραμμή ξεκίνα με τον δείκτη που αντιστοιχεί στη δεύτερη ενότητα και συνεχίζει αντιστοίχα με την εμφάνιση ποσοστιαίων δεικτών για κάθε ενότητα μέχρι και την έκτη η οποία ήταν και η τελευταία που εφαρμόστηκε. Η κόκκινη γραμμή αντιστοιχεί στις απαντήσεις των μαθητών «όχι και τόσο», ενώ η κόκκινη γραμμή με τους άσπρους δείκτες πού βρίσκεται σε υψηλότερο ποσοστό είναι ενδεικτική της αυτοαξιολόγησης των μαθητών πριν την εφαρμογή της εκάστοτε ενότητας και αντίστοιχα η κόκκινη γραμμή με τους μαύρους δείκτες αναφέρεται στα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν «όχι και τόσο» και μετά την ολοκλήρωση της κάθε ενότητας. Παρατηρείται ότι η μείωση του ποσοστού αυτής της απάντησης ήταν πολύ μεγάλη για όλες τις ενότητες. Με ανάλογο τρόπο, παρατηρείται η σημαντική αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν ότι γνωρίζουν πολύ καλά τον πολιτισμό το ζωγράφο και την τέχνη κάθε ενότητας με τη μικρότερη αύξηση να παρατηρείται στην 6η ενότητα από 2% το ποσοστό αυτό ανέβηκε στο 55%, ενώ η μεγαλύτερη διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν στην ενότητα 5 καθώς σε αυτήν παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού αυτού κατά 63 ποσοστιαίες μονάδες.

Γράφημα 14 Συνολική ποσοστιαία μεταβολή του γνωστικού προφίλ ανά Ενότητα, για τις Ενότητες 2 έως 6.



4.9.3. Αποτελέσματα Portfolio.

Στο Παράρτημα παρατίθεται το Portfolio τέχνης και γλωσσών όπως το δημιούργησε η διδάσκουσα για τη συγκεκριμένη τάξη, με βάση το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών του ΚΕΓ (Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας). Στους μαθητές δόθηκε ως ένα ενιαίο τυπωμένο εγχειρίδιο από την αρχή της παρέμβασης και συμπληρωνόταν από αυτούς καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της. Κατ' αντιστοιχία με το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, έτσι και το συγκεκριμένο portfolio απαρτίζεται από τρία μέρη. Σημαντικό ρόλο στη διάκριση των τριών ενοτήτων του Portfolio από τους μαθητές έπαιξε ο τρόπος σελιδοποίησης που επιλέχθηκε, αφού σύμφωνα με αυτόν ο αριθμός των σελίδων του «Γλωσσικού Διαβατηρίου» ήταν σε πορτοκαλί πλαίσιο, του «Γλωσσικού Βιογραφικού» σε γαλάζιο πλαίσιο και του «Ντοσιέ» σε μωβ πλαίσιο. Η συμπλήρωσή του έγινε ατομικά από τους μαθητές την πρώτη διδακτική ώρα της εισαγωγικής ενότητας και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές άλλαζαν πρόσθεταν και αφαιρούσαν στοιχεία και δεδομένα από το προσωπικό τους δίγλωσσο πορτφόλιο τέχνης και γλωσσών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από το Portfolio. Για αυτό στην αρχή η συμπλήρωση των στοιχείων τους στο Portfolio τους προκάλεσε άγχος, αναστάτωση διότι το εξέλαβαν ως μία μορφή γραπτής εξέτασης - τεστ, όπως φάνηκε και από τα λόγια μίας μαθήτριας: «Κυρία, αυτό είναι δηλαδή κάτι σαν τεστ; Θα πάρουμε βαθμό;». Αφότου η διδάσκουσα διευκρίνισε ότι δεν θα υπάρξει βαθμολόγηση, αλλά ότι πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο που θα ανήκει στους ίδιους και μπορούν να το κρατήσουν και την επόμενη σχολική χρονιά, ως ενθύμιο, οι μαθητές ανακουφίστηκαν. Η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι το πορτφόλιο αποτελεί την απόδειξη της προόδου τους στα Αγγλικά, αλλά και στο γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών. Έπειτα οι μαθητές ξεφυλλίζοντας και παρατηρώντας πρώτη φορά το Portfolio που τους δόθηκε, απαλλαγμένοι από το άγχος της «εξέτασης» και έχοντας κατανοήσει πλέον ότι πρόκειται για ένα εργαλείο αυτό-αξιολόγησης, χάρηκαν για τα πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio και ενθουσιάστηκαν με τα χρώματα και την αισθητική του.

Οι μαθητές έδωσαν μεγάλη έμφαση στην αισθητική του εργαλείου αυτοαξιολόγησης και ρωτούσαν τη διδάσκουσα από ποιους πίνακες προέρχονται για συγκεκριμένες εικόνες που τους έκαναν εντύπωση για ποιο λόγο της επέλεξε και γενικότερα ζητούσαν

να μάθουν περισσότερα για την τέχνη με αφορμή τα ερεθίσματα που τους δόθηκαν κατά τη συμπλήρωση του portfolio. Με τον τρόπο αυτό δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες στην τάξη για αυθεντική επικοινωνία στις δύο γλώσσες. Συνεπώς το Portfolio προωθεί την καλλιέργεια των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών και στις δύο γλώσσες δημιουργώντας ένα διαγλωσσικό περιβάλλον μάθησης. Ωστόσο και σε αυτό το σημείο, δηλαδή κατά τη διεξαγωγή διαλόγου σχετικά με τα έργα τέχνης που παρουσιάζονται στο πορτφόλιο, χρειάστηκε η διδάσκουσα να ενθαρρύνει τους μαθητές να προσπαθούν να επικοινωνούν στη γλώσσα στόχο χρησιμοποιώντας οπότε ήταν δυνατό το ειδικό λεξιλόγιο που έμαθαν. Έτσι το Portfolio ενισχύει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών σχετικά με την τέχνη καθώς και την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες.

Μολονότι οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν με τα Portfolios τους και την αισθητική τους δεν ήταν πολύ συνεπείς στον εμπλουτισμό τους. Υπήρχαν βέβαια ορισμένοι μαθητές που θυμόντουσαν στο τέλος των ενοτήτων να προσθέτουν τα νέα στοιχεία, άλλα σε γενικές γραμμές περισσότερη σημασία έδιναν στον εμπλουτισμό των Ντοσιέ. Ωστόσο, μετά από τις συχνές υποδείξεις της διδάσκουσας, όλοι οι μαθητές πρόσθεταν νέα στοιχεία και στα τρία μέρη των Portfolio όποτε έκριναν οι ίδιοι ότι χρειαζόταν.

Τα αποτελέσματα των Portfolio αναδεικνύουν την συμβολή της τέχνης και της μεθόδου ΟΕΠΕΓ στην γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς και στην καλλιέργεια των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες. Αναλυτικότερα η πρόοδος των μαθητών σε διαπολιτισμικό επίπεδο φαίνεται από τα έργα τους στο ντοσιέ, όπου εμφανώς αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση με το διαφορετικό. Παράλληλα οι μαθητές μέσα από το δίγλωσσο περιβάλλον του Portfolio αξιολογούν και καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

4.9.4. Ημερολόγιο του Εκπαιδευτικού.

Η τήρηση Ημερολογίου από την εκπαιδευτικό συνέβαλε σημαντικά στην αποτίμηση της παρέμβασης, καθώς με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου προέκυψαν πολλά ενδιαφέροντα ποιοτικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πιλοτικής παρέμβασης «Μαθαίνω για την Τέχνη στον Κόσμο μέσα από Δυο Γλώσσες». Το ημερολόγιο δομήθηκε σε τρεις άξονες (Α) Ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας, Β) Ερωτήσεις σχετικά με τη στάση των μαθητών και τη συμμετοχή τους και Γ) Ερωτήσεις σχετικά με τη συνολική εκτίμηση του μαθήματος), με στόχο να απαντήσει σε πέντε ερωτήσεις (i) Ποιες διδακτικές μέθοδοι (τεχνικές και στρατηγικές) και τι μέσα χρησιμοποιήθηκαν; ii) Επετεύχθησαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί εξ αρχής; iii) Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι άρεσαν περισσότερο στους μαθητές και τι τους δυσκόλεψε; iv) Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ επιτυχή και ποια λιγότερο; v) Τι αλλαγές θα έκανα αν επαναλάμβανα τη συγκεκριμένη διδασκαλία;) επίσης υλικό για ανατροφοδότηση και βελτίωση του υλικού για μελλοντική χρήση. Σοβαρή δυσκολία της τήρησης του ημερολογίου εκπαιδευτικού ήταν ότι απαιτούσε πολύ χρόνο. Για τη σωστή καταγραφή έπρεπε η διδάσκουσα να είναι συνεπής και να καταγράφει άμεσα όσα χρειαζόταν, μάλιστα με αρκετή λεπτομέρεια, πράγμα το οποίο ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό και κουραστικό στην καθημερινότητά της. Ωστόσο, η όλη διαδικασία άξιζε τον κόπο, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα.

Επίσης, το ημερολόγιο λειτούργησε ως εργαλείο αναστοχασμού, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις έγινε αναδιαμόρφωση ορισμένων δραστηριοτήτων που ήταν προγραμματισμένες σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης. Οι τροποποιήσεις που έγιναν συνέβαλαν θετικά στη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, καθιστώντας την πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, αλλά και περισσότερο αποδοτική. Σύμφωνα με τα προηγούμενα η τήρηση Ημερολογίου από την εκπαιδευτικό συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό, ώστε η διδασκαλία κάθε ενότητας να πραγματοποιείται εντός ενός περισσότερο μαθητοκεντρικού πλαισίου και επιπλέον να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη βελτίωση των επόμενων διδασκαλιών.

Συγκεκριμένα όσον αφορά τη διδασκαλία, οι στρατηγικές και οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν ήταν ποικίλες. Οι περισσότερες επαναλαμβάνονταν σε όλες τις ενότητες, ενώ κάποιες χρησιμοποιήθηκαν σε μερικές μόνο. Μεταξύ αυτών ήταν: καταιγισμός ιδεών, ιδεολογικοί χάρτες, συννεφόλεξα φτιαγμένα από τις ιδέες των μαθητών, παρουσιάσεις PowerPoint, εκτενείς συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, εκμάθηση νέου λεξιλογίου με ΤΠΕ (εργαλείο quizlet), ομαδοσυνεργατικές κατασκευές εικαστικών έργων, παιχνίδια ρόλων.

Σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή έχω να αναφέρω τα εξής: Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στην τάξη Αγγλικών του σχολείου, η οποία τυχαίνει να είναι και η δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου. Η αίθουσα διαθέτει Η/Υ, προτζέκτορα και τρία μεγάλα στρόγγυλα τραπέζια που φιλοξενούσαν μια ομάδα το καθένα. Τα παιδιά έφερναν αλλά και βρίσκανε στην αίθουσα χαρτόνια, χαρτί Α4, μαρκαδόρους, χρώματα, νερομπογιές και στένσιλ. Σε μία ενότητα χρησιμοποίησαν αρκετά φίλτρα καφέ αντί για χαρτί για τις δημιουργίες τους. Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν ΤΠΕ για την ανάπτυξη ενός διαδραστικού, μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές καθόριζαν τον ρυθμό μάθησης. Μέσα από τη χρήση του εργαλείου Quizlet οι μαθητές κατανοούν και μαθαίνουν ειδικό λεξιλόγιο σχετικά με την τέχνη και τους πολιτισμούς. Στο εργαλείο αυτό οι μαθητές υιοθετούν διάφορες στρατηγικές εκμάθησης, γεγονός που αναδεικνύει τα οφέλη και την σημαντικότητα της τεχνολογίας στην εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ και την ταυτόχρονη γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς όπως περιγράφεται στο Ιοαννου-Georgiou (2011). Επιπροσθέτως, οι μαθητές ολοκλήρωσαν ομαδικά μία παρουσίαση PowerPoint και την παρουσίασαν καλλιεργώντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τον ψηφιακό γραμματισμό τους. Επίσης με την δραστηριότητα αυτή εμπλουτίστηκε το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών και αναπτύχθηκαν οι προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες των μαθητών στις δύο γλώσσες.

Τελικά, οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής θεωρείται ότι σε μεγάλο βαθμό επετεύχθησαν. Η μικρή ηλικία των παιδιών δεν επέτρεψε την πλήρη εκμάθηση και εμπέδωση όλου του ειδικού λεξιλογίου για τις τέχνες. Ωστόσο οι μαθητές βελτίωσαν στην πλειοψηφία τους τις γλωσσικές τους ικανότητες αλλά και τις γνώσεις τους σχετικά με τη μοντέρνα τέχνη και τη διαπολιτισμικότητα. Σχεδόν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές

ενθουσιάζονταν σε κάθε παρουσίαση, καθώς φαίνεται πως τα πολυμέσα ασκούν μια ιδιαίτερη γοητεία σε παιδιά της ηλικίας αυτής. Πρόθυμα και με καλή διάθεση συμμετείχαν οι περισσότεροι και στις συζητήσεις που ακολουθούσαν τις παρουσιάσεις. Τους περισσότερους τους δυσκόλευε παραγωγή γραπτού λόγου, όπου αυτή απαιτούνταν. Επίσης, ενώ διασκέδαζαν με το εργαλείο QUIZLET, σε κάποιες ενότητες οι καινούριες λέξεις ήταν πολλές για να τις μάθουν όλες. Πολύ τους άρεσε, όπου γινόταν, και το παιχνίδι ρόλων. Αυτό όμως που απολάμβαναν όλοι και το περίμεναν με λαχτάρα ήταν η κατασκευή του εικαστικού έργου κάθε ενότητας.

Η διδάσκουσα κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να απλοποιήσει το λεξιλόγιο, αφού υπήρξαν ενότητες που οι απαιτήσεις σε λεξιλόγιο ξεπερνούσαν το επίπεδο Α1 της Δ Δημοτικού. Ακόμα και όταν οι μαθητές μάθαιναν το λεξιλόγιο, δύσκολα το χρησιμοποιούσαν σε παραγωγή προφορικού λόγου με άνεση στην τάξη. Σαν λύση, προτείνεται σε άλλη περίπτωση, εκπόνησης του ίδιου ή παρόμοιου προγράμματος σε μαθητές της ίδιας ηλικίας να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος και εποπτικό υλικό για την καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στο συγκεκριμένο τομέα. Όπως έγινε αντιληπτό, ένα άλλο σημείο στο οποίο μειονεκτούσε η παρέμβαση, ήταν το διαρκές κυνήγι με τον χρόνο. Ο σχεδιασμός ορισμένες φορές ήταν υπέρ-αισιόδοξος και τότε ο χρόνος δεν επαρκούσε για τις δραστηριότητες.

Τέλος, σημαντική δυσκολία κατά τη συγγραφή του ημερολογίου αποτέλεσε η προσπάθεια για αναστοχασμό μέσω του συγκεκριμένου εργαλείου, καθώς η ερευνήτρια δεν είχε ανάλογη εμπειρία, τήρησης ημερολογίου. Παρά ταύτα, σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξε αναστοχασμός και διατυπώθηκαν προτάσεις βελτιστοποίησης για τι ακόλουθες διδασκαλίες. Αν και δεν ήταν πάντοτε εύκολο για τη διδάσκουσα να ερμηνεύει τα δεδομένα των ημερολογίων, ούτε είχε πάντοτε τη χρονική άνεση που θα χρειαζόταν για σχολαστική μελέτη και αξιοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν για αναστοχασμό, βέβαιο είναι ότι η συνεπής τήρηση του διδακτικού ημερολογίου συνέβαλε τα μέγιστα στην αύξηση της επίγνωσης ορισμένων πτυχών της διδασκαλίας.

5. Συμπεράσματα & Συζήτηση

Η παρούσα πιλοτική παρέμβαση σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί για δύομισι μήνες, αλλά λόγω της αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων πανελλαδικώς, πραγματοποιήθηκαν οι έξι από τις δέκα ενότητες που υπήρχαν στον αρχικό σχεδιασμό, για έξι εβδομάδες στη Δ' τάξη του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μανιάκων Καστοριάς. Οι μαθητές εξαιτίας της μικρής τους ηλικίας, το επίπεδό τους στη γλώσσα στόχο περιοριζόταν οριακά στο Α1 υπήρχαν επιφυλάξεις ότι ίσως αποτελούσαν τροχοπέδη για την εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ. Ωστόσο, η εφαρμογή πιλοτικής παρέμβασης με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού αποτέλεσε πρόκληση και στόχο για την ερευνήτρια, η οποία επέλεξε σκόπιμα το συγκεκριμένο δείγμα, προκειμένου να εμπλουτιστούν τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας. Απαραίτητος κρίθηκε ο σχεδιασμός της παρέμβασης σε ένα εξολοκλήρου δίγλωσσο περιβάλλον και μέσω του translanguaging, κατέστη δυνατή η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στην αρχή. Τελικά, τα αποτελέσματα της παρέμβασης κατάδειξαν ότι η μέθοδος ΟΕΠΕΓ είναι κατάλληλη και για παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας.

Όσον αφορά τη δυσκολία που αναφέρουν οι Ιοαννου-Georgiou & Pavlou (2011), την αντιμετώπισε και η διδάσκουσα, αφού λόγω της μικρής ηλικίας του δείγματος δεν υπήρχε κάποιο διαθέσιμο υλικό σχετικά με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ, με αποτέλεσμα να κατασκευάσει όλο το εκπαιδευτικό υλικό η ίδια. Η διαδικασία αυτή όπως υποστηρίζουν και συγκεκριμένοι ερευνητές ήταν πολύ χρονοβόρα, αλλά ιδιαίτερα παραγωγική. Επίσης η διδάσκουσα κατασκευάζοντας το εκπαιδευτικό υλικό σε δύο γλώσσες, δημιούργησε ένα πολυαισθητηριακό, δίγλωσσο περιβάλλον για τους μαθητές.

Όπως υποστηρίζουν και οι Johnstone & McKinstry στο Akbarov (2015) η χρήση της μεθόδου ΟΕΠΕΓ έχει θετικό αντίκτυπο στις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες καθώς και στο ειδικό λεξιλόγιο των μαθητών στη γλώσσα-στόχο. Έτσι και στην παρούσα πιλοτική παρέμβαση αναδείχθηκε η σημασία της μεθόδου ΟΕΠΕΓ στην γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς μέσα από τον δίγλωσσο χαρακτήρα των παρουσιάσεων, του εκπαιδευτικού υλικού και των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων των μαθητών. Μέσα από τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ οι μαθητές γνώρισαν σε ένα περιβάλλον translanguaging τις ομοιότητες και τις διαφορές των πολιτισμών και καλλιέργησαν την

διαπολιτισμική τους ικανότητα, δίνοντας έμφαση στις πρώτες και αποδεχόμενοι τις δεύτερες.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής παρέμβασης συμφωνούν με την άποψη της Coyle et al. (2010) στο Akbaron (2015) ότι μέσα από τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ διευκολύνεται τόσο η εκμάθηση του περιεχομένου όσο και της γλώσσας-στόχου, μέσω της ευκαιρίας που δίνεται στους μαθητές να «χρησιμοποιούν τη γλώσσα της μάθησης, και να τη μαθαίνουν μέσα από τη μάθηση». Επίσης σύμφωνα με τις Korosidou & Griva (2013) στο Akbaron (2015) οι μαθητές συνειδητοποιούν μέσα από τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ ότι η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου μπορεί να μην είναι βαρετή, άλλα μια διαδικασία με αληθινό νόημα και αξία, όπου οι μαθητές γνωρίζουν έναν νέο πολιτισμό μέσα σε ένα διαγλωσσικό περιβάλλον (translanguaging) με άμεσο και μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Για τον καλύτερο σχεδιασμό της παρέμβασης καθώς και για την βέλτιστη εφαρμογή της παρέμβασης η διδάσκουσα χρειάστηκε να εξασκήσει τις γνώσεις της σχετικά με τη γλώσσα-στόχο, καθώς και να τις επεκτείνει όπως υποστηρίζει και η Rojo (2018) ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις επικοινωνιακές απαιτήσεις σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της τέχνης. Πράγματι η μέθοδος ΟΕΠΕΓ σε ένα translanguaging περιβάλλον γλωσσικής και διαπολιτισμικής ανάπτυξης, συνέβαλλε στην βελτίωση του γλωσσικού προφίλ των μαθητών στη γλώσσα στόχο, καθώς και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Επίσης τα πορίσματα της πιλοτικής παρέμβασης είναι σύμφωνα με την έρευνα του Rodriguez & Puyal (2012) σχετικά με τα οφέλη της μεθόδου ΟΕΠΕΓ για την προώθηση και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης αφού επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δραστηριότητες οι οποίες προωθούν την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων καθώς και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας. Παράλληλα, όπως υποστηρίζει ο Simmons (2010) στην έρευνα των Rodriguez & Puyal (2012) αναδεικνύεται η χρησιμότητά του δίγλωσσου Portfolio ως εργαλείου αυτό-αξιολόγησης, αλλά και ως εργαλείου καλλιέργειας της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών, ενώ και η τήρηση ημερολογίου από την εκπαιδευτικό συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της ερευνητικής παρέμβασης, καθώς και στην αυτό-βελτίωσή της ως επιστήμονα, μέσω του αναστοχασμού.

Παράλληλα, η παρέμβαση των Γρίβα και Κασβίκη (2014) με τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ και τον βυζαντινό πολιτισμό και τέχνη αποδεικνύουν τα οφέλη που προσφέρει η μέθοδος στην γνωριμία με την τέχνη, όπως ακριβώς αναδεικνύεται και στην παρούσα πιλοτική παρέμβαση. Μάλιστα, οι μαθητές μέσα από τη μέθοδο ΟΕΠΕΓ ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν περισσότερες πληροφορίες για τα καλλιτεχνικά ρεύματα της μοντέρνας τέχνης, καλλιεργώντας την ίδια στιγμή τις παραγωγικές και προσληπτικές δεξιότητες των μαθητών στη γλώσσα-στόχο, που ήταν τα Αγγλικά και στην πλειονοτική γλώσσα τα Ελληνικά. Επιπλέον, έφερε τους μαθητές σε επαφή με σημαντικούς ζωγράφους της μοντέρνας τέχνης και με τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής τους. Στην έρευνα των Γρίβα και Κασβίκη (2014) αποδεικνύεται η σημαντική προσφορά της μεθόδου ΟΕΠΕΓ στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν και μέσα από την παρέμβαση των Κοροσιδου και Γρίβα (2014) σχετικά με τη μέθοδο στο δημοτικό σχολείο και τον βυζαντινό πολιτισμό και τέχνη. Παρομοίως και στην παρούσα πολιτική παρέμβαση η συνεισφορά της μεθόδου αυτής ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική, όσον αφορά την διαμόρφωση θετικής στάσης από τους μαθητές για τη γλώσσα-στόχο, αλλά και για την ποικιλομορφία των διαφόρων πολιτισμών.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της εν λόγω πιλοτικής παρέμβασης είναι παραπάνω από ενθαρρυντικά για την εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ, ακόμα και σε μαθητές του ηλικιακού φάσματος των 9-10 ετών, παρά τους περιορισμούς που προέκυψαν. Η προσφορά της στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας κρίνεται σημαντική, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την εφαρμογή της μεθόδου ΟΕΠΕΓ σε μεγαλύτερους μαθητές, με πιο ανεπτυγμένο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, αλλά και με αρκετά πιο διευρυμένη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Παρά τις αρχικές επιφυλάξεις, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ ικανοποιητικά στους στόχους που τέθηκαν εξ αρχής, αφού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, όλο και περισσότερο ανέπτυσσαν επικοινωνιακές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα, καλλιεργούσαν τη δημιουργική τους έκφραση, μέσω του γνωστικού αντικείμενου της τέχνης και ενδιαφέρονταν να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία, άλλων λαών.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής*. Edition Orpheus.
- Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν., Μερκούρη, Α. (2006) «5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση». Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση»
- Γκόβαρης, Χ., (2011). Εισαγωγή στη διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Διάδραση
- Γρίβα Ε., Κωφού Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και αξιολόγηση περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι* (2016). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Γρίβα, Ε., Στάμου, Ι. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής: προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Δράκος, Γ., Δ., Μπίνιας, Ν., Γ. (2005). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Καγκά Ε. (2013) *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών: Για το Δημοτικό σχολείο (για μαθητές 9-12 ετών)*. ©«Συμβούλιο της Ευρώπης».
- Καλοβρέκτης, Κ., Ψυχάρης, Σ., Κοντού, Π. & Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., Α. (2020). *Οι ΤΠΕ στις επιστήμες της αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλλινოსτούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ.Κ, Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη
- Λιανός, Θ. (2000) *Κοινωνική δικαιοσύνη: Θεωρίες, ιδέες εμπειρίες και προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Μπίκος, Κ., Γ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός

Μουρίκη, Α., Βάος, Α. (2006). «5η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση», 11-23 Μαρτίου, 2006 (σσ 480-481). Αθήνα.

Νάκια, Λ., Ψαλλάς, Α. (2004). Ψυχοκινητική αγωγή Ψυχοκινητικά παιχνίδια: Φυσική Αγωγή Α΄ & Β΄ τάξης Δημοτικού. Αθήνα: Αθλότυπο

Παναγάκη, Μ., Ρ., (2017). *Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Κόρινθος.

Παπαδοπούλου, Β. (2008). *Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ.Κ, Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf

Παπαδοπούλου, Β. (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. 2^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Πυργιωτάκης, Ε., Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο

Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Φ.Ε.Κ.: 855/Β΄ 13.3.2020

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Χατζησωτηρίου, Χ., Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα

Akbarov, A. (2015). *The practice of foreign Language teaching: Theories and application*. London: Cambridge Scholars Publishing; Unabridged edition edition

Alekos Fassianos - ROMA GALLERY. (2019). Ανακτήθηκε από

<https://www.roma-gallery.com/2019/03/01/alekos-fassianos/>.

ALEKOS FASSIANOS - Artion Galleries. (n.d.). Ανακτήθηκε από

<http://artiongalleries.com/alekos-fassianos/>

Alekos Fassianos Artsper. (2020). Ανακτήθηκε από

<https://www.artsper.com/en/contemporary-artists/greece/3428/alekos-fassianos>

Ashwell, N. (2006). *Δημιουργικότητα, τέχνες και εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*. Στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν., Μερκούρη, Α. (επιμ.), «5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση». Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Banksy. (n.d.). Ανακτήθηκε από

<http://www.artnet.com/artists/banksy/biography>

Barth, K., M., Brie, M., Dărăbăneanu, D., Polgár, I. (2019). *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space*. Lambert Academic Publishing

Bassie, A. (2008). *Expressionism: Art of Century*. New York: Parkstone Press International.

Bigham, J. (2007). *Pop Art Book*. London: Black Dog Publishing

BIOGRAPHY – Roy Lichtenstein Foundation. (2020). Ανακτήθηκε από

<https://lichtensteinfoundation.org/biography/>

Blanche, U. (2015). *Street Art and related terms*. Lisbon.

- Brooks, S. (2019). *Pop Art*. Minnesota: Compass State Books
- Canado, M., L., P. (2017). *The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts*. *Learning and Instruction*, 57, pp 18-33, DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.12.002
- Çekrezi-Biçakua, R. (2011). *CLIL and Teacher Training*. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) (pp 3821–3825)
- Conklin, T. R. (2012) *Street Art, Ideology, and Public Space*. Portland: Portland State University.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *A window on CLIL*. London: Cambridge University Press
- Coyle, D. (2005). *Clil: Planning Tools for Teachers*. Nottingham: The University of Nottingham
- Dali, (2020) Ανακτήθηκε από
<http://www.peri-grafis.net/ergo.php?id=165>
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. : John Benjamin Publishing Company
- Depaepe, M. (2012). *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven University Press.
- Ebony D (2020). *Op and Kinetic Art Returns to New York in a Sprawling, Fresh Survey*, Ανακτήθηκε από
- Ellsworth-Jones, W. (2013). *The story behind Banksy*. *Smithsonian Magazine*.
<https://www.leontovargallery.com/single-post/2016/02/10/Op-and-Kinetic-Art>Returns-to-New-York-in-a-Sprawling-Fresh-Survey>
- Eurydice, (2005). *Key Data on Education in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Griva, E. & Kasvikis, K. (in press, 2014). *CLIL in Primary Education: Possibilities and*

challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue.* Cambridge Scholars Publishing. awareness

Gusser, E. (2019). *Challenges of Differentiation in a Primary CLIL Classroom.* London: Bachelor + Master Publishing

Harrop, E. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities.* *Encuentro*, 21, 2012, pp 57-70

Hess, H. (2020) Abdoulaye Konate. Ανακτήθηκε από

<https://www.widewalls.ch/artists/abdoulaye-konate/>

Inglesby, R. (2020). *Bijinga-The World of Shoen Uemura's Beautiful Women.* Ανακτήθηκε από

<http://japonica.info/the-world-of-bijinga-shoen-uemuras-beautiful-women/>

Installation art - Art Term (2020). Ανακτήθηκε από

<https://www.tate.org.uk/art/art-terms/i/installation-art>

Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education: introduction*

Jäppinen, A., N. (2005) *Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland*

Language and Education 19(2): pp 147-168, DOI: 10.1080/09500780508668671

Konaté, Abdoulaye: Biography. (2020). Ανακτήθηκε από

<https://www.mutualart.com/Artist/Abdoulaye-Konate/FEB560D5B67FA3B5/Biography?login=1>

Korosidou, E., Griva, E., (2017). *CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language. Study in English Language Teaching*, 2, No. 2, pp 239-357. DOI: 10.22158/selt.v2n2p240

Lazaro, A., M., S., Martinez, A., G. (2017). *Intercultural education. A project of attention to diversity from the performing arts*. Στο Soriano, E. et al., 7th International Conference on Intercultural Education (EDUHEM 2016): Education, Health and ICT for a Transcultural World. 15-17 June, 2016 (p. 908-917). Almeria: Elsevier Ltd

Marina Apollonio: Peggy Guggenheim Collection. (2020). Ανακτήθηκε από

<https://www.guggenheim-venice.it/en/art/artists/marina-apollo/>

Marsh, D., et al. (1994), Language Teacher Training and Bilingual Education in Finland, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä,

www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1_resources/SP6NatRepFI.pdf?1372922388

McMullen, R.D. (2020). Wassily Kandinsky: Biography and facts. Ανακτήθηκε από

<https://www.britannica.com/biography/Wassily-Kandinsky>

Mehisto, P. (2012). *Criteria for producing Clil learning material*. Encuentro 21, 2012, pp. 15-33

MoMA: Surrealism. (2020). Ανακτήθηκε από

https://www.moma.org/learn/moma_learning/themes/surrealism/

Muntean, L., Vesa, A., (2019). Intercultural Education through Art, in Barth K. et al. (Eds), *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space* (p 221-229), Lambert Academic Publishing,.

Nihonga Movement Overview and Analysis. (2018, March, 8). Ανακτήθηκε από

<https://www.theartstory.org/movement/nihonga/>

Nihonga Movement Overview and Analysis. (2018, March, 8). Ανακτήθηκε από

https://www.theartstory.org/movement/nihonga/history-and-concepts/#beginnings_header

Op Art - Arthistory.net. (2020). Ανακτήθηκε από

<http://www.arthistory.net/visual-arts/op-art/>

- Op-Art: History, Characteristics. (2020). Ανακτήθηκε από <http://www.visual-arts-cork.com/history-of-art/op-art.html>
- Papadopoulos, I., Griva, E. (2014). «*Learning in the Traces of Greek Culture*»: A CLIL Project for Raising Cultural Awareness and Developing L2 Skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research Vol. 8, No.1, pp. 76-92, October 2014*
- Pop Art. (2020). Ανακτήθηκε από <https://www.britannica.com/editor/The-Editors-of-Encyclopaedia-Britannica/4419>
- Read, H. (1959). *A Concise History of Modern Painting*. New York: Frederick A. Praeger.
- Rodriguez, L., M., G., Puyal, M., B. (2012). *Promoting Intercultural Competence through Literature in Clil Contexts*. *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies 34.2 (December 2012): 105–124*
- Salvador Dali biography. (2020). Ανακτήθηκε από <https://www.dalipaintings.com/biography.jsp>
- Schriefer, B. (2020). What's the difference between multicultural, intercultural, and cross-cultural communication? – The Spring Institute. Ανακτήθηκε από
- Theodorou, M. (n.d.). *Οδηγός Διδασκαλίας με τη χρήση του Scaffolding*. Ανακτήθηκε από <http://safety4el.net/docs/GR%20Scaffolding%20Guidebook.pdf>
- User S. (2020). Alekos FASSIANOS. Ανακτήθηκε από <http://www.kapopoulosart.gr/en/artists/cat1/item/671-alekos-fasianos>
- Van Saaze S. (2013) *Installation Art and the Museum Presentation and Conservation of Changing Artworks*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Wanczura, D. (2020). Shoen Uemura - 1875-1949. Ανακτήθηκε από https://www.artelino.com/articles/shoen_uemura.asp
- Zigrosser, C. (1957). *The Expressionists: A Survey of Their Graphic Art*. Contributors. New York: G. Braziller.

7. Παράρτημα

7.1.Σχέδια Μαθήματος

7.1.1. Εισαγωγική Ενότητα 1

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

Παιχνίδι με τις λέξεις μέσω Quizlet & Συμπλήρωση του Portfolio.

Αρχικά, η ολομέλεια της τάξης συγκεντρώνεται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου και χρησιμοποιούν το λογισμικό Quizlet (Πρόκειται για Open Source ΤΠΕ εργαλείο παρουσίασης και εξάσκησης λεξιλογίου που δημιούργησε η διδάσκουσα ανάλογα με το επίπεδο των συμμετεχόντων) προκειμένου να μάθουν βασικές λέξεις και φράσεις που θα χρησιμοποιηθούν κατ' εξοχήν στην εφαρμογή της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συμμετέχουν σε διαφόρων τύπων παιγνιώδεις ασκήσεις εξοικείωσης με το λεξιλόγιο, αλλά και με νέες στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου.

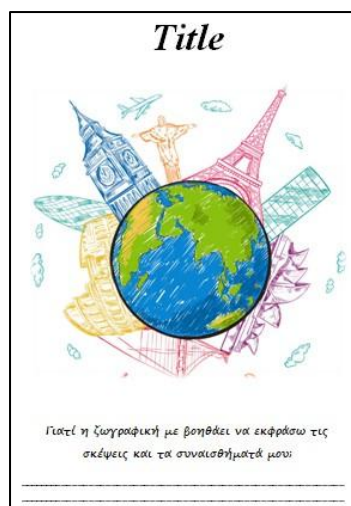
Στη συνέχεια, μοιράζεται σε κάθε μαθητή το προσωπικό του Δίγλωσσο Πορτφόλιο Τέχνης και Γλωσσών το οποίο κατασκεύασε η διδάσκουσα. Οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν για πρώτη φορά όλα τα μέρη του Πορτφόλιο με τη βοήθεια της διδάσκουσας. Τέλος, η διδάσκουσα επισημαίνει στους μαθητές ότι πρέπει να αλλάζουν, να προσθέτουν και να αφαιρούν τα στοιχεία του Πορτφόλιό τους, όποτε θεωρούν οι ίδιοι ότι χρειάζεται.

Εισαγωγική παρουσίαση.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα μετά από ένα σύντομο καταιγισμό ιδεών γύρω από την κεντρική έννοια πολιτισμός, προβάλλεται στην τάξη μία παρουσίαση PowerPoint, μέσω της οποίας αναλύονται συνοπτικά οι κύριες έννοιες, τα θέματα και οι στόχοι της παρέμβασης. Η δίγλωσση αυτή παρουσίαση αποσκοπεί στη διεξαγωγή διαλόγου, ώστε να επιτευχθεί η ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών σχετικά με την τέχνη και τους διάφορους πολιτισμούς, η εννοιολογική αποσαφήνιση κεντρικών εννοιών με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και η πρόκληση του ενδιαφέροντος για την ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες.

🕒 **Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.**

Σε αυτή την εισαγωγική ενότητα επιδιώκεται η έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων των μαθητών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα με μέσο τη ζωγραφική. Συγκεκριμένα, θα ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν ατομικά μία ζωγραφιά με στόχο να αναδείξουν την αξία της επικοινωνίας ανθρώπων που προέρχονται από χώρες με διαφορετικούς πολιτισμούς, αναπτύσσοντας τη φαντασία και την δημιουργικότητά τους. Θα χρησιμοποιηθούν χαρτιά μεγέθους A5 προκειμένου οι μαθητές να μην αποθαρρυνθούν από την έκταση του χαρτιού που απαιτείται να καλύψουν, αλλά να αισθανθούν ότι είναι ικανοί και ελεύθεροι να εκφραστούν



καλλιτεχνικά, δημιουργώντας ό,τι επιθυμούν. Επιπλέον, θα ζητηθεί να γράψουν έναν αγγλικό τίτλο για το έργο τους (ο οποίος θα σχετίζεται με την επικοινωνία των λαών) και να αναλύσουν στα Ελληνικά, κάτω από το έργο, τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι η ζωγραφική είναι αποτελεσματικό μέσο έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων.

1 Παράδειγμα δομής προοδωκόμενου έργου.

7.1.2. Ενότητα 2: ΗΠΑ - Roy Lichtenstein - Pop Art

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 **Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.**

Αρχικά οι μαθητές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για να μάθουν το ειδικό λεξιλόγιο για τη συγκεκριμένη ενότητα, λύνοντας ασκήσεις στο Quizlet, στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Στη συνέχεια επιστρέφουν στην τάξη όπου διεξάγεται ένας καταγισμός ιδεών με κεντρική έννοια τον Πολιτισμό των ΗΠΑ, κατά τον οποίο οι μαθητές μοιράζονται ό,τι γνωρίζουν για το συγκεκριμένο πολιτισμό και η διδάσκουσα καταγράφει τις ιδέες στον πίνακα, εξηγώντας ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ των ιδεών και δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο έναν απλό εννοιολογικό χάρτη, ώστε οι μαθητές να ανακαλέσουν και να οργανώσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Έπειτα προβάλλεται μία παρουσίαση PowerPoint μέσω του προτζέκτορα της τάξης, όπου

παρουσιάζονται εικόνες και σύντομες πληροφορίες για τις ΗΠΑ και τον πολιτισμό τους, ενώ με αφορμή κάθε διαφάνεια της παρουσίασης διεξάγεται διάλογος των μαθητών με τη διδάσκουσα. Αφού οι μαθητές έρθουν σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία των ΗΠΑ, η διδάσκουσα αναλύει στους μαθητές μερικά γενικά στοιχεία για την Pop Art και στη συνέχεια τους εξηγεί τον τρόπο ζωγραφικής του Roy Lichtenstein, μέσω της παρουσίασης PowerPoint.

🕒 *Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.*

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές ανακαλούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και συνεργάζονται με την ομάδα τους για να ολοκληρώσουν ένα φύλλο εργασίας (περίπου 20'), το οποίο δεν έχει ως κύριο σκοπό την αξιολόγηση των γνώσεων των συμμετεχόντων, αλλά τη διεξαγωγή επικοινωνιακού διαλόγου και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών των ομάδων εργασίας σχετικά με τα θέματα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη ενότητα. Ακολούθως, οι μαθητές ελέγχουν τις απαντήσεις τους παρουσιάζοντάς τις στην τάξη. Στο χρόνο που απομένει οι μαθητές καλούνται να φιλοτεχνήσουν ατομικά ένα έργο το οποίο να προάγει το μήνυμα *ενάντια στη βία* χρησιμοποιώντας όσες τεχνικές της Pop Art μπορούν.

🕒 *Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.*

Στο τελικό αυτό στάδιο επιδιώκεται η αξιοποίηση των τεχνικών της Pop Art για τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου - έργου τέχνης. Βασικοί στόχοι, δηλαδή, της δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της λεπτής κινητικότητας, αλλά και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, μοιράζονται εκτυπωμένες ορισμένες προσκλήσεις και ζητείται από κάθε μαθητή να χρωματίσει με κατάλληλες τεχνικές και χρώματα (σύμφωνα με αυτά που χρησιμοποιούνται σε πίνακες Pop Art, δηλαδή φωτεινά, έντονα χρώματα με έντονες αντιθέσεις). Οι προσκλήσεις είναι δύο ειδών, ανάλογα με το φύλλο του κάθε παιδιού, προκειμένου να προκληθεί περαιτέρω το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς και για να αποφευχθεί η αντιγραφή και η κατασκευή οπτικά πανομοιότυπων εικόνων. Στη συνέχεια οι μαθητές συμπληρώνουν στα Αγγλικά τα στοιχεία των προσκλήσεων και τέλος παρουσιάζουν το αποτέλεσμα στην τάξη εξηγώντας πως σκέφτηκαν για να δημιουργήσουν το κάθε αποτέλεσμα.

7.1.3. Ενότητα 3: Ηνωμένο Βασίλειο - Banksy - Street Art

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 *Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.*

Οι μαθητές εισάγονται στην ενότητα αυτή με έναν καταιγισμό ιδεών γύρω από την έννοια *Πολιτισμός του Ηνωμένου Βασιλείου*, κατά τον οποίο διατυπώνουν τις ιδέες τους για τον συγκεκριμένο πολιτισμό, ενώ η διδάσκουσα καταγράφει όλες τις ιδέες στον πίνακα, συσχετίζοντάς τις με βέλη και άλλα σύμβολα, ώστε να δημιουργηθεί ένας απλός εννοιολογικός χάρτης. Με αυτή τη δραστηριότητα επιδιώκεται η ανάκληση και η οργάνωση της προϋπάρχουσας γνώσεως των μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση του καταιγισμού ιδεών, πραγματοποιείται ένας καθοδηγούμενος διάλογος στην τάξη, με αφορμή μία παρουσίαση PowerPoint, όπου παρουσιάζονται εικόνες και πληροφορίες για το Ηνωμένο Βασίλειο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδάσκουσα, σε κάθε μάθημα, μιλάει στους μαθητές κυρίως στα Αγγλικά και οι ίδιοι επιχειρούν να επικοινωνούν στα Αγγλικά, αλλά όποτε αυτό δεν είναι εφικτό χρησιμοποιούν τα Ελληνικά.

Στη συνέχεια, μέσω της παρουσίασης PowerPoint, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά στοιχεία, τα υλικά και τις τεχνικές της Street Art και ακόλουθα με τη ζωγραφική του Banksy. Με αφορμή τις θεματικές που επιλέγει για τα έργα του ο συγκεκριμένος ζωγράφος, αλλά και άλλοι καλλιτέχνες Street Art διεξάγεται καθοδηγούμενος διάλογος σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και ειδικότερα τα δικαιώματα του παιδιού. Επιπλέον μοιράζεται μία φωτοτυπία με ορισμένα παιδικά δικαιώματα σε δύο γλώσσες και ανατίθεται στους συμμετέχοντες να αντιγράψουν στο σπίτι τρία από αυτά μία φορά στο τετράδιό τους. Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν το ειδικό λεξιλόγιο της ενότητας χρησιμοποιώντας ποικιλία στρατηγικών, με ατομικές ασκήσεις στο Quizlet, στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου.

🕒 *Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.*

Οι μαθητές ανακαλούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και συνεργάζονται με την ομάδα τους για να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας (περίπου 20'), το οποίο αποσκοπεί στη πρόκληση συζήτησης και την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων εργασίας σχετικά με τον πολιτισμό του Ηνωμένου Βασιλείου, το Street Art και το έργο του Banksy που αναλύονται στην ενότητα αυτή και δεν έχει χαρακτήρα

αξιολόγησης. Αφού όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα αυτή, ελέγχουν τις απαντήσεις τους συζητώντας με τη δασκάλα στην τάξη. Στον υπολειπόμενο διδακτικό χρόνο ζητείται από τους μαθητές να κατασκευάσουν ατομικά ένα στένσιλ σε σχήμα καρδιάς, να το χρησιμοποιήσουν κατάλληλα για να σχεδιάσουν μία καρδιά και μέσα σε αυτή να γράψουν στα αγγλικά με απλά λόγια ένα θεσπισμένο παιδικό δικαίωμα.

🕒 **Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.**

Η διδάσκουσα ζητά από κάθε μαθητή να μοιραστεί με την τάξη στα Αγγλικά τις ασχολίες με τις οποίες γεμίζει τον ελεύθερο χρόνο του και κυρίως ποια εποχή του χρόνου ασχολείται με αυτές. Οι μαθητές δημιουργούν ομαδικά ένα έργο με θέμα τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (χόμπι). Σε κάθε ομάδα μοιράζεται ένα ανοιχτόχρωμο χαρτόνι κόνσον και μερικά στένσιλ (κατασκευασμένα από τη διδάσκουσα) όπου απεικονίζονται διάφορες δραστηριότητες (χόμπι). Κάθε μαθητής επιλέγει μία ή περισσότερες δραστηριότητες και τις σχεδιάζει σε ένα μέρος του χαρτονιού εφαρμόζοντας την τεχνική του στένσιλ. Έπειτα γράφει στα Αγγλικά μία πρόταση σχετικά με τη δραστηριότητα αυτή, καθώς και τη μετάφρασή της στα Ελληνικά από κάτω σε ένα σημείο κοντά στο δημιούργημά του. Τέλος, τα μέλη της ομάδας



2 Προεπισκόπηση του προσδοκώμενου έργου που πρόκειται να παραχθεί από κάθε ομάδα εργασίας που κατασκευάστηκε με το πρόγραμμα MGI PhotoSuite.

διακοσμούν την τελική δημιουργία. Η κατασκευή του ομαδικού αυτού έργου αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση και χρήση της τεχνικής στένσιλ, αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στα Αγγλικά, όσον αφορά τη δημιουργία απλών προτάσεων σχετικά με τα χόμπι τους και τις εποχές του χρόνου.

7.1.4. Ενότητα 4: Ισπανία - Salvador Dali - Σουρεαλισμός

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 *Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.*

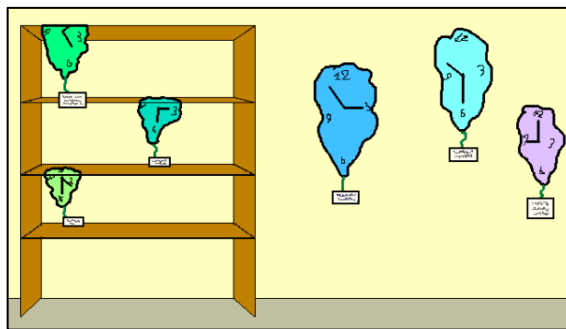
Η ανάδειξη της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών γίνεται μέσω ενός καταιγισμού ιδεών με αφορμή την πρώτη διαφάνεια της παρουσίασης PowerPoint όπου τους δίνεται ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους για τον πολιτισμό της Ισπανίας, ενώ παράλληλα η διδάσκουσα καταγράφει όλες τις ιδέες στον πίνακα με κατάλληλο τρόπο, ώστε να δημιουργηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης. Έτσι αναδεικνύεται και οργανώνεται η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Έπειτα, προβάλλεται η παρουσίαση PowerPoint και μέσω ερωταποκρίσεων και στις δύο γλώσσες (Ελληνικά και Αγγλικά) διεξάγεται ένας καθοδηγούμενος διάλογος στην τάξη, σχετικά με τις εικόνες και τις πληροφορίες που παρουσιάζονται για τον ισπανικό πολιτισμό. Η διδάσκουσα απευθύνεται στους μαθητές κυρίως στα Αγγλικά ενώ οι ίδιοι προσπαθούν να επικοινωνούν στα Αγγλικά και αν αυτό δεν μπορούν να γίνουν κατανοητοί χρησιμοποιούν τα Ελληνικά. Την υπόλοιπη διδακτική ώρα, μέσω της παρουσίασης PowerPoint, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά στοιχεία του Σουρεαλισμού και ύστερα με το εικαστικό έργο του Νταλί. Με αφορμή τις θεματικές που επιλέγει για τα έργα του ο συγκεκριμένος καλλιτέχνης γίνεται συζήτηση σχετικά με την επιστήμη, την τεχνολογία και τις επιδράσεις τους (θετικές και αρνητικές) στο φυσικό περιβάλλον. Τέλος, οι μαθητές μετακινούνται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου και μαθαίνουν το ειδικό λεξιλόγιο της ενότητας χρησιμοποιώντας ποικιλία στρατηγικών, παίζοντας ατομικά στο λογισμικό Quizlet.

🕒 *Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.*

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, γίνεται ένα σύντομο παιχνίδι ρόλων, όπου οι μαθητές σε ομάδες αναλαμβάνουν το ρόλο του σερβιτόρου σε Ισπανικό εστιατόριο και των πελατών, με σκοπό να γνωρίσουν καλύτερα την Ισπανική κουζίνα. Στη συνέχεια, οι μαθητές συμπληρώνουν εργαζόμενοι ομαδικά (τρεις ομάδες) ένα φύλλο εργασίας, μέσω του οποίου επιδιώκεται να εξοικειωθούν με την ισπανική κουλτούρα (με ασκήσεις αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής και σωστού λάθους), καθώς και με τη ζωγραφική του Νταλί, χρωματίζοντας ένα έργο του και σχεδιάζοντας δείκτες σε ένα

λιωμένο ρολόι. Επιπλέον, η συμπλήρωση του φύλου εργασίας αποσκοπεί στο να αναπτύξουν τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο, συμπληρώνοντας φράσεις που αναφέρονται στην ώρα, σε ένα σύντομο γραπτό διάλογο. Τέλος, ζητείται από τους συμμετέχοντες να ζωγραφίσουν κάτι από τον κόσμο της φαντασίας και του ονείρου για να αναδείξουν την περιβαλλοντική καταστροφή και να ευαισθητοποιήσουν τη σχολική κοινότητα.

🕒 Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.



3 Προεπισκόπηση προσδωκόμενου εικαστικού αποτελέσματος που κατασκευάστηκε με το πρόγραμμα MGI PhotoSuite.

Οι μαθητές εμπνέονται από τον σουρεαλιστικό πίνακα του Σαλβαδόρ Νταλί «Η επιμονή της μνήμης.» και κατασκευάζουν τα δικά τους «Λιωμένα ρολόγια». Κάθε μαθητής σχεδιάζει σε ένα

χρωματιστό φύλλο χαρτί A4 ένα σχήμα σαν έλλειψη, αλλά δίνοντάς του πιο ακανόνιστη μορφή, ώστε να μοιάζει σαν

ρευστό, λιωμένο. Έπειτα γράφει τους αριθμούς από το 1 μέχρι το 12 όπως σε ένα ρολόι και το διακοσμεί όπως επιθυμεί ώστε να συνάδει με τα χαρακτηριστικά του σουρεαλισμού. Τέλος, γράφει (στα Αγγλικά και στα Ελληνικά) σε ένα καρτελάκι το όνομά του και τι ώρα δείχνουν οι δείκτες του ρολογιού που κατασκεύασε και το κρεμάει από το ρολόι του με μία κορδέλα. Τα έργα θα εκτεθούν στη βιβλιοθήκη του σχολείου όπως στο παράδειγμα.

7.1.5. Ενότητα 5: Ρωσία - Wassily Kandinsky - Εξπρεσιονισμός

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.

Χρησιμοποιείται η τεχνική του καταιγισμού ιδεών για να διαπιστωθεί η υπάρχουσα γνώση σχετικά με τη Ρωσία και ως αφορμή, κατά την οποία οι αρχικές ιδέες των παιδιών γράφονται όχι στον πίνακα, αλλά στον υπολογιστή, στο πρόγραμμα TAGUL, οπότε στο τέλος προκύπτει ένα συννεφόλεξο με τις γνώσεις τους. Εφαρμόζεται δηλαδή χρήση ΤΠΕ για την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία ως μέσο εκπαίδευσης

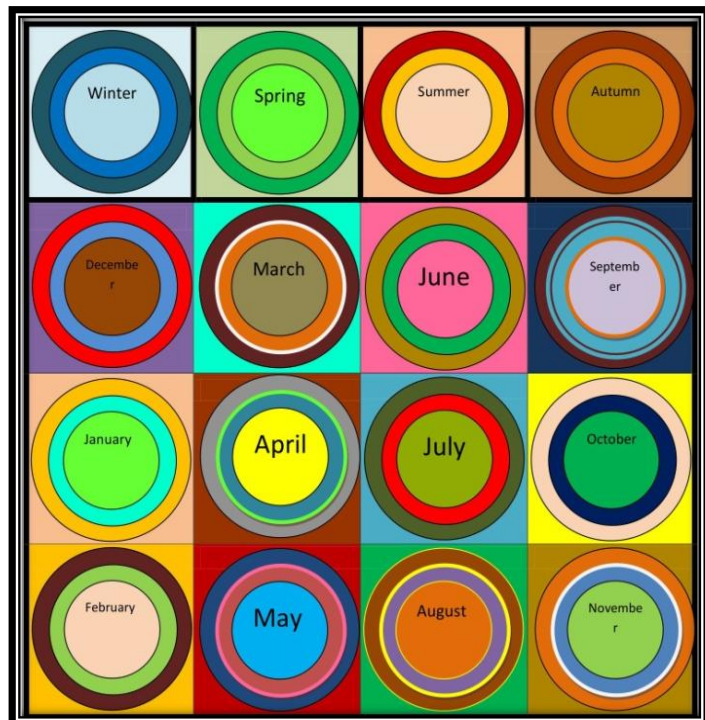
και για την ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για τη νέα γνώση. «Παίζουν» και πάλι το QUIZLET και μαθαίνουν το λεξιλόγιο με παιγνιώδη τρόπο και χρησιμοποιώντας πληθώρα στρατηγικών. Τέλος, παρακολουθούν την σχετική παρουσίαση power point, σχολιάζοντας τον πολιτισμό και το έργο του ζωγράφου που πραγματεύεται η ενότητα και στις δύο γλώσσες και έπειτα γίνεται συζήτηση γύρω από τα κοινά στοιχεία Ρωσίας - Ελλάδας. Στο διάλογο ενθαρρύνονται οι μαθητές με Αλβανική καταγωγή να διακρίνουν ομοιότητες στη γλώσσα και την κουλτούρα τους με εκείνα του ρωσικού πολιτισμού.

🕒 **Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.**

Στο εργαστήριο Πληροφορικής, οι τρεις ομάδες συμπληρώνουν μια ημιτελή παρουσίαση PowerPoint για τη Ρωσία και τον ζωγράφο, χρησιμοποιώντας γνώσεις που αποκόμισαν από την όλη μαθησιακή διαδικασία. Η νέα παρουσίαση που προκύπτει, αναρτάται στο Blog της τάξης των Αγγλικών. Στη συνέχεια, η διδάσκουσα μοιράζει στα παιδιά καρτέλες με προτάσεις στα Αγγλικά και εικόνες σχετικές με τη Ρώσικη κουλτούρα, εκτυπωμένες σε χαρτόνι και κομμένες, με ζητούμενο να τις αντιστοιχίσουν. Μόλις, η διδάσκουσα δώσει το σύνθημα έναρξης, οι ομάδες προσπαθούν να τελειώσουν η καθεμιά πρώτη. Αυτό είναι ένα παιχνίδι το οποίο αναμένεται να ενισχύσει το χρόνο αντίδρασης και τη μνημονική ικανότητα των μαθητών.

🕒 **Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.**

Οι μαθητές εμπνέονται από το έργο του Wassily Kandinsky «Ομόκεντροι κύκλοι.» και δημιουργούν ένα παρόμοιο έργο εργαζόμενοι με την ομάδα τους. Ειδικότερα, ο κάθε μαθητής γράφει στα Αγγλικά το όνομα ενός μήνα ή μίας εποχής σε ένα κομμάτι χαρτόνι, του οποίου το χρώμα επιλέγει ο ίδιος και το κόβει σε κυκλικό σχήμα. Έπειτα



4 Προεπισκόπηση προσδοκώμενου εικαστικού αποτελέσματος που κατασκευάστηκε με το πρόγραμμα MGI PhotoSuite.

κόβει μερικούς μεγαλύτερους κύκλους (3 περίπου) από χαρτόνια με διαφορετικά χρώματα, καθώς και ένα τετράγωνο. Ωστόσο, οι διαστάσεις των τετραγώνων όλων των μαθητών θα είναι ίσες, έτσι ώστε να κολληθούν μεταξύ τους και να δημιουργηθεί ο τελικός πίνακας.

7.1.6. Ενότητα 6: Ιαπωνία - Uemura Soen - Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική)

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 *Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.*

Η διδάσκουσα χρησιμοποιεί την τεχνική του καταιγισμού ιδεών για να διαπιστωθεί η υπάρχουσα γνώση σχετικά με την Ιαπωνία και ως αφόρμηση. Οι γνώσεις των παιδιών γράφονται στον πίνακα, δημιουργώντας έναν εννοιολογικό χάρτη. Χρησιμοποιείται και πάλι το QUIZLET, και οι μαθητές «παίζουν» για λίγο για την εκμάθηση του λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο. Η τάξη παρακολουθεί την σχετική παρουσίαση PowerPoint, ενώ η διδάσκουσα σταματά σε κάθε διαφάνεια και απευθύνει ερωτήματα, όσο γίνεται στα Αγγλικά. Δέχεται ποικιλία απαντήσεων και στις δύο γλώσσες, ενθαρρύνει όμως τα παιδιά να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα-στόχο. Με τη συζήτηση εστιάζει σε ομοιότητες και διαφορές του Ελληνικού πολιτισμού με τον Ιαπωνικό.

🕒 *Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.*

Αφιερώνεται ένα δεκάλεπτο στο γνωστό μας παιχνίδι ΜΠΑΝΓΚ! Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η διδάσκουσα τους εξηγεί ότι συμμετέχουν σε μονομαχία με πιστόλια. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα έρχεται μπροστά. Πρέπει να προσποιηθούν ότι τραβάνε τα πιστόλια τους. Η διδάσκουσα τους απευθύνει ερωτήματα π.χ. “How do you say ο ανατέλων ήλιος in English?”. Το πρώτο παιδί που δίνει την απάντηση λέει κατευθείαν «bang bang», προσποιείται ότι πυροβολεί τον αντίπαλό του και είναι ο νικητής. Παραμένει όρθιος και ο άλλος κάθεται. Κερδίζει ο κάθε νικητής 1 πόντο για τη σωστή απάντηση και 5 επιπλέον πόντους αν καταφέρουν να «σκοτώσουν» 4 αντιπάλους στη σειρά. Αντί να λέγεται η λέξη στα Ελληνικά, μπορούν να χρησιμοποιούνται φωτογραφίες στον προτζέκτορα.

Περνώντας στο εικαστικό κομμάτι, η διδάσκουσα εξηγεί το πώς κατασκευάζονται τα χρώματα που χρησιμοποιούνται στη νιχονγκα (= παραδοσιακή ιαπωνική ζωγραφική) (από νερό, ειδικά έλαια και σκόνες ειδικών πετρωμάτων) & γίνεται επίδειξη του τρόπου παρασκευής χρωστικής με κοκκινόχωμα, που χρησιμοποιούνταν παλιά στα χωριά (δηλαδή η διδάσκουσα αναμειγνύει νερό με κοκκινόχωμα και έτσι φτιάχνει μπογιά). Επίσης, εξηγεί πως κατασκεύαζαν παλιά αυγοτέμπερες για τις αγιογραφίες (με κρόκο αυγού και σκόνες ειδικών πετρωμάτων). Γίνεται έτσι σύγκριση των παραδοσιακών τεχνικών παρασκευής χρωστικών - έμφαση σε πολιτισμικές ομοιότητες. Τέλος, οι μαθητές φτιάχνουν εύκολα λουλούδια από χάρτινα φίλτρα καφέ με νερομπογιά. Η διδάσκουσα ζητά από τα παιδιά να κόψουν σχήμα λουλουδιού από φίλτρο καφέ και να το βάψουν με νερομπογιά. Εάν ο χρόνος δεν το επιτρέπει, έχει προσχεδιασμένα τα λουλούδια με μολύβι επάνω στα φίλτρα που τους μοιράζει.

🕒 *Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.*

Κατασκευάζονται στην τάξη διαδραστικά Lapbooks. Η διδάσκουσα έχει εκτυπώσει και κόψει διάφορες γκέισες και άλλα Ιαπωνικά σχήματα και τα έχει κολλήσει σε μεγάλους χάρτινους φακέλους αρχειοθέτησης. Μοιράζει ένα φάκελο σε κάθε ομάδα. Τα παιδιά στις ομάδες τους βάζουν τα σχέδια, κατά προτίμηση με νερομπογιές, και γράφουν πλήρεις απαντήσεις στις ερωτήσεις που είναι ήδη γραμμένες επάνω στα lapbooks. Οι προτάσεις γράφονται στα Αγγλικά και όλες περιγράφουν τι κάνουν οι γκέισες αυτή τη στιγμή.

7.1.7. Ενότητα 7: Μάλι - Abdoulaye Konate - Εγκαταστάσεις

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 *Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.*

Χρησιμοποιείται η τεχνική του καταιγισμού ιδεών για να διαπιστωθεί η υπάρχουσα γνώση σχετικά με το Μάλι, μια εντελώς άγνωστη στα παιδιά Αφρικανική χώρα. Όσα λένε οι μαθητές γράφονται στον πίνακα, δημιουργώντας έναν πρόχειρο εννοιολογικό χάρτη. Χρησιμοποιείται και πάλι το QUIZLET, αφήνοντας τους μαθητές να «παίξουν» για λίγο για την εκμάθηση του λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο. Η τάξη παρακολουθεί στον προτζέκτορα την σχετική παρουσίαση PowerPoint. Η διδάσκουσα σταματά σε

κάθε διαφάνεια και απευθύνει ερωτήματα, όσο γίνεται στα Αγγλικά. Παρέχεται ποικιλία απαντήσεων και στις δύο γλώσσες, ενθαρρύνει όμως τα παιδιά να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα-στόχο. Προκαλεί σύγκριση του Μάλι με την Ελλάδα, όσον αφορά τις ενδυμασίες, τους ναούς, τα χωριά, τους παραδοσιακούς χορούς (π.χ. χορός Ντογκόν αντιπαραβολή με τη σέρα), κτλ.

Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.

Αφιερώνεται ένα δεκάλεπτο στο γνωστό μας παιχνίδι «ΜΠΑΝΓΚ!» Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η διδάσκουσα τους εξηγεί ότι συμμετέχουν σε μονομαχία με πιστόλια. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα έρχεται μπροστά. Πρέπει να προσποιηθούν ότι τραβάνε τα πιστόλια τους. Η διδάσκουσα τους απευθύνει ερωτήματα π.χ. “How do you say ξηρό κλίμα in English?” ή τους δείχνει μια εικόνα από το quizlet για να πουν εκείνοι τη λέξη. Το πρώτο παιδί που δίνει την απάντηση λέει κατευθείαν «bang bang», προσποιείται ότι πυροβολεί τον αντίπαλό του και είναι ο νικητής. Παραμένει όρθιος και ο άλλος κάθεται. Κερδίζει ο κάθε νικητής 1 πόντο για τη σωστή απάντηση και 5 επιπλέον πόντους αν καταφέρουν να «σκοτώσουν» 4 αντιπάλους στη σειρά. Μετά το παιχνίδι, ανοίγει συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων και των πολιτισμών από διάφορες χώρες και ηπείρους. Η Αφρική με τους έγχρωμους συνανθρώπους δίνει ιδανική αφορμή για τη συζήτηση. Κλείνοντας, η διδάσκουσα καλεί τους μαθητές να φτιάξουν όλοι μαζί ένα απλό ομαδικό έργο Installation Art, να κολλήσουν δηλαδή με το πιστόλι σιλικόνης πολύχρωμα πλαστικά καπάκια σε έναν ελέφαντα σχεδιασμένο σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Η συγκεκριμένη κατασκευή παραπέμπει στην Αφρική, την ήπειρο που απασχολεί την τάξη σε αυτήν την ενότητα, στον Έλμερ τον πολύχρωμο ελέφαντα, το γνωστό παραμύθι αποδοχής της διαφορετικότητας και στην τρισδιάστατη Installation Art.

Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.

Οι μαθητές κατασκευάζουν έργο Installation Art ή στα ελληνικά Τέχνη των εγκαταστάσεων ή τοποθέτησης, μια τέχνη σε τρεις διαστάσεις για μεγάλες επιφάνειες. Παίρνουν φύλλα χαρτιού διαφόρων χρωμάτων εκτυπωμένα με πεταλούδες. Τις κόβουν προσεκτικά, τις τσακίζουν στη μέση και σε κάθε φτερό γράφουν έναν τίτλο βιβλίου που διαλέγουν από τη σχολική βιβλιοθήκη. Στο ένα φτερό έναν ελληνικό τίτλο και στο άλλο έναν Αγγλικό τίτλο. Στο τέλος, όλες οι πεταλούδες στερεώνονται πάνω και γύρω από

έναν πίνακα στο διάδρομο του σχολείου και δίνουν την εντύπωση ότι πετούν (3D κατασκευή). Φαίνονται σαν να βγαίνουν από ένα ανοιχτό βιβλίο. Μία ομάδα αναλαμβάνει ΚΑΙ να σχεδιάσει και να κόψει το βιβλίο. Κόβοντας τις πεταλούδες, επιτυγχάνεται οπτικοκινητικός συντονισμός και ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας, ενώ η όλη ενασχόληση με την κατασκευή παραπέμπει και σε δράση φιλαναγνωσίας.

7.1.8. Ενότητα 8: Ιταλία - Marina Apollonio - Op Art

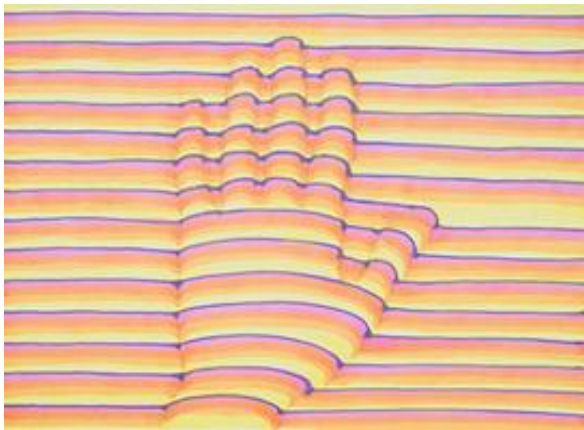
(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας του.

Γίνεται αφόρμηση με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών και διαπιστώνεται η υπάρχουσα γνώση σχετικά με την Ιταλία. Τις λέξεις που λένε τα παιδιά, τις γράφω όχι στον πίνακα, αλλά στον υπολογιστή, στο πρόγραμμα TAGUL, οπότε στο τέλος θα προκύψει ένα_συννεφόλεξο με τις γνώσεις τους. Ενσωματώνεται, δηλαδή, και η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία προκειμένου να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ακολουθεί η παρουσίαση PowerPoint στον προτζέκτορα, για να δοθεί έναυσμα για ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων προφορικού λόγου και στις δύο γλώσσες. Με ερωταποκρίσεις, θα προκληθεί διάλογος και μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, οικοδομείται η νέα γνώση, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Έχοντας αρκετά κοινά με τη γείτονα χώρα, πιστεύω ότι θα έχουν αρκετά να πουν. Ο Ιταλικός πολιτισμός έχει ως γνωστόν ρίζες στον Αρχαιοελληνικό, υπάρχει ελληνόφωνος πληθυσμός στην Κάτω Ιταλία, το κλίμα είναι παρόμοιο, κοκ. οπότε οι συγκρίσεις των πολιτισμών θα είναι πολλές. Στο τέλος της διδακτικής ώρας παίζουν το αντίστοιχο QUIZLET και πάλι για την εκμάθηση του λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο.

🕒 **Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.**

Οι μαθητές παίζουν μία παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού Μουσικές Καρέκλες. Εφόσον η ζωγράφος που μελετάμε, η Μαρίνα Απολλώνιο, χρησιμοποιεί κυρίως τον κύκλο στο έργο της, οι καρέκλες θα είναι διατεταγμένες σε κυκλικό σχήμα και η μουσική που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι ιταλική, παραδοσιακή αρχικά (π.χ. ταραντέλα) και έπειτα νεώτερα γνωστά ιταλικά τραγούδια. Όποτε σταματά η μουσική, όποιος μαθητής δεν έχει προλάβει να καθίσει θα πρέπει να απαντά σε μια ερώτηση είτε για τον πολιτισμό της Ιταλίας είτε για την τέχνη που μελετά η ενότητα. Μετά το παιχνίδι, που θα διαρκέσει το πολύ 20', οι μαθητές θα επιχειρήσουν να κατασκευάσουν ένα "Τρισδιάστατο χέρι". Θα τους ζητήσω να σχεδιάσουν το περίγραμμα της παλάμης τους



σε ένα φύλλο χαρτί και στη συνέχεια, με έναν χάρακα να τραβήξουν πολλές παράλληλες ευθείες που, μέσα στην επιφάνεια του χεριού, θα γίνονται καμπύλες. (βλ. εικόνα). Με την ευκαιρία, θα ανακαλέσουν και θα κατανοήσουν ακόμη καλύτερα την έννοια των παραλλήλων ευθειών.

5 Στιγμιότυπο βίντεο του Handimania
<https://www.youtube.com/watch?v=YNEXzvnD7ml>

🕒 **Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.**



6 Στιγμιότυπο από βίντεο του καναλιού KEP GHAK Life Hacks
https://www.youtube.com/watch?v=r7C_y48OsdU&t=166s

Η τέχνη που μελετάται σε αυτήν την ενότητα, η Op Art, προσφέρεται για διαθεματική διασύνδεση με τα Μαθηματικά. Συνεπώς, η εικαστική μας δημιουργία αυτής της ενότητας, θα γίνει με χρήση χάρακα και διαβήτη, και θα είναι παράλληλα μια ευκαιρία εξάσκησης στη χρήση των εργαλείων αυτών. Όμως η χρήση αυτή δε θα αποτελεί μέρος επίλυσης μιας γεωμετρικής άσκησης, αλλά θα πλαισιώνεται από την προοπτική δημιουργίας ενός εικαστικού έργου. Συγκεκριμένα οι μαθητές σχεδιάζουν με το μολύβι

τους σε λευκό χαρτί μια ευθεία και με τον χάρακα κάνουν σημάδια ανά 0,5 εκατοστό, με όσο γίνεται μεγαλύτερη ακρίβεια. Στη συνέχεια, ολοκληρώνουν το σχέδιο με χρήση του διαβήτη και το χρωματίζουν με δύο χρώματα της επιλογής τους, ακολουθώντας τις οδηγίες της διδάσκουσας η οποία αναλύει τα βήματα κατασκευής με χρήση αντίστοιχων οργάνων στον πίνακα. Τέλος, τα καρφισώνουν όλοι σε ένα πίνακα από φελιζόλ και τα περιστρέφουν, ώστε να παρατηρήσουν την οπτική ψευδαίσθηση (οφθαλμαπάτη) καθώς το έργο θα φαίνεται τρισδιάστατο κατά την περιστροφή. Το σχέδιο που επιδιώκεται να δημιουργήσουν οι μαθητές θα μοιάζει με το έργο της εικόνας.

7.1.9. Ενότητα 9: Ελλάδα - Αλέκος Φασιανός - Ανθρωποκεντρική Ζωγραφική

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

Γνωριμία με τον ζωγράφο, το ρεύμα όπου ανήκει και τον πολιτισμό της χώρας.

Στην ενότητα αυτή, αντίθετα με όλες τις προηγούμενες, δε θα ξεκινήσει το μάθημα με καταιγισμό ιδεών για το θέμα “Ελλάδα”, διότι θεωρείται βέβαιο πως η προϋπάρχουσα γνώση είναι προφανώς αρκετή. Η παρουσίαση του PowerPoint στον προτζέκτορα, στόχο έχει να δώσει το κίνητρο για έναρξη συζήτησης. Από τη συζήτηση αναμένεται να βγουν συμπεράσματα σχετικά με ομοιότητες και διαφορές της Ελλάδας και του πολιτισμού της σε σχέση με τις άλλες χώρες και πολιτισμούς που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Έμμεσα γίνεται έτσι και μια διαλογική ανασκόπηση των όσων διδάχτηκαν το προηγούμενο διάστημα μέσα από τις ερωταπαντήσεις στην τάξη. Όσο για το νέο λεξιλόγιο, διδάσκεται και πάλι με το εργαλείο quizlet, με το οποίο έχουν εξοικειωθεί οι μαθητές και το οποίο τους επιτρέπει να έχουν οι ίδιοι την ευθύνη και τον έλεγχο της εκμάθησης, βοηθώντας τους ποικιλοτρόπως. Πριν αρχίσει η ενασχόληση με τον Έλληνα ζωγράφο Φασιανό, η διδάσκουσα ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν σε ένα χαρτί άλλους Έλληνες ζωγράφους ή και άλλους καλλιτέχνες που γνωρίζουν, από διάφορες εποχές του ελληνισμού. Σαν ανατροφοδότηση στη συνέχεια, τους δείχνει φωτογραφίες από έργα άλλων γνωστών Ελλήνων ζωγράφων από άλλα ρεύματα, ρωτώντας κάθε φορά εάν τους φαίνονται παλιά ή πιο πρόσφατα και μοντέρνα.

🕒 **Επέκταση της νέας γνώσης & Εισαγωγική δραστηριότητα.**

Στη φάση αυτή η τάξη ασχολείται με την χαρακτηριστική τεχνοτροπία του Φασιανού. Ο Φασιανός ζωγραφίζει κυρίως ανθρώπινες φιγούρες αλλά από τα λίγα μη ανθρώπινα σχέδια που συνηθίζει να ζωγραφίζει είναι τα περιστέρια. Με αφορμή αυτό γίνεται διάλογος για την ειρήνη μεταξύ των λαών. Η διδάσκουσα τονίζει την αξία της διαπολιτισμικότητας και της γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς ως στήριγμα της ειρήνης και αρμονικής συμβίωσης. Καλεί τους μαθητές να ζωγραφίσουν και να κόψουν περιστέρια της ειρήνης όπως τα φαντάζονται, σε λευκό χαρτί που τους μοιράζει. Αυτά τα περιστέρια θα πλαισιώσουν το έργο που θα δημιουργήσουν στην επόμενη διδακτική ώρα. Εάν ο χρόνος το επιτρέπει, η διδάσκουσα δίνει μια ακόμη εικαστική δραστηριότητα στα παιδιά. Τους μοιράζει ένα χαρτί Α4, στο οποίο είναι εκτυπωμένα 5 διαφορετικά σύμβολα της ειρήνης: Το περιστέρι, το διεθνές σήμα της ειρήνης, μια παπαρούνα, ένα κλαδί ελιάς κι ένα ουράνιο τόξο. Η οδηγία είναι να σχεδιάσουν ένα δικό τους σύμβολο, είτε εμπνευσμένοι από αυτά είτε κάτι καινούριο εντελώς. Πρέπει να δώσουν έναν τίτλο και να γράψουν γιατί είναι σύμβολο της ειρήνης (ό,τι δε μπορούν στα Αγγλικά, το γράφουν στα Ελληνικά).

🕒 **Δημιουργία εικαστικών έργων από τους μαθητές.**

Σε κεντρικό σημείο του σχολείου όπου υπάρχει κενός τοίχος γίνεται εικαστική παρέμβαση: ζωγραφική σε τοίχο. Πρόκειται για μίμηση έργου του Φασιανού. Η διδάσκουσα σχεδιάζει το περίγραμμα με μολύβι στον τοίχο. Εννοείται ότι αυτό έχει γίνει σε πρότερο χρόνο, κάποια εξωσχολική ώρα προφανώς. Αυτήν τη διδακτική ώρα η διδάσκουσα μοιράζει στα παιδιά πινέλα και χρώματα ακρυλικά ή τέμπρες και τους καθοδηγεί να χρωματίσουν το έργο. Οι τρεις



7 Προεπισκόπηση του προσδωκόμενου αποτελέσματος.

ομάδες «συνεδριάζουν» χωριστά και αποφασίζουν για ένα σύνθημα που θα ήθελαν να γράψουν στο κέντρο της εικόνας και στις δύο γλώσσες. Καταγράφουν τις ιδέες τους σε ένα χαρτί. Η διδάσκουσα

βοηθάει και στηρίζει για το Αγγλικό σύνθημα. Στο τέλος, όλοι οι μαθητές ακούν όλες τις ιδέες, ψηφίζουν και διαλέγουν αυτό που θεωρούν καλύτερο. Το σύνθημα το οποίο επιλέχθηκε γράφεται στο κέντρο της εικόνας, είτε από τη διδάσκουσα, είτε από μαθητές που μπορούν να γράφουν με ωραία γράμματα στον τοίχο.

7.1.10. Ενότητα 10: Έκθεση Ζωγραφικής

(Διάρκεια: 3 Διδακτικές ώρες)

🕒 Ανακεφαλαίωση και διαγωνισμός αφίσας.

Η διδάσκουσα εξηγεί στα παιδιά ότι θα οργανωθεί στο σχολείο μια έκθεση εικαστικών με τα έργα που έφτιαξαν τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Προκειμένου να ενημερωθεί το κοινό, δηλαδή μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και φίλοι των μαθητών, η διδάσκουσα ζητάει από τα παιδιά να φιλοτεχνήσουν αφίσες ατομικά ή σε ομάδες. Τους μοιράζει από ένα χαρτί A3, τους λέει ότι η αφίσα θα πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένες πληροφορίες κατά προτίμηση και στις δύο γλώσσες (τόπο, χρόνο, θέμα, συμμετέχοντες, κλπ) και συγχρόνως να είναι αισθητικά ελκυστική. Πρόκειται για μια άριστη ευκαιρία εξοικείωσης με το κειμενικό είδος της αφίσας-πρόσκλησης με χρήση απλής αλλά χρήσιμης γλώσσας. Εξηγεί επίσης ότι όλες οι αφίσες θα αναρτηθούν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου, αλλά εκείνη που θα κριθεί ως καλύτερη θα αναρτηθεί επισήμως και στο Blog του σχολείου.

🕒 Οργάνωση της έκθεσης.


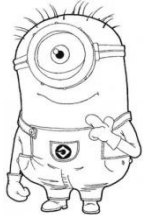

Στην τελική αυτή ενότητα προβλέπεται να αξιοποιηθεί η μέθοδος «Από κοινού επίλυσης προβλήματος.» ή “Collaborative problem solving.”, καθώς σημείο εκκίνησης της διαδικασίας θα αποτελέσει η οργάνωση ενός πολιτιστικού δρώμενου και μέσω της ανάδυσης γνώσεων και δεξιοτήτων που οικοδομήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές ομαδικά αναλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη διοργάνωσης της έκθεσης, αξιοποιώντας και συνθέτοντας τις γνώσεις που αποκόμισαν. Μοιράζονται στις τρεις ομάδες των μαθητών αρμοδιότητες που αφορούν την οργάνωση της Έκθεσης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίσουν όλο το παρασκήνιο και τις ανάγκες που προκύπτουν πριν από κάθε μικρή ή μεγάλη πολιτιστική διοργάνωση, να γνωρίσουν βιωματικά όλα τα στάδια της προετοιμασίας και κυρίως να ασκηθούν σε ρεαλιστικές συνήθειες στην ομαδική

συνεργατική προσπάθεια με έναν κοινό στόχο: την επιτυχή οργάνωση της έκθεσης εικαστικών δημιουργιών των μαθητών. Οι τομείς που θα πρέπει να οργανώσουν είναι: Επιλογή και διαμόρφωση του χώρου της έκθεσης, ο τρόπος τοποθέτησης των έργων, η ταξινόμηση των έργων, η επιλογή των προσκεκλημένων, η ενημέρωση του κοινού και η κατασκευή των δίγλωσσων προσκλήσεων, η διαδικασία παρουσίασης των έργων από κάποιους ομιλητές, η σύνταξη των κειμένων που θα εκφωνήσουν σε δύο γλώσσες, επιλογή παραδοσιακής μουσικής από τους πολιτισμούς που μελετήθηκαν για να παίζει ως μουσική υπόκρουση κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης, αλλά και του μπουφέ προκειμένου να διαμορφωθεί ευνοϊκό κλίμα διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, καθώς και πολλά άλλα για τα οποία ναι μεν θα βοηθήσει το προσωπικό του σχολείου, αλλά τον κύριο λόγο θα έχουν οι μαθητές ως δημιουργοί και οργανωτές. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιδιώκεται τα παιδιά να διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τεχνικές, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αρμονικά και αποτελεσματικά στα πλαίσια της μεθόδου «Από κοινού επίλυση προβλήματος.», να κατατάσσουν ένα έργο μοντέρνας τέχνης στο εικαστικό ρεύμα που ανήκει και να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες στα εικαστικά.

Έκθεση εικαστικών έργων των μαθητών.

Η μεγάλη ημέρα έρχεται, μετά το τέλος μιας μακράς περιόδου ενασχόλησης με τη διαπολιτισμικότητα και την τέχνη σε δύο γλώσσες. Σε κλίμα γιορτινό και αφού έχουν μελετηθεί οι λεπτομέρειες, οι μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους τους: Κάποιοι είναι στην υποδοχή, όσοι έχουν μεγαλύτερη άνεση λόγου ή και περισσότερες γνώσεις έχουν το ρόλο του ξεναγού, κάποιοι απαντούν σε ερωτήματα για τα έργα, κάποιοι διαβάζουν ένα κείμενο καλωσορίσματος και ενημέρωσης - απολογισμού του προγράμματος. Μετά την αποπεράτωση της εφαρμογής των σχεδίων των μαθημάτων, αναμένεται ότι θα έχει επιτευχθεί ο στόχος να συνειδητοποιούν τα παιδιά την αξία της τέχνης και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, έχοντας παράλληλα διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και στη γλώσσα-στόχο.

7.2. Test Προελέγχου και Μετελέγχου

<p>Πόσο καλά ξέρεις τον πολιτισμό αυτών των χωρών; How well do you know the culture of these countries?</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
ΗΠΑ - USA			
Αγγλία - UK			
Ισπανία - Spain			
Ρωσία - Russia			
Μάλι - Mali			
Ιαπωνία - Japan			
Ιταλία - Italy			
Ελλάδα - Greece			

Σου αρέσει να ζωγραφίζεις και γιατί;

Do you like painting and why?

.....

.....

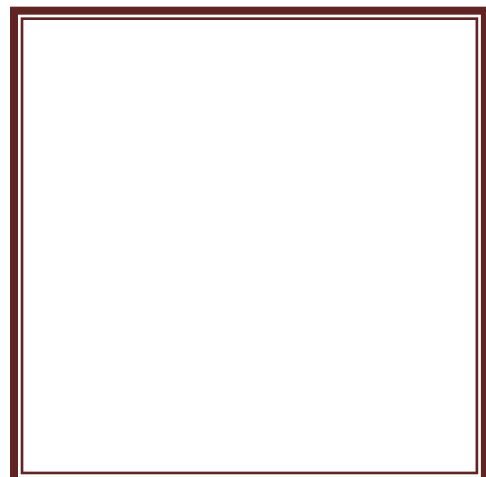
.....

.....

.....

Ζωγραφίζω δύο πίνακες μοντέρνας τέχνης.

I paint two paintings of modern art.



Ποιός ζωγράφισε κάθε πίνακα; Who painted each painting?



1)

- Σαλβαδόρ Νταλί



2)

- Ρόι Λίχτενσταϊν



3)

- Μπάνκσι



4)

- Βασίλι Καντίνσκι



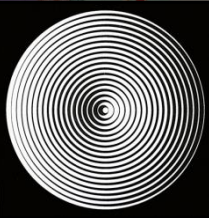
5)

- Μαρίνα Απολλώνιος



6)

- Αμπντουλάγιε Κονατέ



7)

- Αλέκος Φασιανός



8)

- Ουέμουρα Σόεν

Σε ποιο ρεύμα ανήκουν οι πίνακες; To which stream do the paintings belong?



1)

- Street Art



2)

- Σουρεαλισμός



3)

- Pop Art



4)

- Op Art



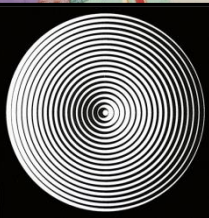
5)

- Εγκαταστάσεις



6)

- Ανθρωποκεντρική ζωγραφική



7)

- Νιχόνγκα


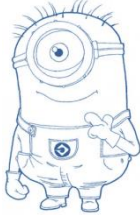



8)

- Εξπρεσιονισμός


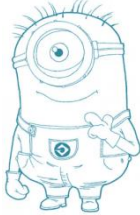

Οι γνώσεις μου για τις ΗΠΑ:

My knowledges about USA:

<p>Πόσο καλά γνωρίζω:</p> <p>How well do I know:</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
<p>τον πολιτισμό της χώρας γενικά; the country's culture generally?</p>			
<p>τι τρώνε στις ΗΠΑ; what people eat in USA?</p>			
<p>την παράδοση των ΗΠΑ; the tradition of USA?</p>			
<p>τα αξιοθέατα των ΗΠΑ; the sights of USA?</p>			
<p>τον Ρόι Λίχτενσταϊν; Roy Lichtenstein?</p>			
<p>τα χαρακτηριστικά του Ποπ Αρτ; the characteristics of Pop Art?</p>			
<p>πώς ζωγράφιζε ο Ρόι Λίχτενσταϊν; how did Roy Lichtenstein paint?</p>			

Οι γνώσεις μου για το Ηνωμένο Βασίλειο:

My knowledges about United Kingdom:


<p>Πόσο καλά γνωρίζω:</p> <p>How well do I know:</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
<p>τον πολιτισμό της χώρας γενικά; the country's culture generally?</p>			
<p>τι τρώνε στο Ηνωμένο Βασίλειο; what they eat in United Kingdom?</p>			
<p>την παράδοση του Ηνωμένου Βασιλείου; the tradition of United Kingdom?</p>			
<p>τα αξιοθέατα του Ηνωμένου Βασιλείου; the sights of United Kingdom?</p>			
<p>τον Μπάνκσι; Banksy?</p>			
<p>τα χαρακτηριστικά του Στριτ Αρτ; the characteristics of Street Art?</p>			
<p>πώς ζωγραφίζει ο Μπάνκσι; how does Banksy paint?</p>			

Οι γνώσεις μου για την Ισπανία: My knowledges about Spain:

<p>Πόσο καλά γνωρίζω: How well do I know:</p>	 <p>Όχι και τόσο... Not so much...</p>	 <p>Αρκετά... Enough...</p>	 <p>Τέλεια! Perfect!</p>
<p>τον πολιτισμό της χώρας γενικά; the country's culture generally?</p>			
<p>τι τρώνε στην Ισπανία; what they eat in Spain?</p>			
<p>την παράδοση της Ισπανίας; the tradition of Spain?</p>			
<p>τα αξιοθέατα της Ισπανίας; the sights of Spain?</p>			
<p>τον Σαλβαδόρ Νταλί; Salvador Dali?</p>			
<p>τα χαρακτηριστικά του Σουρεαλισμού; the characteristics of Surrealism?</p>			
<p>πώς ζωγράφιζε ο Σαλβαδόρ Νταλί; how did Salvador Dali paint?</p>			

Οι γνώσεις μου για τη Ρωσία:

My knowledges about Russia:

<p>Πόσο καλά γνωρίζω:</p> <p>How well do I know:</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
τον πολιτισμό της χώρας γενικά; the country's culture generally?			
τι τρώνε στη Ρωσία; what they eat in Russia?			
την παράδοση της Ρωσίας; the tradition of Russia?			
τα αξιοθέατα της Ρωσίας; the sights of Russia?			
τον Βασίλι Καντίνσκι; Wassily Kandinsky?			
τα χαρακτηριστικά του Εξπρεσιονισμού; the characteristics of Expressionism?			
πώς ζωγράφιζε ο Βασίλι Καντίνσκι; how did Wassily Kandinsky paint?			

Οι γνώσεις μου για την Ιαπωνία:

My knowledges about Japan:

<p>Πόσο καλά γνωρίζω:</p> <p>How well do I know:</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
<p>τον πολιτισμό της χώρας γενικά;</p> <p>the country's culture generally?</p>			
<p>τι τρώνε στην Ιαπωνία;</p> <p>what they eat in Japan?</p>			
<p>την παράδοση της Ιαπωνίας;</p> <p>the tradition of Japan?</p>			
<p>τα αξιοθέατα της Ιαπωνίας;</p> <p>the sights of Japan?</p>			
<p>την Ουεμούρα Σόεν;</p> <p>Uemura Soen?</p>			
<p>τα χαρακτηριστικά της Νιχόνγκα (Ιαπωνική Ζωγραφική);</p> <p>the characteristics of Nihonga (Japanese Painting)?</p>			
<p>πώς ζωγράφιζε η Ουεμούρα Σόεν;</p> <p>how did Uemura Soen paint?</p>			

Οι γνώσεις μου για το Μάλι:

My knowledges about Mali:



<p>Πόσο καλά γνωρίζω:</p> <p>How well do I know:</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
<p>τον πολιτισμό της χώρας γενικά; the country's culture generally?</p>			
<p>τι τρώνε στο Μάλι; what they eat in Mali?</p>			
<p>την παράδοση του Μάλι; the tradition of Mali?</p>			
<p>τα αξιοθέατα του Μάλι; the sights of Mali?</p>			
<p>τον Αμπντουλάγιε Κονατέ; Abdoulaye Konate?</p>			
<p>τα χαρακτηριστικά της τέχνης των Εγκαταστάσεων; the characteristics of Installation Art?</p>			
<p>πώς ζωγράφιζε ο Αμπντουλάγιε Κονατέ; how does Abdoulaye Konate paint?</p>			

Οι γνώσεις μου για την Ιταλία: My knowledges about Italy:

<p>Πόσο καλά γνωρίζω: How well do I know:</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
<p>τον πολιτισμό της χώρας γενικά; the country's culture generally?</p>			
<p>τι τρώνε στην Ιταλία; what they eat in Italy?</p>			
<p>την παράδοση της Ιταλίας; the tradition of Italy?</p>			
<p>τα αξιοθέατα της Ιταλίας; the sights of Italy?</p>			
<p>τη Μαρίνα Απολλώνιο; Marina Apollonio?</p>			
<p>τα χαρακτηριστικά του Οπ Αρτ; the characteristics of Op Art?</p>			
<p>πώς ζωγραφίζει η Μαρίνα Απολλώνιος; how does Marina Apollonio paint?</p>			

Οι γνώσεις μου για την Ελλάδα:

My knowledges about Greece:

<p>Πόσο καλά γνωρίζω:</p> <p>How well do I know:</p>	 Όχι και τόσο... Not so much...	 Αρκετά... Enough...	 Τέλεια! Perfect!
<p>τον πολιτισμό της χώρας γενικά; the country's culture generally?</p>			
<p>τι τρώμε στην Ελλάδα; what they eat in Greece?</p>			
<p>την παράδοση της Ελλάδας; the tradition of Greece?</p>			
<p>τα αξιοθέατα της Ελλάδας; the sights of Greece?</p>			
<p>τον Αλέκο Φασιανό; Alekos Fasianos?</p>			
<p>τα χαρακτηριστικά της Ανθρωποκεντρικής ζωγραφικής; the characteristics of [artistic stream]?</p>			
<p>πώς ζωγραφίζει ο Αλέκος Φασιανός; how does Alekos Fasianos paint?</p>			

7.3. Φύλλα Εργασίας

Τα φύλλα εργασίας αξιοποιήθηκαν σε ορισμένες ενότητες κατά τη διεξαγωγή της δεύτερης φάσης των διδασκαλιών στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και δεν είχαν χαρακτήρα αξιολόγησης. Ωστόσο, στις πρώτες κυρίως ενότητες έγινε χρήση αυτού του εργαλείου, καθώς μέσω αναστοχαστικών διεργασιών η διδάσκουσα επέλεξε άλλα εργαλεία, όπως οι ΤΠΕ, κτλ. για την εκπλήρωση των ίδιων στόχων που εξυπηρετούσαν και τα φύλλα εργασίας, αλλά περισσότερο προσαρμοσμένα στο συλλμάθησης των μαθητών. Στις σελίδες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα φύλλα εργασίας για τη δεύτερη, την τρίτη και την τέταρτη ενότητα της παρέμβασης.

D) Αυτό το έργο του Ρόι Λίχτενσταϊν έχει τίτλο:
Foot and Hand.



- 1) Συζητώ με την ομάδα μου και γράφω:
 - ▶ τι σημαίνει ο τίτλος του έργου;
 - ▶ τι μήνυμα νομίζω ότι θέλει να μεταδώσει ο ζωγράφος;

.....

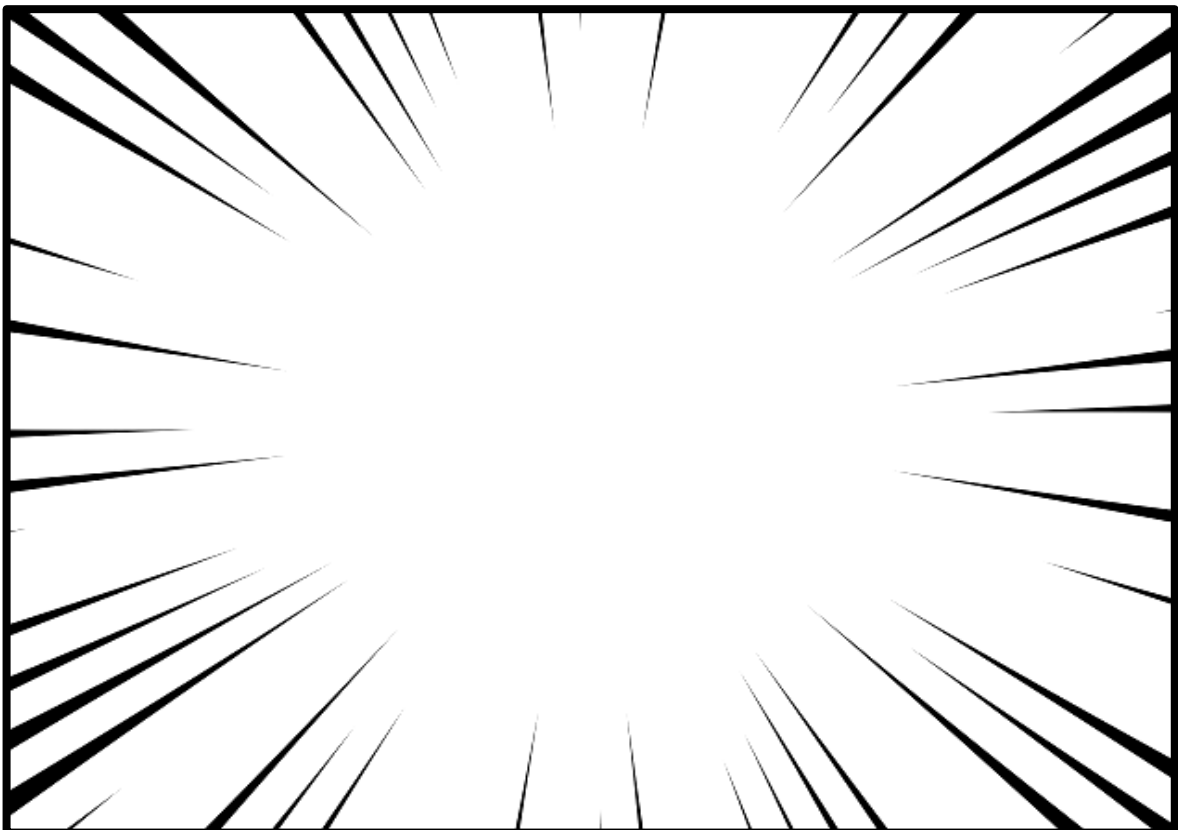
.....

.....

.....

.....

2) Δημιουργώ ένα έργο κατά της βίας με τεχνικές της Pop Art.



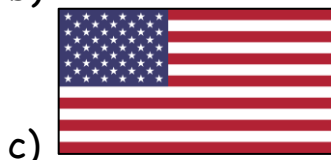
Name:.....

A) Match the words:

Fish and chips	1.	a) Custom
Big Ben	2.	b) Food
Halloween	3.	c) Sight
William Shakespeare	4.	d) Currency
Pound	5.	e) Poet
London	6.	f) Capital

B) Choose the right answer:

1) Choose the flag of the UK.



2) What is the name of the **Queen**?

- a) Elizabeth II.
- b) Diana.
- c) Sissi.

3) What's the **weather** like?

- a) Hot.
- b) Sunny.
- c) Rainy.

4) **Fish and chips** is:

- a) Soup with fish and chips.
- b) Fried fish and chips.
- c) Chips in the shape of fish.

5) Which one is **Banksy's** artwork?

- a) Balloon girl.
- b) Santa on his bench.
- c) All of them.

C) Σωστό ή Λάθος:

1.	Στο Στριτ Αρτ χρησιμοποιούνται γκράφιτι, στένσιλ και αφίσες.	Σ Λ
2.	Οι ζωγράφοι του Στριτ Αρτ ζωγραφίζουν σε χαρτί.	Σ Λ
3.	Οι ζωγράφοι του Στριτ Αρτ ζωγραφίζουν σε δημόσιους χώρους.	Σ Λ
4.	Ο Μπάνκσι είναι ζωγράφος που γεννήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο.	Σ Λ
5.	Ο Μπάνκσι ζωγραφίζει μόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο.	Σ Λ
6.	Ο Μπάνκσι χρησιμοποιεί σπρέι και στένσιλ σε τοίχους.	Σ Λ

**D) Αυτό το έργο του Μπάνκσι έχει τίτλο:
Κορίτσι με μπαλόνι (Balloon girl).**

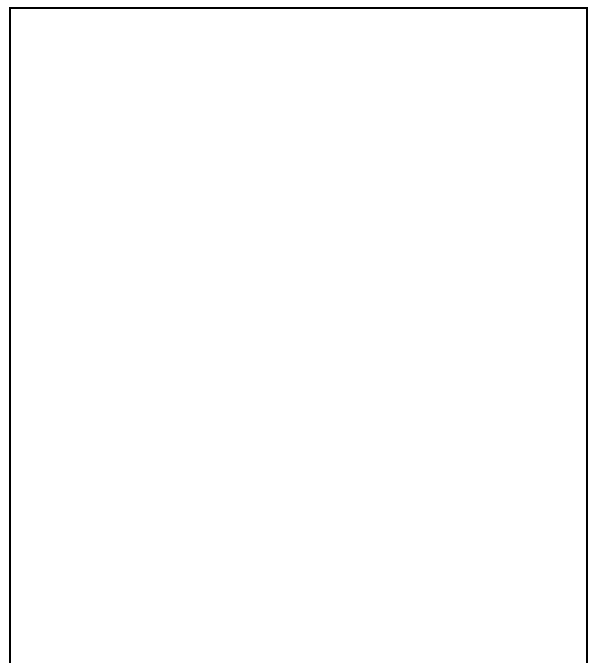
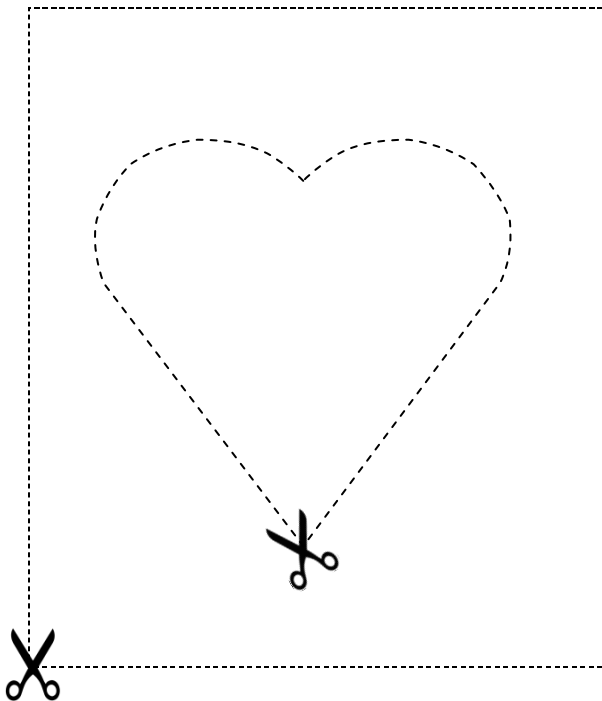


3) Γράψε ένα δικό σου τίτλο για αυτό το έργο στα Ελληνικά ή και στα Αγγλικά:

.....
.....

4) Κόψε το στένσιλ και χρησιμοποίησέ το για να σχεδιάσεις μία καρδιά στο διπλανό πλαίσιο.

5) Αφού σχεδιάσεις την καρδιά γράψε μέσα σε αυτή ένα παιδικό δικαίωμα στα Αγγλικά.



Name:.....

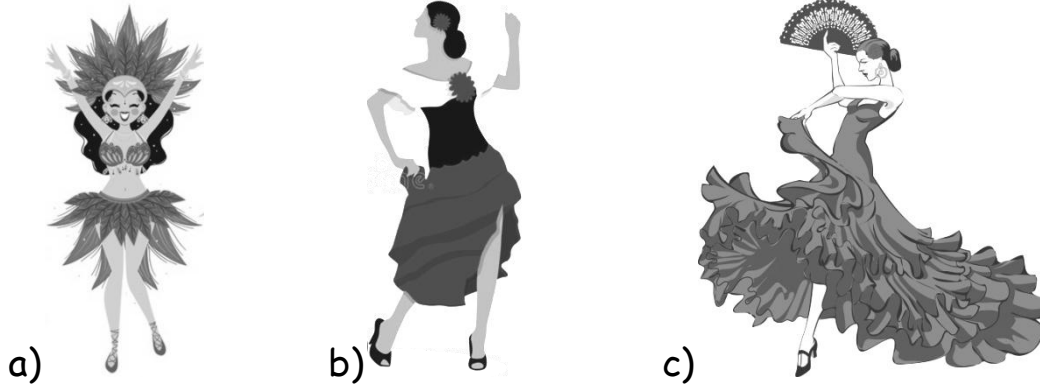
A) Match the words:

Madrid	1.	a) Custom
Philip VI	2.	b) Food
Bullfighting	3.	c) Sight
Guell Park	4.	d) Capital
Tortilla	5.	e) King
Flamenco	6.	f) Actor
Antonio Banderas	7.	g) Traditional dance

B) Choose the right answer:

- 1) The most important **musical instrument** in Spain is...
 - a) Violin.
 - b) Piano.
 - c) Guitar.
- 2) "**The day of the Dead**" is a custom like...
 - a) Christmas.
 - b) Halloween.
 - c) Easter.
- 3) **Paella** is:
 - a) Rice with chicken and vegetables.
 - b) Spicy potatoes.
 - c) Tomato soup.

4) Who is the **flamenco** dancer?



5) Choose the **painters**:

- a) Pablo Picasso and Antoni Gaudí.
- b) Pablo Picasso and Salvador Dali.
- c) Pablo Picasso and Antonio Banderas.

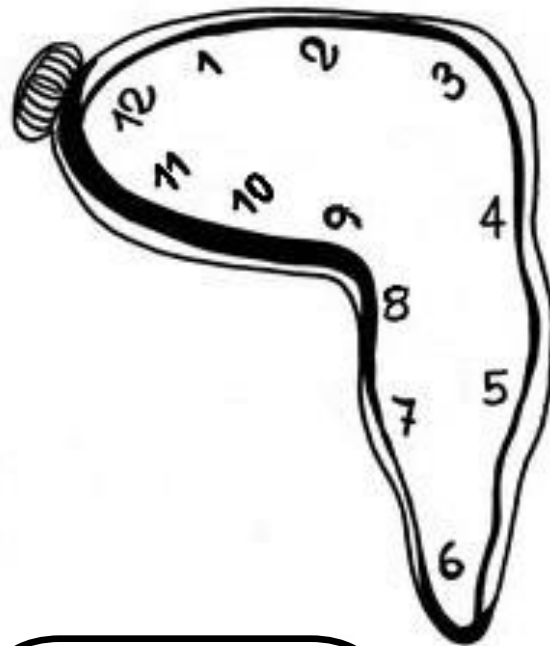
6) Which one is **Dali's** artwork?

- a) Sun Sets Sail.
- b) Mona Lisa.
- c) Persistence of Memory.

C) Σωστό ή Λάθος:

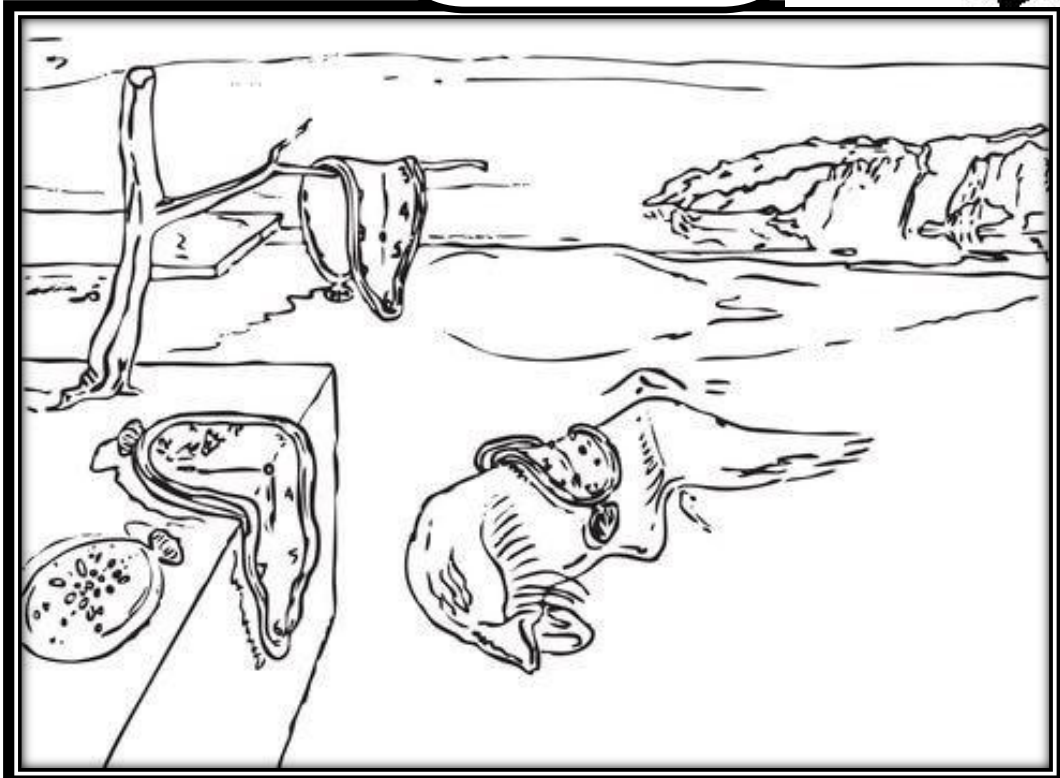
1. Ο Σαλβαδόρ Νταλί ζωγράφιζε ρεαλιστικούς πίνακες.	Σ Λ
2. Οι σουρεαλιστές καλλιτέχνες ζωγραφίζουν παράξενους, φανταστικούς και συμβολικούς πίνακες.	Σ Λ
3. Ο Νταλί δεν έπαιρνε έμπνευση από την επιστήμη.	Σ Λ
4. Ο πίνακας «Οι τρεις Σφίγγες των Μπικίνι» είναι εμπνευσμένος από τα νησιά Μπικίνι, όπου είχαν γίνει δοκιμές πυρηνικών όπλων.	Σ Λ

D) Ζωγραφίζω δείκτες στο ρολόι του Νταλί, γράφω και χρωματίζω.



Hello Picasso!
Look at my clock?
.....

Hello Dali!

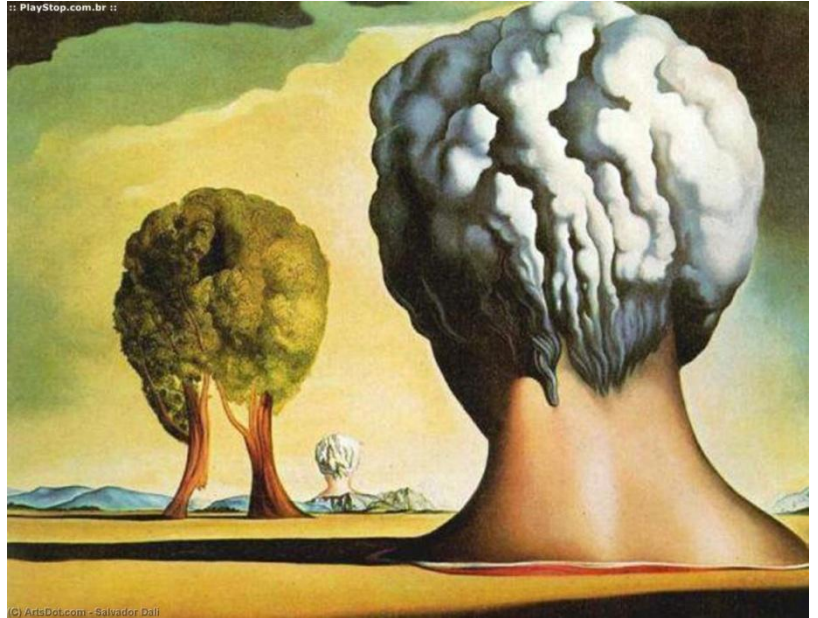


Φύλλα εργασίας

Το πρώτο «κεφάλι» στο βάθος είναι οι πυρηνικές δοκιμές στα νησιά Μπικίνι. Συμβολίζει ότι η απειλή μοιάζει μακρινή.

Το δεύτερο «κεφάλι» μοιάζει με δέντρο που ο κορμός του έχει κοπεί στα δύο. Συμβολίζει την καταστροφή της φύσης από τα πυρηνικά όπλα.

Το τρίτο κοντινό μας «ανθρώπινο κεφάλι» αντί για μαλλιά έχει το σύννεφο του πυρηνικού μανιταριού! Συμβολίζει την άμεση απειλή για τους ίδιους τους ανθρώπους.



Μπορείς να ζωγραφίσεις κάτι από τη φαντασία σου για να δείξεις ότι το περιβάλλον κινδυνεύει;
Can you paint something using your fantasy



7.4. Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού

7.4.1. Ενότητα 1

1. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (τεχνικές και στρατηγικές) και τι μέσα χρησιμοποιήθηκαν;

Η κύρια μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε τόσο στην εισαγωγική αυτή ενότητα αλλά και στο σύνολο του προγράμματος ήταν η μέθοδος CLIL (ΟΕΠΕΓ: Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλωσσών). Εστίασα, όχι μόνο στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και στην επικοινωνία με χρήση της ξένης Γλώσσας, ενώ παράλληλα ζητούμενο ήταν και η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς. Επιδίωξα να πετύχω τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους της ενότητας αυτής χρησιμοποιώντας διάφορες διδακτικές τεχνικές. Ο καταιγισμός ιδεών μου έδωσε μια ολιστική εικόνα για την υπάρχουσα γνώση των μαθητών και σε εκείνους το ερέθισμα για την ενασχόληση με το θέμα. Επιπλέον ώθηση δόθηκε με την αλληλεπίδραση μου με τους μαθητές, μέσα από ερωταποκρίσεις σχετικές με το θέμα και στις δύο γλώσσες παράλληλα, κατά την παρουσίαση στον προτζέκτορα. Τέλος, αξιοποιήθηκαν εργαλεία ΤΠΕ, καθιστώντας τη διδασκαλία περισσότερο μαθητοκεντρική, εφόσον οι μαθητές είχαν την ευθύνη της μάθησης στα χέρια τους και την προσέγγιζαν με τα προτεινόμενα εργαλεία.

2. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ επιτυχή και ποια λιγότερο;

Οι συμμετέχοντες, όπως ήταν αναμενόμενο, ασχολήθηκαν με περισσότερο ζήλο στο δημιουργικό κομμάτι της παραγωγής εικαστικών έργων και σαφώς απέδωσαν καλύτερα στον τομέα αυτό. Ωστόσο, κατέκτησαν ως ένα βαθμό και στοιχεία της γλώσσας-στόχου (Αγγλικά), και μάλιστα λεξιλόγιο που υπό άλλες συνθήκες δε θα τους προσφέρονταν για εκμάθηση. Επίσης, επιτυχία θεωρώ το αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρουσίασης PowerPoint και την ενεργό συμμετοχή τους στις ερωταποκρίσεις με αφορμή κάθε διαφάνεια. Παρόλο που οι μαθητές δεν κατάφεραν να εμπεδώσουν όλες τις νέες λέξεις στα Αγγλικά, έδειξαν μεγάλη διάθεση να ξεκινήσουν το ταξίδι για να γνωρίσουν άλλους λαούς και πολιτισμούς.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση και την κατά νόηση της χρήσης του Πορτφόλιο, παρατηρήθηκε ενθουσιασμός από τους μαθητές για την αισθητική του (τους άρεσαν οι

εικόνες και τα έργα τέχνης που επιλέχθηκαν), αλλά φάνηκε ότι δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με το συγκεκριμένο εργαλείο, καθώς ρωτούσαν αν αυτό ήταν τεστ ή άσκηση, αν θα βαθμολογούταν και προκλήθηκε αναστάτωση για μια στιγμή στην τάξη, λόγω του άγχους της «επικείμενης αξιολόγησης», όπως νόμιζαν αρχικά. Επιπλέον, φάνηκε να κουράστηκαν προς το τέλος της διαδικασίας και επειδή δεν προλάβαιναν να το ολοκληρώσουν στην τάξη, συνέχισαν τη συμπλήρωσή του στο σπίτι, αφού πρώτα τους εξήγησα τι να κάνουν σε κάθε μέρος. Ωστόσο, χάρηκαν όταν άκουσαν ότι στο Ντοσιέ μπορούν να προσθέσουν μεταξύ άλλων και ζωγραφίες τους και με ρωτούσαν πως θα προλάβαινα να δω όλα όσα θα έβαζαν. Τότε τους εξήγησα ότι δεν έπρεπε να προσθέτουν όλα όσα έχουν, αλλά μόνο όσα αποδεικνύουν το επίπεδο που βρίσκονται.

3. Τι αλλαγές θα έκανα αν επαναλάμβανα τη συγκεκριμένη διδασκαλία;

Δε νομίζω ότι θα χρειαζόταν αλλαγές στο κομμάτι του περιεχομένου, δηλαδή το σχετικό με τις τέχνες και την διαπολιτισμικότητα. Αντίθετα, για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, θα πρότεινα τρόπους για να εμπεδωθεί το λεξιλόγιο, το οποίο διδάχθηκε με χρήση ΤΠΕ, αλλά σχετικά αποπλαισιωμένα. Ίσως μια πιο κειμενοκεντρική προσέγγιση, θα βοηθούσε τους μαθητές να κατανοήσουν τις νέες λέξεις εντοπίζοντας τη χρήση τους μέσα σε αυθεντικά κείμενα.

4. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι άρεσαν περισσότερο στους μαθητές και τι τους δυσκόλεψε;

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές επιδόθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο, οι περισσότεροι με επιτυχία, στην παραγωγή του καλλιτεχνικού τους έργου (μια ζωγραφιά με θέμα την διαπολιτισμική επικοινωνία). Ενδιαφέρουσες απαντήσεις έδωσαν αρκετοί και στην ερώτηση «Γιατί η ζωγραφική με βοηθά να εκφράσω τις σκέψεις μου;», όπως για παράδειγμα «Γιατί μπορεί να ντρέπομαι να πω κάτι με λόγια και μπορώ να το ζωγραφίσω.», «Για να καταλάβει ο άλλος τι εννοώ καλύτερα, γι' αυτό του το ζωγραφίζω.», «Δίνω δώρο ζωγραφιά στην κυρία.» κτλ. Αυτό που φάνηκε πως τους δυσκόλεψε αρκετά ήταν να γράψουν τον τίτλο του έργου τους στα Αγγλικά. Φαίνεται δηλαδή πως έχουν ανάγκη βελτίωσης της παραγωγής γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο.

5. Επετεύχθησαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί εξαρχής;

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα ασφαλές κλίμα μάθησης και να συμμετάσχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Κατάφεραν άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο να εμπλουτίσουν το ειδικό τους λεξιλόγιο και διαμόρφωσαν θετική στάση απέναντι στη γλώσσα-στόχο, αφού αυτή τους παρουσιάστηκε μέσα από το προσφιλέθ θέμα της Τέχνης. Τους δόθηκε ώθηση να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, καθώς συζητούσαν για τα είδη της τέχνης και τους καλούσα να διατυπώνουν γνώμες και απόψεις. Τέλος, σε σχέση με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, άρχισαν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών και να επιθυμούν να προσεγγίσουν κάθε πολιτισμό και την τέχνη των ζωγράφων που προέρχονται από τους πολιτισμούς αυτούς.

7.4.2. Ενότητα 2

1. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (τεχνικές και στρατηγικές) και τι μέσα χρησιμοποιήθηκαν;

Η διδασκαλία της ενότητας αυτής, όπως και των υπολοίπων, βασίστηκε στη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, καθώς η νέα γνώση προήλθε από την ενασχόληση και την αποπεράτωση πληθώρας δραστηριοτήτων από τους μαθητές. Μαθητοκεντρική θα χαρακτήριζα επίσης τη διδασκαλία, αυτή καθώς «μόνοι» τους οι μαθητές προετοιμάστηκαν παίζοντας ένα QUIZLET που είχα ετοιμάσει με το απαραίτητο νέο λεξιλόγιο, ώστε όσα θα λέγαμε στην τάξη να μην είναι ακατανόητα. Η εκκίνηση έγινε με καταιγισμό ιδεών, όπου οι μαθητές απαντούσαν στο ερώτημα: «Πού πάει το μυαλό σας όταν ακούτε τη λέξη USA; - What do you know about USA?». Όταν ο πίνακας γέμισε με όσα μου έλεγαν οι μαθητές και ενώ τα έγγραφα τα συσχέτιζα με βελάκια μεταξύ τους δημιουργώντας έναν εννοιολογικό χάρτη, οι μαθητές χωρισμένοι σε τρεις ομάδες και κατέταξαν τις λέξεις σε στήλες (π.χ. FOOD, CITIES, SPORTS, CUSTOMS, κτλ). Επιπλέον, χρήση ΤΠΕ έγινε και με την προβολή της παρουσίασης που είχα ετοιμάσει, σε κάθε διαφάνεια της οποίας σταματούσαμε για ερωταποκρίσεις στις δύο γλώσσες, με ανάκληση του νέου λεξιλογίου. Μέσω των ερωταποκρίσεων σε αρκετά σημεία έγινε διάλογος μεταξύ εμού και των μαθητών, αλλά και ανάμεσα στα μέλη των ομάδων

εργασίας. Τέλος, οι μαθητές τη δραστηριότητα δημιουργίας του καλλιτεχνικού τους έργου, την οποία ολοκλήρωσαν με τη βοήθεια του δασκάλου των Εικαστικών.

2. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ επιτυχή και ποια λιγότερο;

Οι μαθητές, έχοντας αρκετές προϋπάρχουσες γνώσεις για την κουλτούρα και τη γλώσσα των ΗΠΑ, εύκολα κατάφεραν να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στη γλώσσα-στόχο και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους αρμονικά και αποτελεσματικά. Επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν με τις ομάδες τους και ανταποκρίθηκαν άριστα σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Εξοικειώθηκαν με το απλό μεν αλλά κοντά στα ενδιαφέροντά τους κειμενικό είδος της πρόσκλησης. Από την άλλη, επειδή το είδος της τέχνης που πραγματευόμασταν τους ήταν κατά κύριο λόγο άγνωστο, δεν κατάφεραν ικανοποιητικά να στηρίζουν με έγκυρα επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι ένα έργο Pop Art, καθώς έδιναν μεγάλη έμφαση στις θεματικές των έργων, ενώ λίγο ασχολήθηκαν με την τεχνοτροπία του συγκεκριμένου ρεύματος. Τέλος, δεν είχαν αρκετό χρόνο προκειμένου να καλλιεργήσουν σε μεγάλο βαθμό την κριτική τους σκέψη.

3. Τι αλλαγές θα έκανα αν επαναλάμβανα τη συγκεκριμένη διδασκαλία;

Ίσως να έκανα πρώτα τον καταιγισμό ιδεών, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό από την αρχή της πρώτης διδασκαλίας της ενότητας. Θα αφιέρωνα περισσότερο χρόνο συζητώντας και δίνοντας παραδείγματα για το πώς εκφράζουμε άποψη για ένα έργο τέχνης, πώς δηλαδή το αντιμετωπίζουμε κριτικά, με προσοχή και σοβαρότητα.

4. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι άρεσαν περισσότερο στους μαθητές και τι τους δυσκόλεψε;

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τον καταιγισμό ιδεών, όταν διαπίστωσαν πόσα πολλά γνώριζαν ήδη για τις ΗΠΑ από προσωπικές εμπειρίες και εξωσχολικές πηγές. Ακόμη, με μεγάλη ευχαρίστηση και αρκετά μεγάλη επιτυχία επιδόθηκαν στη δημιουργία της δικής τους Pop Art πρόσκλησης στα Αγγλικά. Δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τα έργα της Pop Art σαν έργα τέχνης και να τα αποδεχθούν ως τέτοια, καθώς όπως ανέφεραν τους θύμιζαν τα κόμικς και δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν ότι ήταν πίνακες και όχι αποκόμματα από βιβλία κόμικς.

5. Επετεύχθησαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί εξαρχής;

Σε μεγάλο βαθμό ναι, καθώς όλοι σχεδόν οι μαθητές ανταπεξήλθαν στη ζωγραφική με την τεχνολογία της Pop Art, κατάφεραν να παράξουν γραπτό λόγο ώστε να δημιουργήσουν μία πρόσκληση γενεθλίων και συμμετείχαν ενεργά στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, εντός και εκτός των ομάδων εργασίας. Ο στόχος που χρειάζεται ακόμα αρκετή δουλειά για να επιτευχθεί είναι να περάσουν οι μαθητές από το στάδιο κατανόησης λεξιλογίου στο στάδιο παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου με τη χρήση του νεοαποκτηθέντος λεξιλογίου.

7.4.3. Ενότητα 3

1. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (τεχνικές και στρατηγικές) και τι μέσα χρησιμοποιήθηκαν;

Αρχικά έγινε καταιγισμός ιδεών με ερώτημα: «Τι γνωρίζετε για το Ηνωμένο Βασίλειο». Με τις απαντήσεις των παιδιών δημιουργήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης στον πίνακα. Έγινε εν συνεχεία η παρουσίαση POWER POINT που είχα ετοιμάσει στον προτζέκτορα, συνοδευόμενη από πλήθος ερωταποκρίσεων και στις δύο γλώσσες, με ιδιαίτερη αναφορά σε παιδικά δικαιώματα στις δυο γλώσσες, όπου ήταν δυνατό. Ακολούθησε συζήτηση με αφορμή το φύλλο Εργασίας και κατασκευή στένσιλ-καρδιάς από τους μαθητές, στην οποία γράφτηκε ένα παιδικό δικαίωμα στη γλώσσα-στόχο. Οι μαθητές προσκλήθηκαν να ασχοληθούν στο σπίτι τους με ένα QUIZLET που είχα ετοιμάσει με το απαραίτητο νέο λεξιλόγιο. Επόμενη διδακτική μέθοδος ήταν αυτή των ομάδων εργασίας και της προσομοίωσης. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τις ομάδες να φανταστούν ότι παρουσιάζουν από κοινού ένα ντοκιμαντέρ σχετικό με το Ηνωμένο Βασίλειο και να δώσουν όσες πληροφορίες μπορούν, είτε από προσωπική γνώση κι εμπειρία είτε από το PowerPoint που είδανε. Η ενότητα ολοκληρώθηκε με το εικαστικό μέρος, που περιλάμβανε ζωγραφική με στένσιλ και παραγωγή γραπτού λόγου με θέματα χόμπι που επιλέγουν οι μαθητές και στις δύο γλώσσες.

2. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ επιτυχή και ποια λιγότερο;

Η συζήτηση ήταν ενδιαφέρουσα. Το QUIZLET δυσκόλεψε κάπως μερικούς μαθητές, λόγω της ποσότητας των λέξεων, που ήταν μάλλον πολλές για να δοθούν μαζεμένες μία φορά. Η προσομοίωση ήταν επιτυχής όσον αφορά τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον, όχι όμως ιδιαίτερα επιτυχής όσον αφορά την ορθή χρήση της γλώσσας - στόχου. Αυτό ωστόσο θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας στην παρούσα φάση.

3. Τι αλλαγές θα έκανα αν επαναλάμβανα τη συγκεκριμένη διδασκαλία;

Θα μοίραζα τις νέες λέξεις του QUIZLET σε δυο ομάδες, αναθέτοντας τις μισές σε κάθε ομάδα. Μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, η μια ομάδα θα μάθαινε από την άλλη. Επίσης, σαν ανατροφοδότηση μετά την προσομοίωση, θα έδινα κείμενο αυθεντικό για ανάγνωση ή επεξεργασία, στο οποίο θα περιέχονταν πλαισιωμένες οι νέες λέξεις.

4. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι άρεσαν περισσότερο στους μαθητές και τι τους δυσκόλεψε;

Η παρουσίαση και η διαδικασία με τις ερωτήσεις-απαντήσεις άρεσε στα παιδιά και τη βρήκαν εύκολη. Η ομαδική προσομοίωση ενθουσίασε τους μαθητές, ωστόσο τους δυσκόλεψε κιάλας, γιατί δεν είχαν την απαιτούμενη ευχέρεια στην παραγωγή προφορικού λόγου στην ξένη γλώσσα.

5. Επετεύχθησαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί εξαρχής;

Σε ικανοποιητικό βαθμό, ναι. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Αντιλήφθηκαν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών και προσπάθησαν να διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τεχνικές. Εμπλουτίσανε το ειδικό τους λεξιλόγιο και καλλιέργησαν τις παραγωγικές τους δεξιότητες. Τέλος, δημιουργώντας το ομαδικό τους έργο, βελτίωσαν την λεπτή και την αδρή τους κινητικότητα και ενίσχυσαν τον οπτικο-κινητικό τους συντονισμό.

7.4.4. Ενότητα 4

1. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (τεχνικές και στρατηγικές) και τι μέσα χρησιμοποιήθηκαν;

Αν και οι μαθητές ελάχιστα πράγματα γνώριζαν για την Ισπανία, κυρίως σχετικά με το ποδόσφαιρο και λίγο από τραγούδια έγινε ο καταγισμός ιδεών. Στην παρουσίαση PowerPoint, που ακολούθησε, προκλήθηκε συζήτηση μέσω ερωταπαντήσεων, τόσο σχετικά με πολιτισμικά στοιχεία, όσο και σχετικά με την τέχνη του Σουρεαλισμού και τον ζωγράφο. Επιπλέον συζήτηση έγινε για τις επιπτώσεις της τεχνολογίας στο περιβάλλον. Έπειτα, διδάχτηκε το λεξιλόγιο με το εργαλείο QUIZLET, όπου οι μαθητές δούλεψαν αυτόνομα σε ζευγάρια στο εργαστήριο πληροφορικής. Στη συνέχεια, έγινε ένα σύντομο παιχνίδι ρόλων, όπου οι μαθητές σε ομάδες πήραν το ρόλο του σερβιτόρου σε Ισπανικό εστιατόριο και των πελατών, με σκοπό να γνωρίσουν καλύτερα την Ισπανική κουζίνα. Ακολούθησε η ομαδική συμπλήρωση του Φύλλου Εργασίας, το οποίο περιελάμβανε και τη δημιουργία ενός έργου σχετικά με το εικαστικό μέρος, με θέμα την ευαισθητοποίηση σχετικά με την καταστροφή του περιβάλλοντος και την αποτύπωσή του με μία πιο σουρεαλιστική προσέγγιση. Τέλος, έγινε η κατασκευή των ρολογιών του Νταλί, στα οποία οι μαθητές έγραψαν την ώρα σε δύο γλώσσες.

2. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ επιτυχή και ποια λιγότερο;

Ο διάλογος και η συζήτηση πάνω στην παρουσίαση ήταν ικανοποιητικός. Οι διάλογοι στο παιχνίδι ρόλων δεν ήταν πολύ επιτυχημένοι, καθώς τα παιδιά δεν είχαν ακόμα διδαχθεί φράσεις που συνηθίζονται στην περίπτωση, οπότε οι πιο πολλοί δίσταζαν να μιλήσουν, ενώ ανέλαβαν ρόλο οι λίγοι που είχαν επιπλέον γνώσεις. Εξαιρετική ήταν τόσο η συμμετοχή όσο και η επιτυχία τους στη δημιουργία των ρολογιών.

3. Τι αλλαγές θα έκανα αν επαναλάμβανα τη συγκεκριμένη διδασκαλία;

Θα αντικαθιστούσα το παιχνίδι ρόλων για την κουζίνα της Ισπανίας με την κατασκευή ενός εικονογραφημένου μενού εστιατορίου από τους μαθητές, ίσως με κάποιο Web Tool, π.χ. το PADLET.

4. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι άρεσαν περισσότερο στους μαθητές και τι τους δυσκόλεψε;

Τους ενθουσίασε το εικαστικό μέρος. Τους δυσκόλεψε αρκετά το λεξιλόγιο, το οποίο σε κάποια σημεία δεν γνώριζαν καλά ούτε στη μητρική τους γλώσσα. Η ενότητα αυτή θεωρώ ότι γλωσσικά απευθυνόταν σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές, αλλά οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικά στους στόχους της και παρόλο που δυσκολεύτηκαν σε μερικά σημεία, κατάφεραν να σκεφτούν κριτικά για θέματα σύγχρονου προβληματισμού, όπως η επιστήμη και η απειλή του φυσικού περιβάλλοντος.

5. Επετεύχθησαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί εξ αρχής;

Οι μαθητές συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτιστικής ποικιλομορφίας ενώ παράλληλα προωθήθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία σε ομάδα. Σε έναν αρκετά καλό βαθμό καλλιέργησαν τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες, εμπλούτισαν το ειδικό τους λεξιλόγιο και χρησιμοποίησαν στρατηγικές μάθησης που τους ταιριάζουν. Έγινε προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν και να σκεφτούν κριτικά σχετικά με θέματα σύγχρονου προβληματισμού, όπως προαναφέρθηκε, στόχος που σε φαίνεται πως επιτεύχθηκε μερικώς, καθώς ήταν μάλλον υπερβολικός για την ηλικία τους. Παρόλο που μερικοί μαθητές δεν κατάλαβαν επαρκώς ορισμένες έννοιες, καθώς δεν είχαν το απαραίτητο γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο, η ευκαιρία που τους δόθηκε να ασχοληθούν με την επιστήμη και τα περιβαλλοντικά προβλήματα κατέστησε εμφανές στους μαθητές ότι η διδάσκουσα έχει υψηλές προσδοκίες από εκείνους, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους και τη σχέση εμπιστοσύνης που έχουν με την ίδια.

7.4.5. Ενότητα 5

1. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (τεχνικές και στρατηγικές) και τι μέσα χρησιμοποιήθηκαν;

Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του καταγισμού ιδεών για να διαπιστωθεί η υπάρχουσα γνώση σχετικά με τη Ρωσία και ως αφορμή. Οι λέξεις που έλεγαν τα παιδιά γράφονταν όχι στον πίνακα, αλλά στον υπολογιστή, οπότε στο τέλος προέκυψε ένα συννεφόλεξο με τις γνώσεις τους. Έγινε δηλαδή χρήση ΤΠΕ. Χρησιμοποιήθηκε το

QUIZLET και πάλι για την εκμάθηση του λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο. Ακολούθησε παρουσίαση PowerPoint, σχολιασμός και ερωταποκρίσεις στις δύο γλώσσες. Στο εργαστήριο Πληροφορικής, οι τρεις ομάδες συμπλήρωσαν μια ημιτελή παρουσίαση PowerPoint για τη Ρωσία και τον ζωγράφο, χρησιμοποιώντας γνώσεις που αποκόμισαν από την όλη μαθησιακή διαδικασία. Η νέα παρουσίαση που προέκυψε, αναρτήθηκε στο Blog της τάξης των Αγγλικών. Στη συνέχεια, δόθηκαν στα παιδιά καρτέλες με προτάσεις και εικόνες σχετικές με τη Ρώσικη κουλτούρα, εκτυπωμένες σε χαρτόνι και κομμένες, με ζητούμενο να τις αντιστοιχίσουν. Η δραστηριότητα είχε χαρακτηρίσει διαγωνισμού ταχύτητας. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η κατασκευή του ομαδικού έργου, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση μου, κατά την οποία οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά στην αρχή και έπειτα ένωσαν τα δημιουργήματά τους σε ένα ενιαίο έργο, εμπνευσμένοι από το έργο «Ομόκεντροι κύκλοι» του Καντίνσκι.

2. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ επιτυχή και ποια λιγότερο;

Η συζήτηση ήταν επιτυχής στο μεγαλύτερο μέρος της, καθώς και ο καταιγισμός ιδεών που προηγήθηκε. Το συννεφόλεξο που προέκυψε ήταν αρκετά πλούσιο. Λιγότερο επιτυχής ήταν το μέρος της συζήτησης που αφορούσε τον εξπρεσιονισμό, για τον λόγο ότι δυσκολεύτηκαν οι μαθητές να κατανοήσουν τις αφηρημένες έννοιες. Η συμπλήρωση της ημιτελούς παρουσίασης στον υπολογιστή ήταν απροσδόκητα επιτυχής, με λίγη βοήθεια από τη διδάσκουσα σε κάποια σημεία. Εξαιρετικά τα πήγαν και στο παιχνίδι-διαγωνισμό αντιστοίχισης και βέβαια στο αγαπημένο τους κομμάτι της εικαστικής δημιουργίας των «Ομόκεντρων Κύκλων». Λιγότερο επιτυχής ήταν η εκμάθηση των νέων λέξεων μέσω Quizlet, λόγω του περιορισμένου χρόνου. Ωστόσο, αυτό ανατέθηκε ως εργασία για το σπίτι, ώστε να αυξηθεί ο χρόνος ενασχόλησης.

3. Τι αλλαγές θα έκανα αν επαναλάμβανα τη συγκεκριμένη διδασκαλία;

Θα ζητούσα βοήθεια από τον εικαστικό να μου προτείνει τρόπους παρουσίασης για τη συγκεκριμένη τέχνη, που να είναι πιο φιλικές στις μικρές ηλικίες. Συγκεκριμένα, οι πίνακες φαίνονταν πολύ αλλόκοτοι στα παιδιά και οι αφηρημένες έννοιες τα μπερδευαν, τους ήταν δυσνόητες. Ίσως ένας πιο ειδικός θα μπορούσε να βοηθήσει μέσα από μια συνεργατική διδασκαλία. Άλλωστε πρόκειται για ένα πρόγραμμα

διαθεματικό και η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων που συνδράμουν ο καθένας με το δικό του λιθαράκι είναι πάνω από ενδεδειγμένη, θα έλεγα απαραίτητη.

4. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι άρεσαν περισσότερο στους μαθητές και τι τους δυσκόλεψε;

Η δημιουργία του συννεφόλεξου, η παρακολούθηση του PowerPoint και το Quizlet άρεσαν στα παιδιά. Απολάυσανε το σύντομο μεν αλλά διασκεδαστικό παιχνίδι με τις καρτέλες. Κάπως λιγότερο τους άρεσε η θεωρητική ενασχόληση με τον εξπρεσιονισμό. Δήλωσαν πολύ ευχαριστημένα από την διαδικασία αλλά και από το αποτέλεσμα της ομαδικής εικαστικής δημιουργίας των δικών τους «Ομόκεντρων Κύκλων».

5. Επετεύχθησαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί εξαρχής;

Οι μαθητές διαμόρφωσαν στο σύνολό τους μια θετική στάση απέναντι στη γλώσσα-στόχο και εξοικειώθηκαν με πολυγραμματισμούς, δημιουργώντας τη δική τους παρουσίαση. Έμαθαν πώς να δίνουν έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Διατηρήθηκε και ενδυναμώθηκε το θετικό κλίμα μάθησης στην τάξη. Εμπλουτίστηκε το ειδικό τους λεξιλόγιο και εξοικειώθηκαν με το κειμενικό είδος της αφίσας. Εξασκήθηκαν στο να στηρίζουν με απλά, αλλά έγκυρα επιχειρήματα αν τους αρέσει ή όχι ένα έργο μοντέρνας τέχνης, καθώς ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες στα εικαστικά. Τέλος, άρχισαν να κατανοούν τον «υποκειμενικό χαρακτήρα» των εξπρεσιονιστικών έργων, καθώς ο κάθε μαθητής κλήθηκε να εκφράσει με απλά γεωμετρικά σχήματα και χρώματα τους μήνες και τις εποχές του χρόνου.

7.4.6. Ενότητα 6

1. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (τεχνικές και στρατηγικές) και τι μέσα χρησιμοποιήθηκαν;

Και αυτή η ενότητα ξεκίνησε με καταιγισμό ιδεών για να διαπιστωθεί η υπάρχουσα γνώση σχετικά με την Ιαπωνία και ως αφορμή και με τις απαντήσεις τους σχηματίστηκε στον πίνακα ένας πρόχειρος εννοιολογικός χάρτης. Χρησιμοποιήθηκε το QUIZLET, για παρουσίαση και εξάσκηση λεξιλογίου, το PowerPoint για παρουσίαση, η οποία έδωσε τροφή για συζήτηση. Έγιναν ερωταπαντήσεις κυρίως στα Αγγλικά, αλλά και στα Ελληνικά για διευκόλυνση, καθώς και διάλογος σχετικά με ομοιότητες και διαφορές του δικού μας πολιτισμού από τον Ιαπωνικό. Αργότερα, οι μαθητές έπαιξαν

το γνωστό σε αυτούς παιχνίδι «bang bang», με μορφή σύντομου διαγωνισμού. Με τη μέθοδο της επίδειξης έμαθαν από την διδάσκουσα τον τρόπο δημιουργίας χρωμάτων της Ιαπωνικής τέχνης Νιχόγκα και παραπλήσιες τεχνικές παρασκευής χρωστικών από την ελληνική παράδοση. Ακολούθησε κατασκευή «Ιαπωνικών λουλουδιών» με φίλτρα καφέ και τέλος το ομαδικό δημιούργημα των παιδιών με τη βοήθεια της διδάσκουσας: ένα lapbook για κάθε ομάδα, με γκέισες και ερωτήσεις γραμμένες στα Αγγλικά.

2. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ επιτυχή και ποια λιγότερο;

Θεωρώ πως ήταν η ενότητα όπου όλα ήταν επιτυχή. Αν και πλέον η σειρά καταιγισμός ιδεών - παρουσίαση PowerPoint - λεξιλόγιο με quizlet, έχει γίνει ρουτίνα του προγράμματος, εν τούτοις έγινε πολύ ευχάριστα αποδεκτή από τους μαθητές για άλλη μια φορά. Συμμετείχαν πρόθυμα στη συζήτηση και εντοπίσανε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο πολιτισμών. Η αλήθεια είναι πως έγινε κατά πολύ περισσότερη χρήση της μητρικής παρά της γλώσσας-στόχου, κάτι τέτοιο όμως είναι αναμενόμενο σε επίπεδο γλωσσομάθειας A1 και εννιάχρονους μαθητές. Και σε αυτήν την ενότητα, η ενασχόληση με το εικαστικό μέρος πραγματοποιήθηκε με ενθουσιασμό και με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα.

3. Τι αλλαγές θα έκανα αν επαναλάμβανα τη συγκεκριμένη διδασκαλία;

Δε με προβλημάτισε κάτι, οπότε δε θα άλλαζα τίποτα στη συγκεκριμένη ενότητα. Απλώς, εάν επρόκειτο για μεγαλύτερα ή πιο έμπειρα παιδιά, θα τους άφηνα να αυτενεργήσουν περισσότερο στην κατασκευή των Lapbooks, δε θα έκανα τόση προετοιμασία εγώ. Επίσης, επειδή όλα γίνονταν γρήγορα, μάλλον τρέχοντας, θα προτιμούσα σε άλλη περίπτωση να προσθέσω στην ενότητα μια διδακτική ώρα, ώστε να μην εργάζονται οι μαθητές υπό πίεση χρόνου, με άγχος και χωρίς την απαιτούμενη συγκέντρωση και ηρεμία.

4. Ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι άρεσαν περισσότερο στους μαθητές και τι τους δυσκόλεψε;

Τους άρεσε πάρα πολύ η επίδειξη ανάμειξης των χρωμάτων και η κατασκευή των λουλουδιών με τις νερομπογιές. Τους δυσκόλεψε, ως συνήθως, το να θυμούνται και να ανακαλούν όλες τις νέες λέξεις. Ωστόσο, με λίγη βοήθεια, κι εκεί τα κατάφεραν. Όσο για το τι τους διασκέδασε πιο πολύ, αυτό δεν ήταν άλλο από το παιχνίδι bang-bang, τον

πιο ευχάριστο τρόπο επανάληψης της νέας γνώσης, όπως παρατηρήθηκε και από τις προηγούμενες διδασκαλίες.

5. Επετεύχθησαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί εξαρχής;

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον πολιτισμό της Ιαπωνίας και παράλληλα να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στα Αγγλικά, ενώ απαντώντας γραπτά στις ερωτήσεις των Lapbooks με τίτλο “What is the geisha doing?” ανέπτυξαν και την ικανότητα χρήσης του Present Continuous στο γραπτό, αλλά και στον προφορικό λόγο. Ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες στα εικαστικά και άρχισαν να κατανοούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Κατάφεραν επίσης να βελτιώσουν τις λεπτή και την αδρή τους κινητικότητα συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7.5.Portfolio

Το δικό μου Πορτόλιο Τέχνης και Γλωσσών



MY Art & Language Portfolio



*Ένα μαγευτικό ταξίδι στον κόσμο με ξεναγούς σπουδαίους ζωγράφους.
Οι Γλώσσες που μιλά είναι το εισιτήριο μου.*

*A magical trip around the world with great painters as guides.
The languages I speak are my ticket.*



Το Διαβατήριο Γλωσσών μου

My Language Passport

Όταν πάω σε καινούργια τάξη ή σχολείο, μπορώ να χρησιμοποιώ το διαβατήριο γλωσσών μου για να δείχνω τι έχω κάνει και τα επίπεδα που έχω φτάσει.

When I move to a new class or school, I can use my Language Passport to show what I have done and the levels I have reached.

Με το γλωσσικό μου διαβατήριο
ταξιδεύω στον κόσμο.

I travel the world
with my language passport.



Το Γλωσσικό μου
Πορτραίτο.
My Linguistic Portrait.

Το Διαπολιτισμικό &
Καλλιτεχνικό μου
Πορτραίτο
My Intercultural &
Artistic Portrait

Σύντομη παρουσίαση
των επαφών μου με άλλες
γλώσσες και πολιτισμούς.
Short presentation
of my contacts with other
languages and cultures.

Πίνακα
Αυτοαξιολόγησης
Self-Assessment
Table

Το Διαβατήριο Γλωσσών μου
περιλαμβάνει:
My Language Passport includes:



Το Πορτραίτο μου

My portrait

Εδώ κολλώ τη
φωτογραφία μου.
I stick my photo here.

Όνομα
Name

Επίθετο
Surname

Πού μένω:
Where do I live:

Σχολείο
School

Ημερομηνία
Date

Το Γλωσσικό μου Πορτραίτο

My Linguistic Portrait



... Μητρική/ες μου
γλώσσα/ες - My
native language:

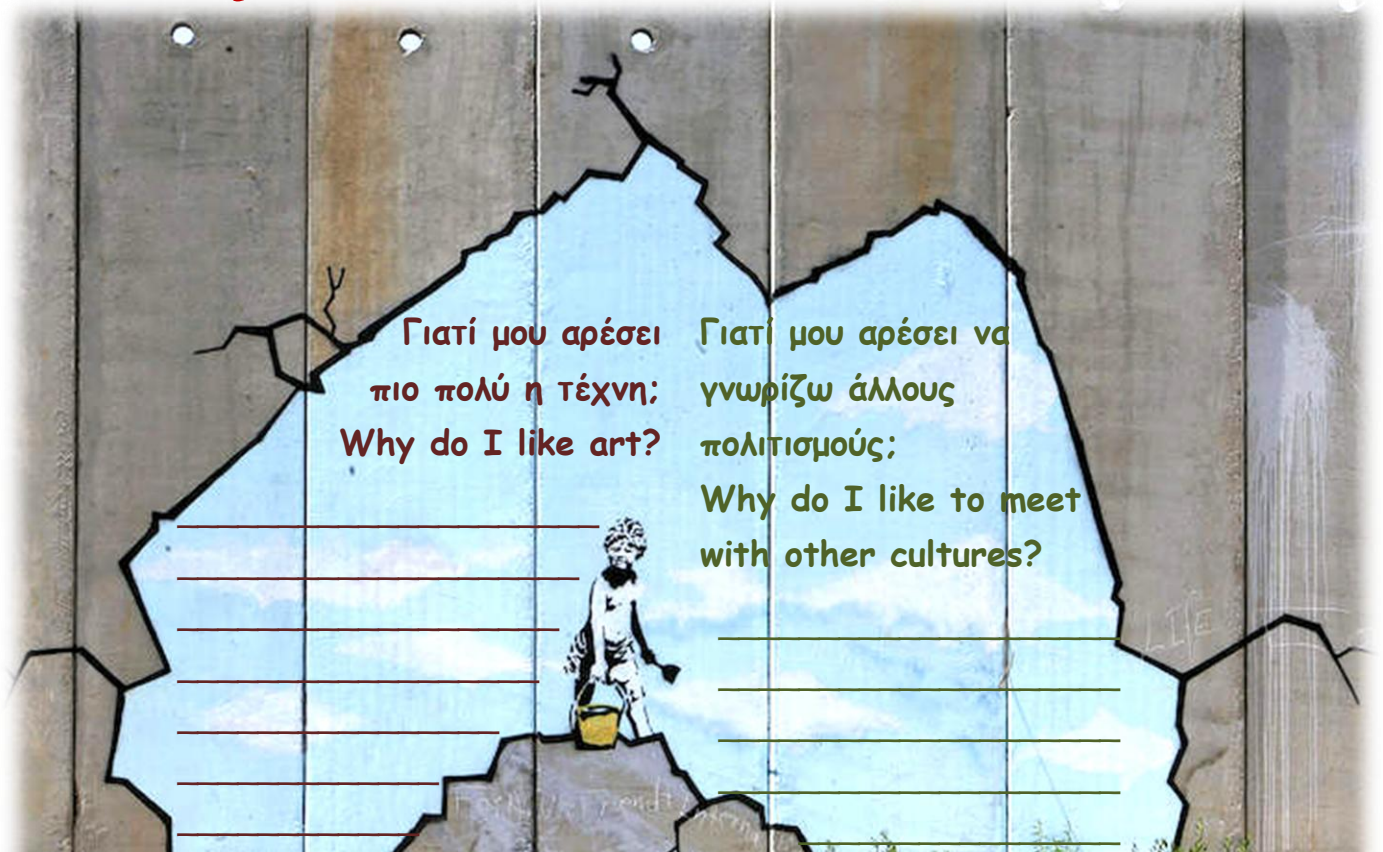
Γλώσσα/ες που μιλάω
στο σπίτι-The languages
I speak at school: _____

Γλώσσες που μαθαίνω
στο σχολείο - The
languages I learn at school:


Άλλες γλώσσες που γνωρίζω
(από ποιόν την/τις έμαθα, πού
και πότε την/τις έμαθα κτλ.) - Other
languages that I know (from whom I learned
them, where and when I learned them, etc.):

Το Διαπολιτισμικό & Καλλιτεχνικό μου Πορτραίτο

My Intercultural & Artistic Portrait



Πόσο καλά γνωρίζω για: How well do I know about:	🤔	😊	😎
τη μοντέρνα τέχνη; modern art?			
τους σύγχρονους ζωγράφους; modern painters?			
τους πολιτισμούς διαφόρων ηπείρων; the cultures of different continents?			
τα έθιμά διαφόρων πολιτισμών; the customs of different cultures?			
την κουζίνα διαφόρων πολιτισμών; the kitchen of different cultures?			



Ελέγχω γιατί θέλω να
γνωρίζω άλλους πολιτισμούς,
βάζοντας ✓ στα κουτάκια.

I check why I want to meet
with other cultures, by putting
a ✓ into the boxes.



Θέλω να γνωρίζω άλλους πολιτισμούς
επειδή θέλω:

I want to meet with other cultures
because I want:



Λίγο...
A little...



Μάλλον...
Maybe...



Σίγουρα!
Sure!

να μάθω περισσότερα για κάποιον που θαυμάζω και έχει άλλο πολιτισμό. to learn more about someone I admire and has a different culture.			
να ανακαλύψω νέους τρόπους ζωής. to discover new ways of life.			
να επικοινωνώ καλύτερα με συγγενείς και φίλους από το εξωτερικό. to communicate better with relatives and friends from abroad.			
να ταξιδέψω στο εξωτερικό. to travel abroad.			
να κατανοώ καλύτερα την τέχνη (ξένες ταινίες, τραγούδια, ζωγραφική, κτλ.). to understand better the art (foreign films, songs, paintings, etc.).			

Οι επαφές μου με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς

My contacts with different languages and cultures



Αναφέρω τις κύριες εμπειρίες και επαφές που είχα με άτομα ή μέρη στο ταξίδι μου στον κόσμο, π.χ. τραγούδια, ιστορίες, έθιμα, φαγητά, e-mails, καρτ-ποστάλ, συνάντηση με ανθρώπους, εκδρομές, ανταλλαγές βίντεο και διακοπές. Τις καταγράφω σύντομα σαν τα παραδείγματα:

I mention the main experiences and contacts I had with people or places on my trip around the world, e.g. songs, stories, customs, food, e-mails, postcards, meeting people, excursions, video exchanges and vacations. I write them down according to the examples:

Γλώσσα: Ιταλικά

Ημερομηνία: 1/3/2020

Επαφή: Με τη φίλη μου τρώμε συχνά στην ιταλική πιτσαρία τις πόλης και έμαθα να γράφω στα Ιταλικά τα αγαπημένα μου φαγητά!

Γλώσσα: Ισπανικά

Επαφή: Η αγαπημένη

μου ισπανική ομάδα

είναι η "Barcelona"!

Αυτό με βοηθάει στο να μαθαίνω νέες λέξεις στην Ισπανική γλώσσα.

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Γλώσσα: _____

Ημερομηνία: _____

Επαφή: _____

Πίνακας Αυτοαξιολόγησης

Self-assessment grid

Εμείς τα τεταρτάκια σε τι επίπεδο μπορεί να βρισκόμαστε;

At what level can we the fourth graders be?



Ο πίνακας που υπάρχει στην επόμενη σελίδα αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες που αντιστοιχούν σε χρήστες της Αγγλικής Γλώσσας, οι οποίοι έχουν κατακτήσει το επίπεδο γλωσσομάθειας Α1.

Προκειμένου να ελέγξω το επίπεδο μου ανατρέχω στην σελίδες 24 - 29 του Γλωσσικού Βιογραφικού.

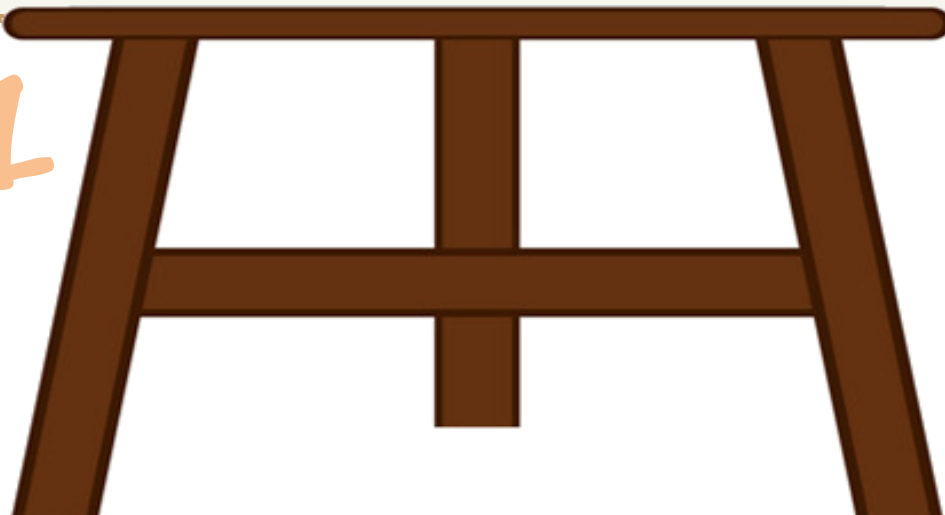
The table on the next page deals with the language skills that correspond to English language users who have mastered the A1 language proficiency level. In order to check my level, I refer to the Language Biography pages 24 - 29.



A1

<p>Ακούω Listening</p>	<p>Μπορώ να κατανοώ βασικές λέξεις και πολύ συνηθισμένες εκφράσεις σχετικά με τον εαυτό μου, την οικογένειά μου και το άμεσο περιβάλλον μου, όταν ο άλλος ομιλητής μιλάει αργά και καθαρά. I can understand key words and very common expressions about myself, my family and my immediate environment when the other speaker speaks slowly and clearly.</p>
<p>Διαβάζω Reading</p>	<p>Μπορώ να κατανοώ πολύ απλές λέξεις και φράσεις όπως για παράδειγμα αυτές που περιέχονται σε αγγελίες, σε αφίσες και σε διαφημιστικά φυλλάδια. I can understand very simple words and phrases such as those contained in ads, posters and advertisements.</p>
<p>Μιλώ Speaking</p>	<p>Μπορώ να επικοινωνώ με απλό τρόπο, όταν ο άλλος ομιλητής επαναλαμβάνει ή επαναδιατυπώνει τις φράσεις του πιο αργά και με βοθηάει να εκφράσω αυτό που θέλω να πω. Μπορώ να θέτω απλές ερωτήσεις πάνω σε οικεία θέματα και να δίνω ανάλογες απαντήσεις. Μπορώ να χρησιμοποιώ απλές εκφράσεις για να περιγράψω την κατοικία μου και τους ανθρώπους που γνωρίζω. I can communicate in a simple way, when the other speaker repeats or restates his phrases more slowly and helps me express what I want to say. I can ask simple questions on familiar topics and give similar answers. I can use simple expressions to describe my home and the people I know.</p>
<p>Γράφω Writing</p>	<p>Μπορώ να γράφω σε μία καρτ-ποστάλ ένα σύντομο μήνυμα με απλά λόγια (π.χ. τους χαιρετισμούς μου σε κάποιον κατά τη διάρκεια των διακοπών μου). Μπορώ να συμπληρώνω τα προσωπικά μου στοιχεία (όνομα, εθνικότητα, διεύθυνση) σε ένα ερωτηματολόγιο, όπως για παράδειγμα σε ένα έντυπο ξενοδοχείου. I can write a short message on a postcard in simple words (eg my greetings to someone during my vacation). I can fill in my personal details (name, nationality, address) in a questionnaire, such as in a hotel form.</p>

A1





Το Γλωσσικό Βιογραφικό μου

My Language Biography



Την πρόοδό μου
στην εκμάθηση μίας ή
περισσοτέρων ξένων γλωσσών.
My progress in learning one
or more foreign languages.

Το ταξίδι μου
στον κόσμο.
My journey
in the world.

Τον πολυγλωσσικό
μου θησαυρό.
My multilingual
treasure.

Τις διαπολιτισμικές
μου εμπειρίες.
My intercultural
experiences

Αυτό που με βοηθάει
να μαθαίνω ευκολότερα
τα Αγγλικά.
What helps me
learn English easily.

Αυτό που μου αρέσει
περισσότερο να κάνω
στο μάθημα των Αγγλικών.
What I like to do more
in the English lessons.

Το Γλωσσικό Βιογραφικό μου
περιλαμβάνει:
My Language Biography
includes:



Το ταξίδι μου στον κόσμο. My journey in the world.

Βιώνω την ποικιλία γλωσσών και πολιτισμών καθημερινά και η διαφορετικότητα ομορφαίνει τη ζωή μου και με καλεί να «ταξιδέψω» πέρα από «σύνορα».

I experience the variety of languages and cultures every day and the difference makes my life more beautiful and invites me to "travel" beyond "borders".



Ξεδιπλώνω τις σκέψεις μου και γράφω πώς έρχομαι κοντά σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, αποκαλύπτοντας τον πολύχρωμο κόσμο μου!
I unfold my thoughts and I write how I come close to other languages and cultures, revealing my colorful world!

Οι επαφές μου με άλλους πολιτισμούς: My contacts with other cultures:

Είμαι
οπαδός της ξένης
ποδοσφαιρικής ομάδας
από _____

Το αγαπημένο μου
ξένο συγκρότημα είναι
από _____

Η αγαπημένη
μου ξένη ταινία είναι
από _____

Ο αγαπημένος
μου ζωγράφος είναι
από _____

Το αγαπημένο
μου ξένο φαγητό
είναι _____
από _____

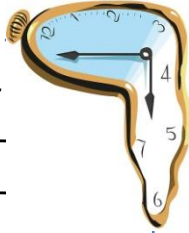


Οι διαπολιτισμικές μου εμπειρίες

My intercultural experiences

Στο σχολείο _____

Ημερομηνία: _____



Στις διακοπές _____

Ημερομηνία: _____

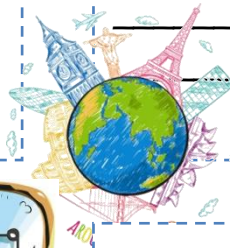


Στο ταξίδι _____

Ημερομηνία: _____



Ημερομηνία: _____



Ημερομηνία: _____



Ημερομηνία: _____



Χρωματίζω όσες στρατηγικές χρησιμοποιώ για να μαθαίνω ξένες γλώσσες. I color the strategies I use to learn foreign languages.

Ταιριάζω λέξεις με εικόνες.
I match words with pictures.



Συνεργάζομαι με ένα φίλο για να δημιουργήσω
ένα παιχνίδι ρόλων ή ένα σκετς.
I work with a friend to make up a role play
or sketch.

Ακούω τα τραγούδια που μας μαθαίνει η
δασκάλα και τα επαναλαμβάνω με τους
συμμαθητές μου.
I listen to the songs that the teacher
teaches us and I repeat them with my
classmates.



Σκέφτομαι κάτι αστείο για να μου θυμίζει μια
λέξη.
I think of something funny to remind me of
a word.

Επαναλαμβάνω φωναχτά με τους συμμαθητές
μου τις νέες λέξεις.
I repeat the new words aloud with my
classmates.



Χρησιμοποιώ χειρονομία για να δείξω
καταλαβαίνω.
I use gesture to show I understand.

Διαβάζω φωναχτά τις νέες λέξεις και
εκφράσεις.
I read aloud the new words and expressions.



Ζητώ από κάποιον να μιλήσει πιο αργά.
I ask someone to speak more slowly.

Αντιγράφω από τον πίνακα τις νέες λέξεις και
προσπαθώ να τις θυμάμαι.
I copy the new words from the board and I
try to remember them.



Λέω λόγια σε ραπ ή ρυθμό.
I say words to a rap or a beat.

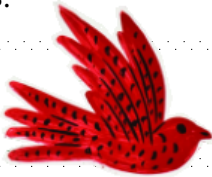
Χρωματίζω όσες στρατηγικές χρησιμοποιώ για να μαθαίνω ξένες γλώσσες.
I color the strategies I use to learn foreign languages.

Αντιγράφω πολλές φορές τις νέες λέξεις.
I copy the new words many times.



Ζητώ από την δασκάλα μου να μου εξηγήσει
ό,τι δεν καταλαβαίνω καλά.
I ask my teacher to explain to me whatever
I don't understand well.

Χρησιμοποιώ όσα έχω μάθει σε παιχνίδια και
ομαδικές δραστηριότητες.
I use what I have learned in games and
group activities.



Κοιτάζω το πρόσωπο του ατόμου που μου
μιλάει και ακούω προσεκτικά.
I look at the face of the person speaking to
me and listen attentively.

Χρησιμοποιώ ένα παιχνίδι ή ποιήματα για να
με βοηθήσει να θυμάμαι τις λέξεις.
I use a game or rhyme to help me remember
words.



Ετοιμάζω τις εργασίες που μας ζητά η
δασκάλα.
I prepare the tasks that the teacher us to
do.



Χρησιμοποιώ τις νέες λέξεις σε προτάσεις.
I use the new words into sentences.



Καταγράφω τον εαυτό μου για να ακούσω αν η
προφορά μου είναι καλή.
I record myself to hear whether my
pronunciation is good.

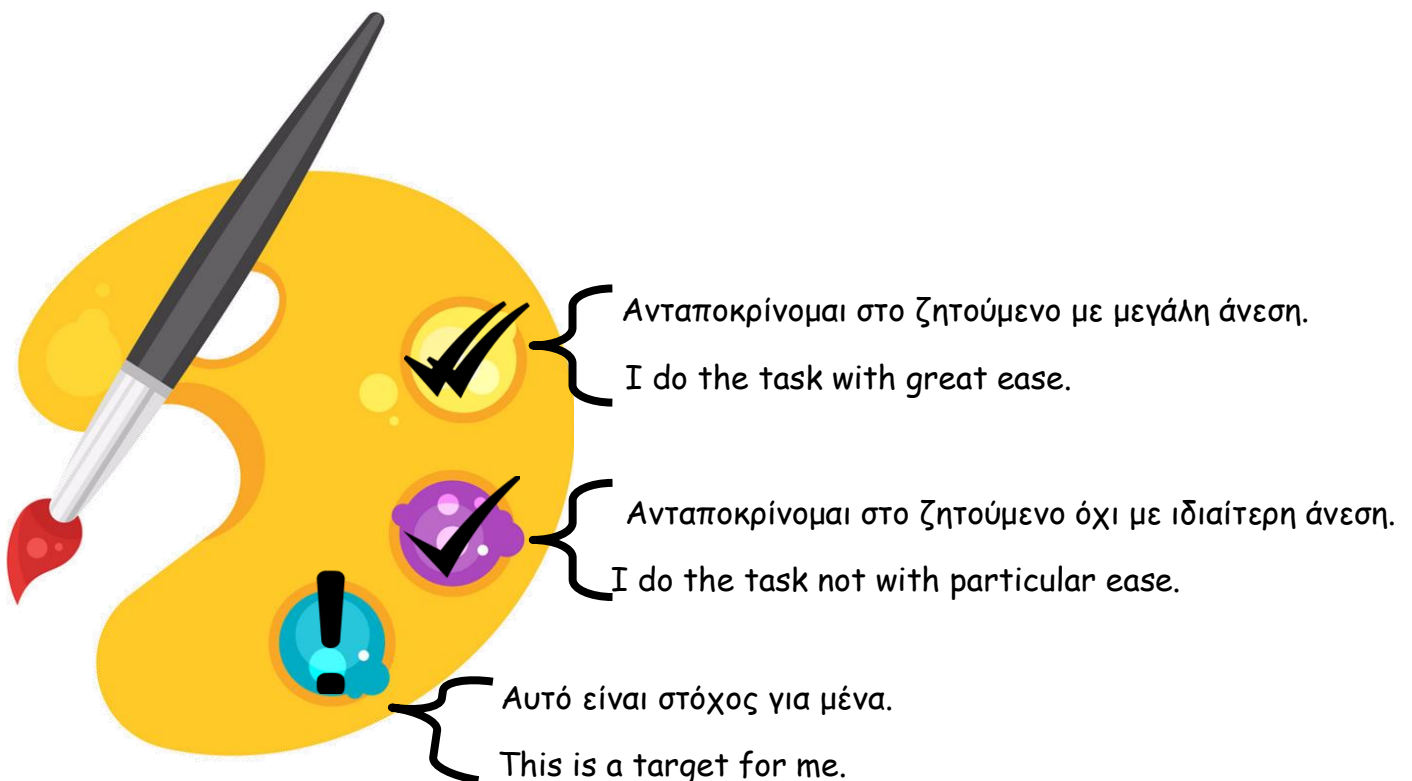


Αξιολογώ τις δυνατότητές μου I evaluate my abilities

Οδηγίες για τη συμπλήρωση των σελίδων αυτοαξιολόγησης Instructions for filling in the self-assessment pages

Στις επόμενες σελίδες γράφω όσα ήδη γνωρίζω, τι θέλω να βελτιώσω και τι θέλω να μάθω ακόμα. Χρησιμοποιώ τα παρακάτω σύμβολα για να αξιολογήσω τις γνώσεις μου με μεγαλύτερη ακρίβεια. Εάν έχω επιτύχει το 80% των ζητούμενων μίας από τις τέσσερις δεξιότητες, τότε έχω φτάσει στο επίπεδο A1.

In the following pages I write down what I already know, what I want to improve and what more I want to learn. I use the symbols given below in order to assess my knowledge with more precision. If I have achieved 80% of the tasks under one of the four skills, then I have reached the level A1.



Πόσο πλούσια είναι η παλέτα του «Ακούω»; How rich is the palette of "Listening"?



Κατανοώ - I understand:

βασικές λέξεις και φράσεις αν ο ομιλητής μιλά αργά και καθαρά.
basic words and expressions when the speaker speaks slowly and clearly.



αναφορές σε ζώα, χρώματα ή ρούχα.
references to animals, colors or clothes.



προφορικές ευχές, προτάσεις ή απλές οδηγίες.
spoken wishes, proposes or simple instructions.



προφορικές φράσεις για χόμπι, συνήθειες και προτιμήσεις.
spoken phrases about hobbies, habits and preferences.



βασικές φράσεις που αφορούν τον εαυτό μου, την οικογένεια και το σχολείο μου.
basic phrases concerning myself, my family and school.



Μπορώ επίσης:
I can also: _____



τα κύρια σημεία από ένα τραγούδι, ένα τηλεφωνικό μήνυμα ή μια πρόγνωση καιρού.
the main points from a song, a telephone message or weather forecast.



Η αγαπημένη μου δραστηριότητα είναι:
My favorite activity is: _____



αναφορές σε αριθμούς (ημερομηνία, διεύθυνση, ώρα κ.λπ.)
references to numbers (date, address, time etc.)



Μου αρέσει γιατί:
I like it because: _____



Πόσο πλούσια είναι η παλέτα του «Διαβάζω»; How rich is the palette of "Reading"?



Κατανοώ - I understand:

απλές λέξεις και φράσεις σε
αγγελίες και αφίσες.
simple words and phrases in
advertisements and posters.



απλές πληροφορίες για ζώα,
ρούχα, ασχολίες, συνήθειες
κ.λπ.
simple information about
animals, clothes, hobbies,
habits, etc.



γνωστές λέξεις και φράσεις από
ιστορίες, ετικέτες κ.λπ.
familiar words and phrases from
stories, labels etc.



μενού εστιατορίων με εικόνες
και προγράμματα.
restaurant menus with pictures
and programs.



καθημερινές φράσεις, φράσεις
καιρού, απλές περιγραφές και
οδηγίες.
everyday phrases, weather
phrases, simple descriptions and
instructions.



Μπορώ επίσης:
I can also: _____



πολύ απλά μηνύματα σε καρτ-
ποστάλ, ευχητήριες κάρτες,
προσκλήσεις ή e-mail ...
very simple messages on
postcards, greeting cards,
invitation cards or e-mails...



Η αγαπημένη μου
δραστηριότητα είναι:
My favorite activity is: _____



ημερομηνίες, διεύθυνση,
χρονικές εκφράσεις, τιμές
προϊόντων.
dates, address, time
expressions, prices of products.



Μου αρέσει γιατί:
I like it because: _____



Πόσο πλούσια είναι η παλέτα του «Μιλάω»; How rich is the palette of "Speaking"?



Μπορώ να: - I can:

Χαιρετώ, συστήνω και συστήνομαι.
I greet, I introduce others and myself.



Μπορώ να τραγουδήσω ένα τραγούδι, να παίξω σε ένα σκετσάκι.
I can sing a song, act in a sketch.



Περιγράφω άτομα και πράγματα με απλά λόγια.
I describe people and things in simple words.



Δίνω προσωπικά μου στοιχεία και κάνω απλές ερωτήσεις.
I give my personal information and ask simple questions.



Αποδέχομαι ή αρνούμαι μια πρόσκληση και εκφράζω τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια.
I accept or refuse an invitation and express my preferences in simple words.



Μπορώ επίσης:
I can also: _____



Δίνω ευχές (για γιορτές, γενέθλια κλπ.).
I wish (for holidays, birthdays, etc.).



Η αγαπημένη μου δραστηριότητα είναι:
My favorite activity is: _____



Χρησιμοποιώ αριθμούς για να λέω την ώρα, την ηλικία μου κλπ.
I use numbers to tell the time, my age etc.



Μου αρέσει γιατί:
I like it because: _____



Πόσο πλούσια είναι η παλέτα του «Γράφω»; How rich is the palette of "Writing"?



Μπορώ να: - I can:

Γράφω ένα απλό, σύντομο μήνυμα.
I am writing a simple, short message.



Περιγράφω το δωμάτιό μου και το σπίτι μου με απλά λόγια.
I describe my room and my house in simple words.



Συμπληρώνω προσωπικά μου στοιχεία σε ένα έντυπο.
I fill in my personal details in a form.



Γράφω έναν απλό διάλογο.
I am writing a simple dialogue.



Γράφω απλές προσκλήσεις για μια γιορτή.
I write simple invitations for a celebration.



Μπορώ επίσης:
I can also:



Γράφω απλές ευχετήριες κάρτες για γιορτές, γενέθλια κλπ.
I write simple greeting cards for holidays, birthdays, etc.



Η αγαπημένη μου δραστηριότητα είναι:
My favorite activity is:



Παρουσιάζω με απλά λόγια την οικογένειά και τους φίλους μου.
I present my family and friends in simple words.



Μου αρέσει γιατί:
I like it because:



Πόσο πλούσια είναι η παλέτα του «Ζωγραφίζω - Δημιουργώ»; How rich is the palette of "Painting - Creating"?



Καταλαβαίνω απλές λέξεις και φράσεις σχετικά με την τέχνη.
I understand simple words and phrases about art.



Ζωγραφίζω σύμφωνα με ένα ρεύμα ζωγραφικής που γνωρίζω.
I paint according to a painting stream I know.



Γνωρίζω ζωγράφους της μοντέρνας τέχνης.
I know modern art painters.



Συνεργάζομαι για την κατασκευή μίας καλλιτεχνικής δημιουργίας.
I cooperate to construct an artistic creation.



Κατηγοριοποιώ έργα τέχνης ανάλογα με το ρεύμα όπου ανήκουν.
I categorize works of art according to the painting stream to which they belong.



Μπορώ επίσης:
I can also: _____



Χρησιμοποιώ κατάλληλα τα υλικά ζωγραφικής, για να ζωγραφίσω ό,τι σκέφτομαι.
I use the painting materials in the right way to paint whatever I think.



Η αγαπημένη μου δραστηριότητα είναι:
My favorite activity is: _____



Αντιλαμβάνομαι τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία ενός έργου μου.
I understand the strengths and weaknesses of a project.



Μου αρέσει γιατί:
I like it because: _____





ΤΟ ΝΤΟΣΙΕΪ ΜΟΥ

My Dossier



Από το σχολείο και όχι μόνο:
 τραγούδια και ηχογραφήσεις ή βίντεο
 περιγραφές και αποτελέσματα από project
 καρτ-ποστάλ, επιστολών ή μηνυμάτων
 πιστοποιητικά και πτυχία
 εικόνες & φωτογραφίες
 παιχνίδια ή ασκήσεις
 γραπτές εργασίες
 λίστες λέξεων
 αφίσες

From school and beyond:
 songs & audio or video recordings
 descriptions and results of projects
 postcards, letters, or messages
 certificates and diplomas
 pictures & photos
 games or exercises
 written work
 word lists
 posters

Ασκήσεις, δραστηριότητες, εργασίες ατομικές ή ομαδικές και ο,τι άλλο, νομίζω ότι τεκμηριώνει τι μπορώ να κάνω στις γλώσσες που μαθαίνω.

Exercises, activities, individual or group tasks and anything else I think documents what I can do in the languages I learn.

♥ Στοιχεία που νομίζω ότι αποδεικνύουν την επαφή μου με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς.

♥ Βεβαιώσεις, πιστοποιητικά και διπλώματα που αποδεικνύουν το επίπεδο γλωσσομάθειάς μου.

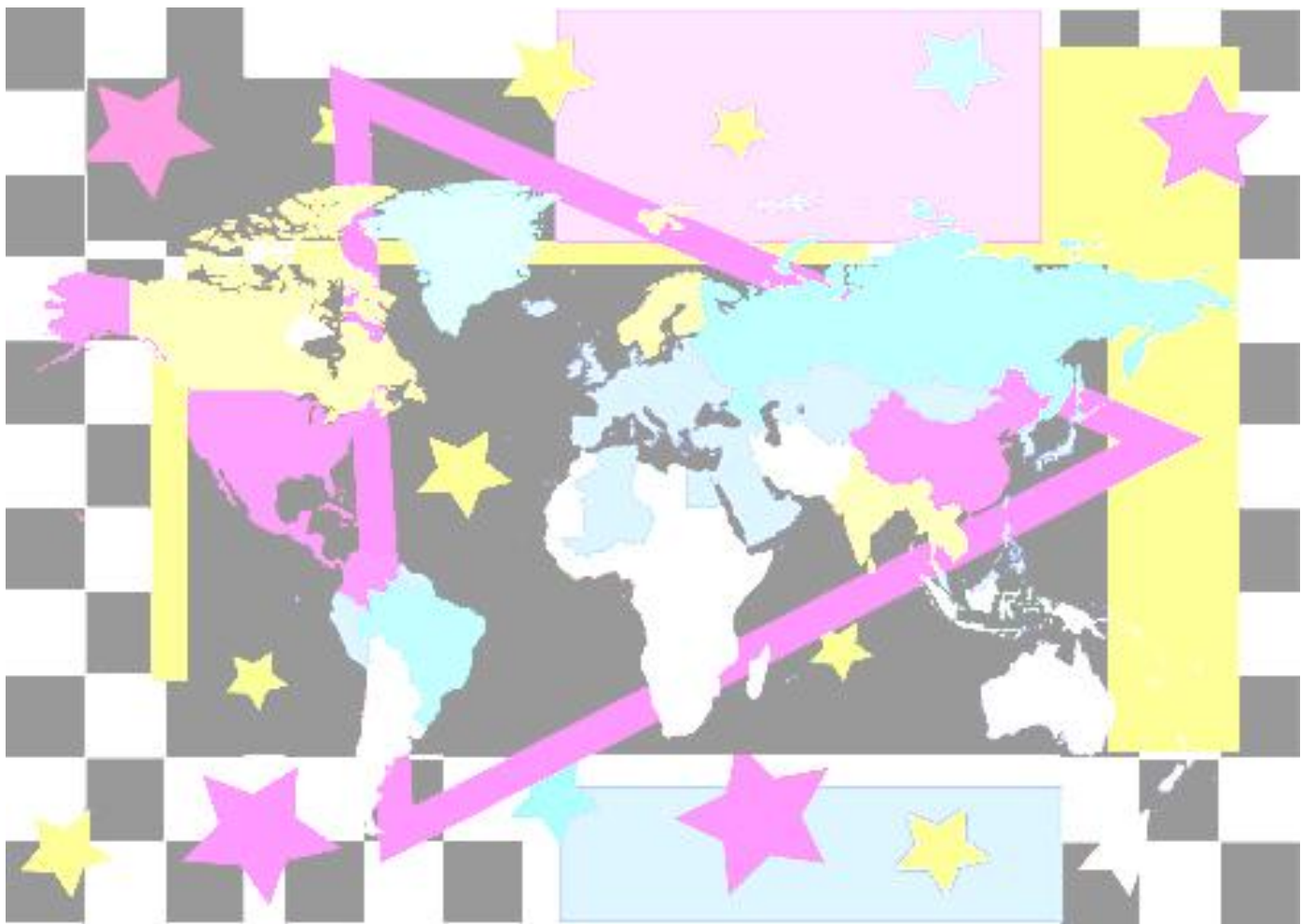
♥ Evidence which I think proves my contact with other languages and cultures.

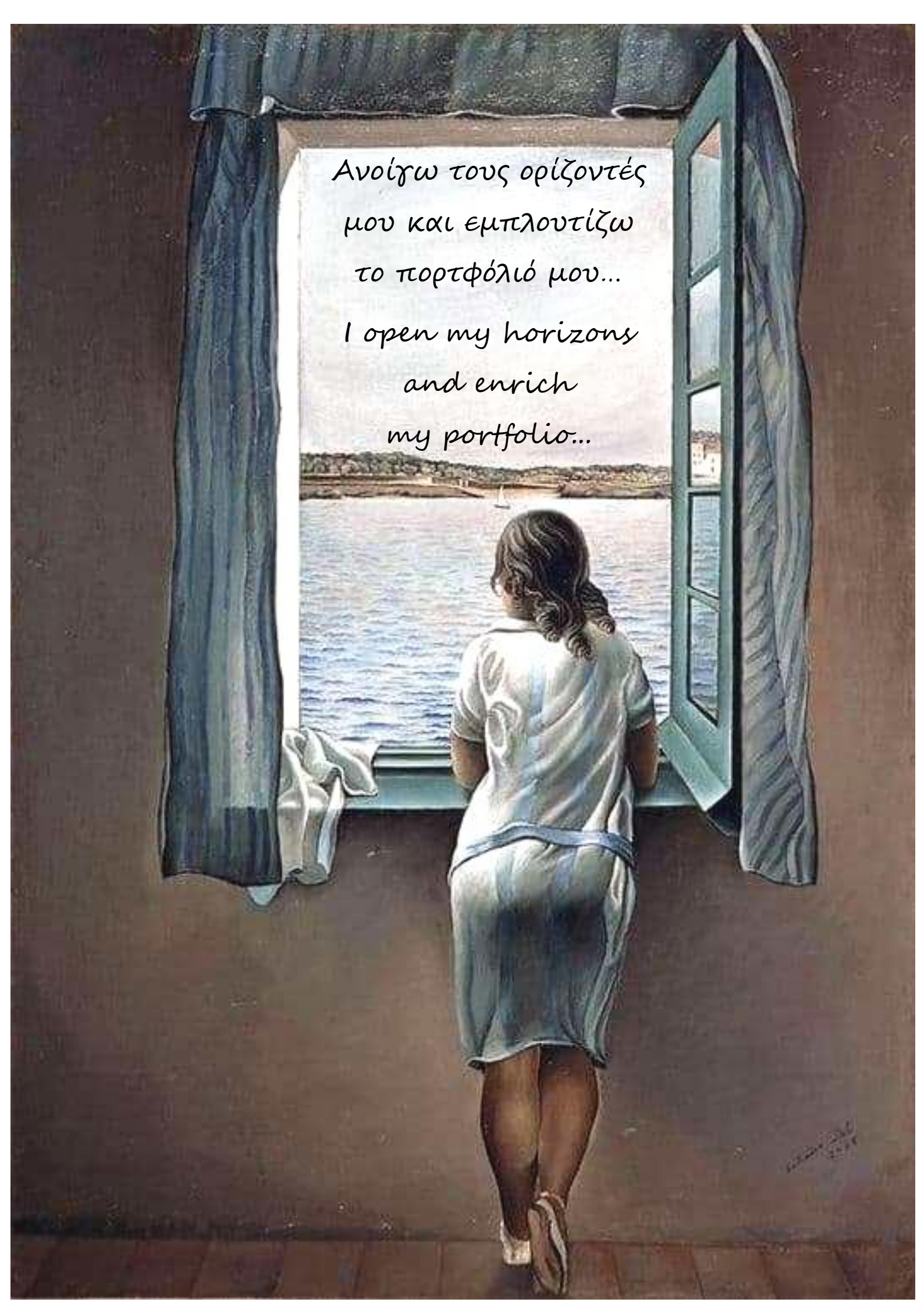
♥ Certificates and diplomas that prove my level of language proficiency.

Το **Ντοσιέ** μου αποτελείται από δύο μέρη:

My Dossier consists of two parts:





A painting of a woman with long, wavy brown hair, seen from behind, wearing a white short-sleeved dress with a blue sash. She is standing on a wooden floor, looking out of an open window. The window has blue curtains and a white frame. Outside the window, a body of water is visible with a small white boat in the distance. The background shows a coastal town with buildings and a hillside under a clear sky. The overall style is soft and painterly.

Ανοίγω τους ορίζοντές
μου και εμπλουτίζω
το πορτφόλιό μου...

I open my horizons
and enrich
my portfolio...

7.6.Φωτογραφίες



8 Οι μαθητές συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια Προελέγχου.

Οι διπλανές ζωγραφιές κατασκευάστηκαν από τους μαθητές για να στείλουν ένα μήνυμα κατά της βίας μέσω του Ποπ Αρτ.

Παρακάτω φαίνονται τα έργα-προσκλήσεις των μαθητών με τεχνικές της Ποπ Αρτ.



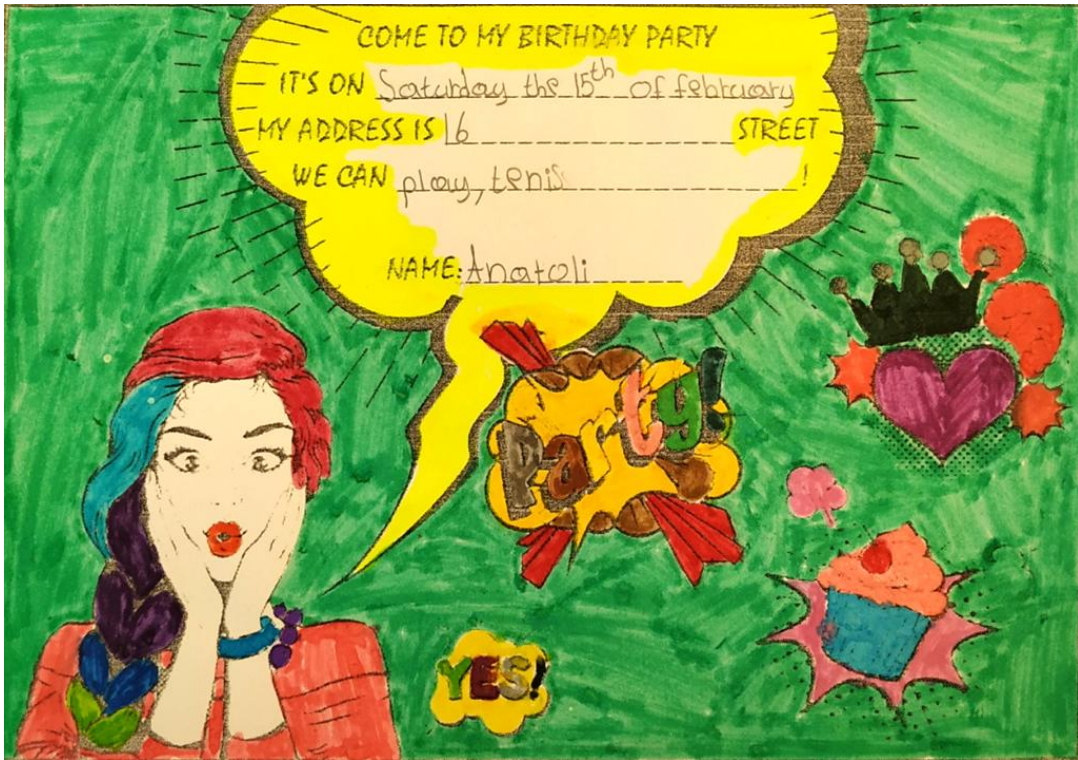
9



11

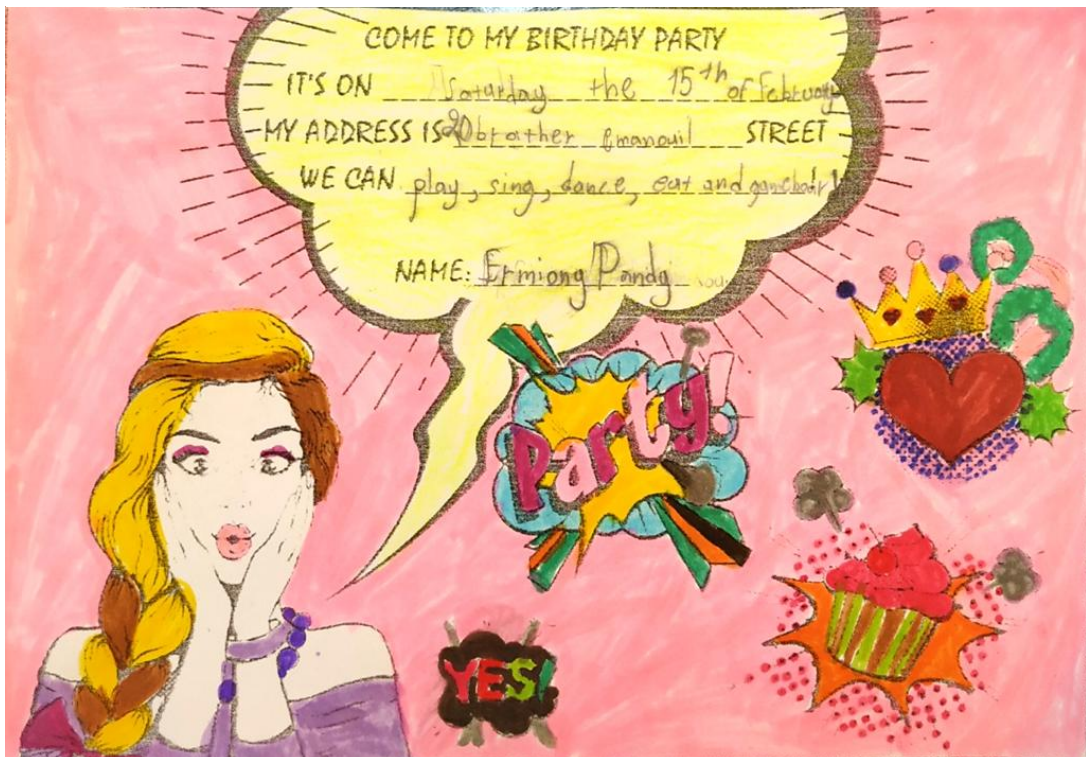
10





12

13



203



14

15



Οι ζωγραφιές της διπλανής εικόνας κατασκευάστηκαν κατά τη δεύτερη φάση της τρίτης ενότητας με στένσιλ που οι ίδιοι δημιούργησαν.

Η παρακάτω φωτογραφία απεικονίζει τα τρία ομαδικά έργα Στριτ Άρτ που δημιουργήθηκαν.

17



16





Οι μαθητές κατασκευάζουν έργα Στριτ Αρτ με χρήση στένσιλ και έπειτα τα παρουσιάζουν.

18



19

20





21

Τα στένσιλ κατασκευάστηκαν από την εκπαιδευτικό από χαρτόνι και πλαστικοποιήθηκαν

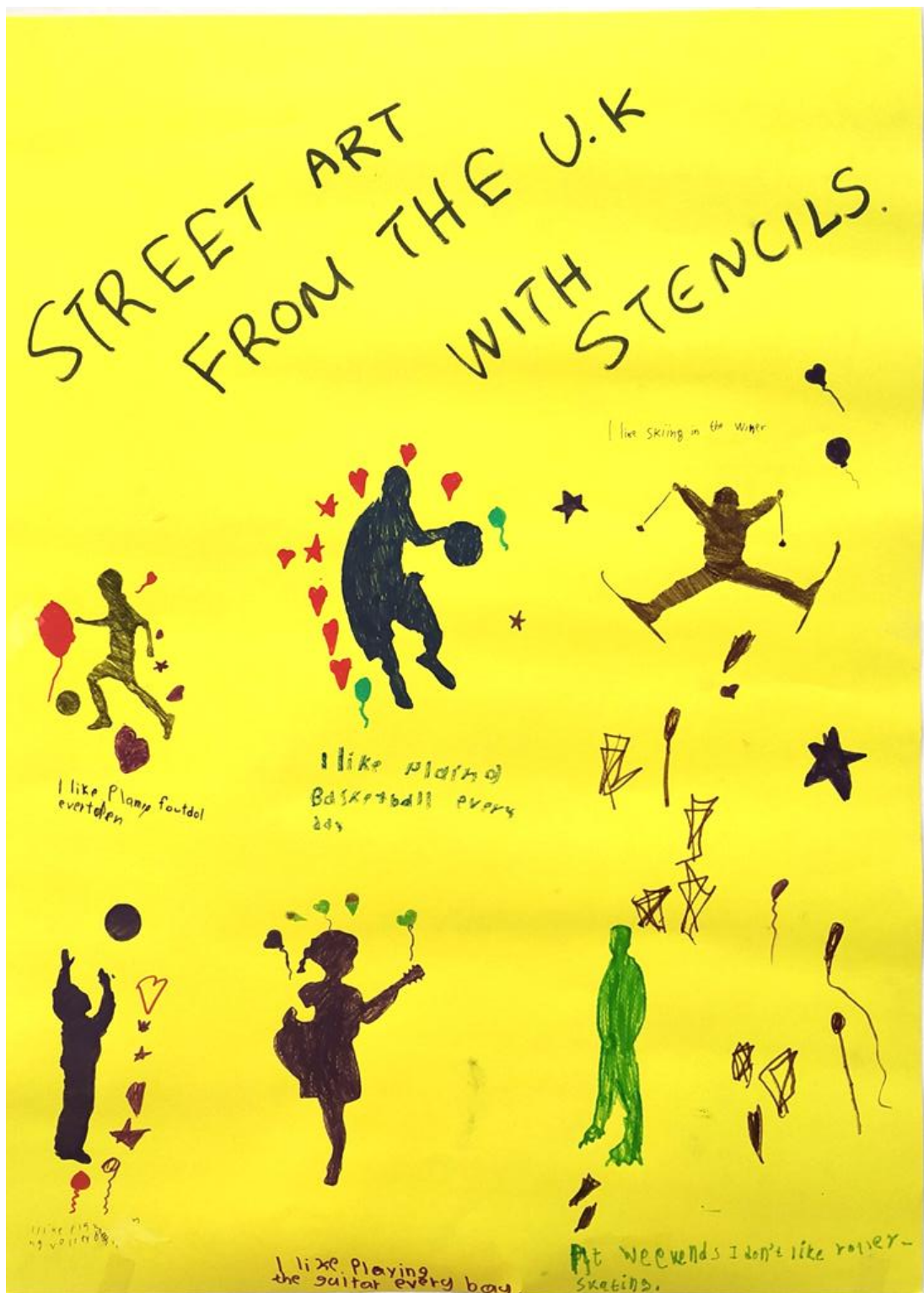
22



207





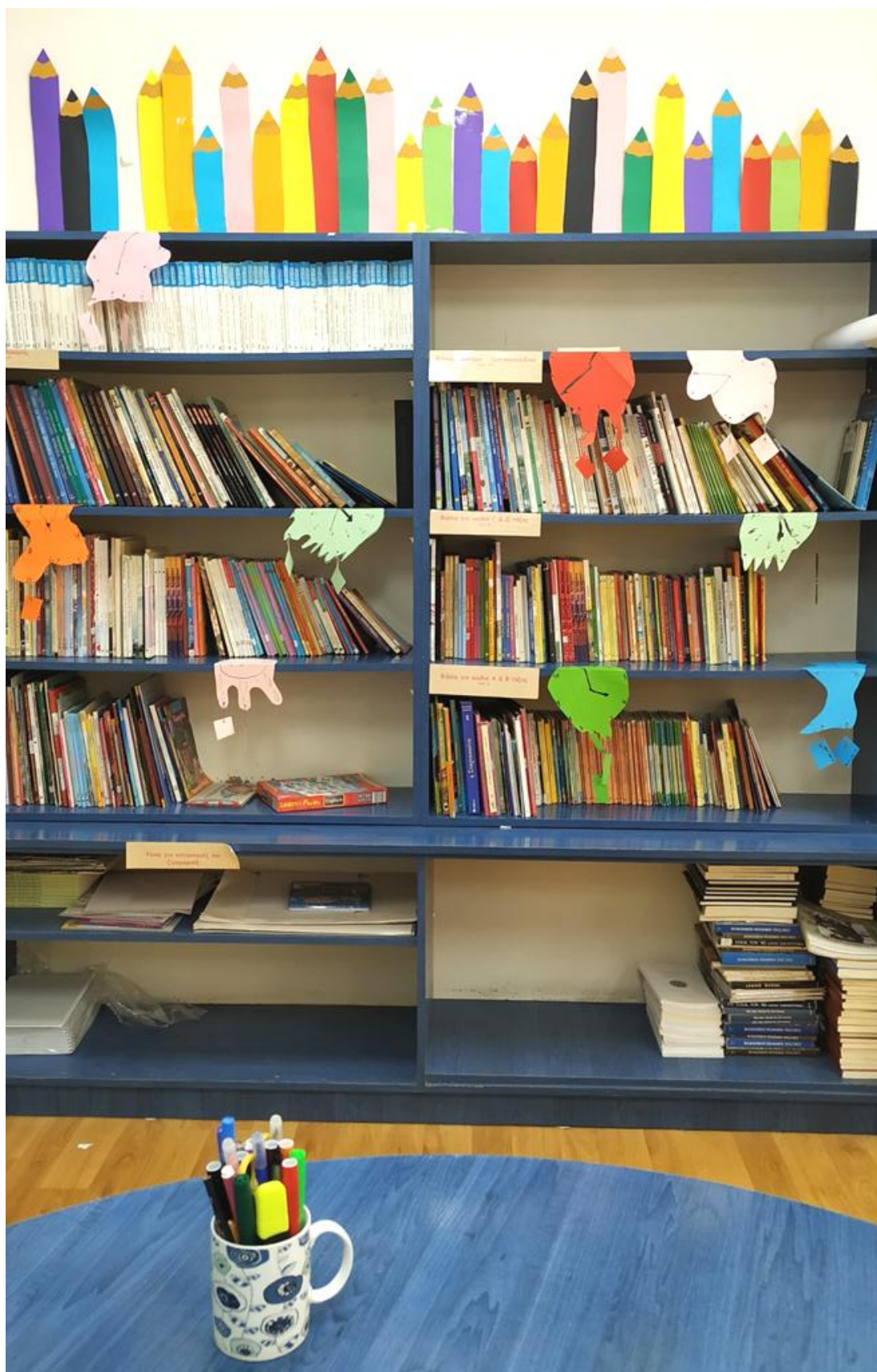




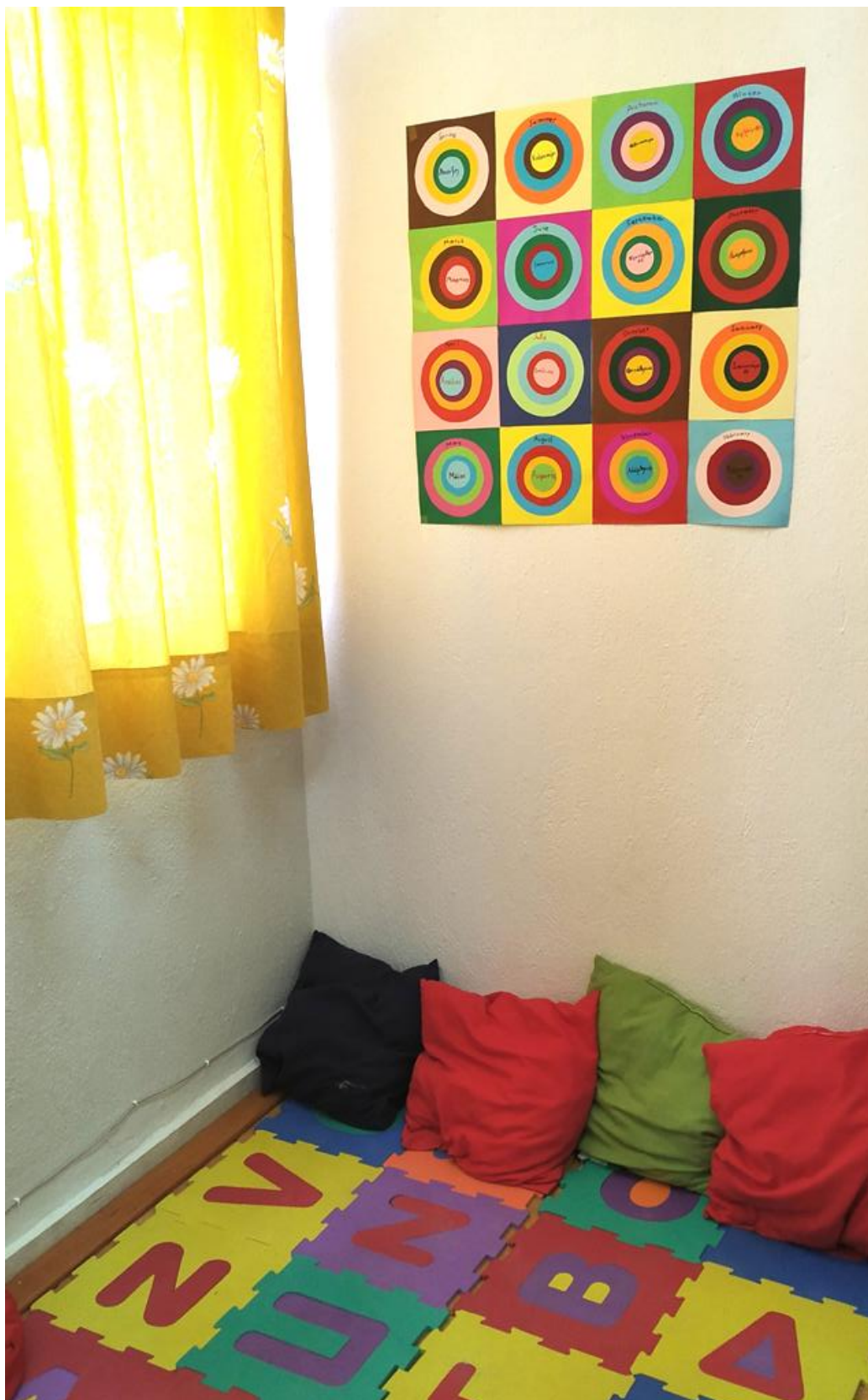
Τα έργα αυτά είναι ένα δείγμα από αυτά που δημιούργησαν οι μαθητές με σουρεαλιστικό χαρακτήρα για να ευαισθητοποιήσουν σχετικά με την οικολογική καταστροφή.



28 Η τάξη διακοσμημένη με τα «λιωμένα ρολόγια» των μαθητών.



29 Η γωνιά φιλαναγνωσίας διακοσμημένη με τους «ομόκεντρους κύκλους του έτους» των μαθητών.





31 Οι μαθητές αναπτύσσουν τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο, ολοκληρώνοντας το "εξπρεσιονιστικό" τους έργο.





32 Εξώφυλλο.

Η δομή των Lap Books διευθετήθηκε από τη διδάσκουσα πριν τη διδασκαλία της τρίτης φάσης της τελευταίας ενότητας που ολοκληρώθηκε. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτικός επέλεξε τις εικόνες, τις προσαρμοσε και τις κόλλησε κατάλληλα στους φακέλους και τέλος, έγραψε στη γλώσσα στόχο ορισμένες ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν έπειτα οι μαθητές.

33 Οπισθόφυλλο.



34

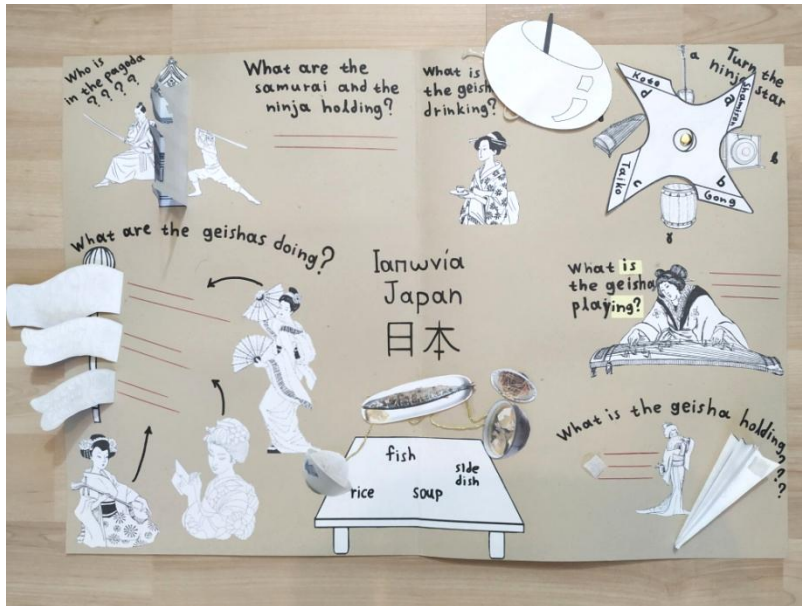


36



35



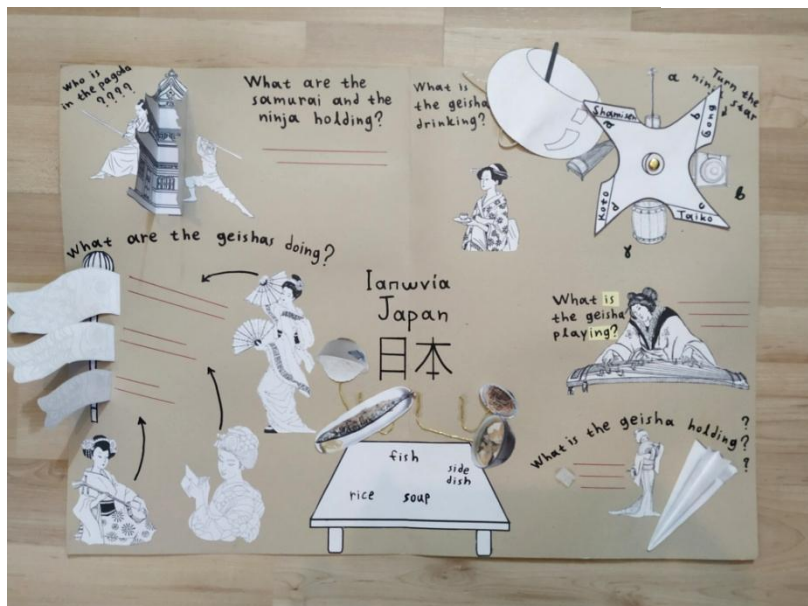


37

39



38



41 Την τελευταία διδακτική ώρα οι μαθητές κόλλησαν στο Lap Book της ομάδας τους, τα λουλούδια που κατασκεύασαν στην προηγούμενη φάση μιμούμενοι το στυλ της νιχόνγκα.



40



44



43 Στη συνέχεια χρησιμοποίησαν νερομπογιά προκειμένου να χρωματίσουν τις εικόνες και τέλος παρήγαγαν γραπτό λόγο, απαντώντας στις ερωτήσεις που υπήρχαν ήδη στα συγκεκριμένα εργαλεία παρουσίασης της νέας γνώσης



42 Ολοκληρωμένο οπισθόφυλλο.





45



46



219



47

48

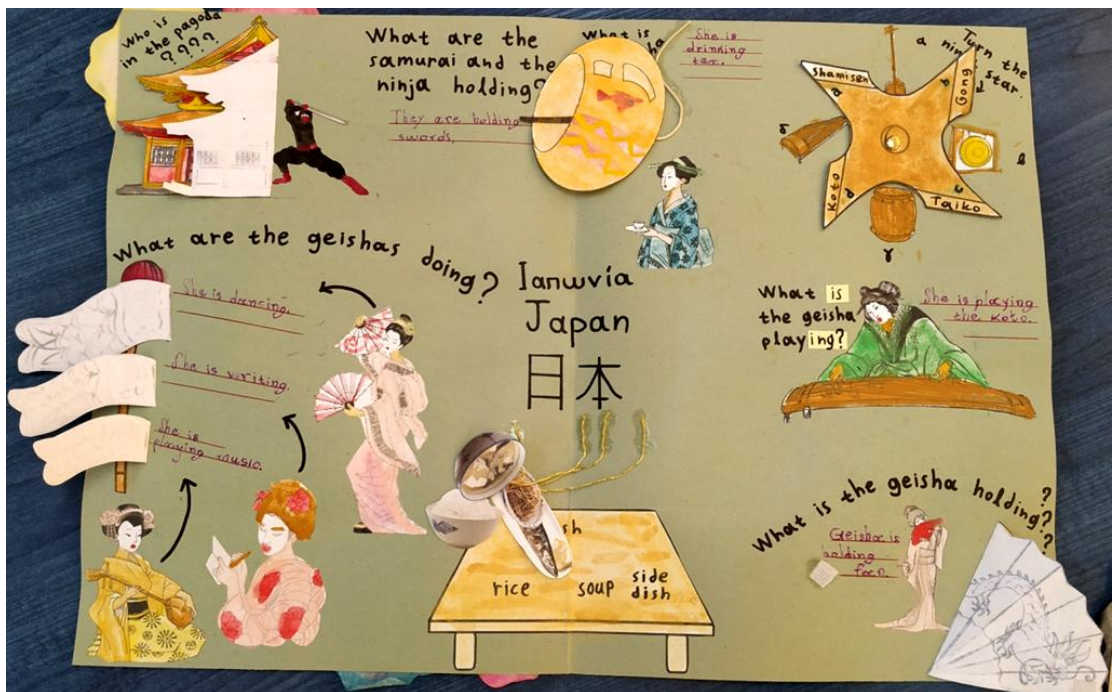


220



49

50



221