

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΩΝ ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑΣ



Διπλωματική Εργασία

**Οπτικοακουστικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία-
Διδασκαλία της Ιστορίας Γ' Δημοτικού (μυθολογίας) με τη
χρήση ήχου και εικόνας**

Πουλιάση Ευθυμία

ADA2016025

Επιβλέπων καθηγητής: Λουφόπουλος Απόστολος

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΩΝ ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑΣ



Διπλωματική Εργασία

**Οπτικοακουστικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία-
Διδασκαλία της Ιστορίας Γ' Δημοτικού (μυθολογίας) με τη
χρήση ήχου και εικόνας**

Πουλιάση Ευθυμία

ADA2016025

Επιβλέπων καθηγητής: Λουφόπουλος Απόστολος

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	ii
Λίστα Εικόνων.....	iv
Εισαγωγή	1
Ορίζοντας στην εκπαιδευτική τεχνολογία	1
Α' ΜΕΡΟΣ	7
Θεωρητικό πλαίσιο	8
1. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία	8
1.1 Αρχή της εποπτείας	8
1.2 Αρχή της αυτενέργειας	11
1.3 Συνδυασμός εποπτείας & αυτενέργειας	11
2. Θεωρίες Μάθησης & Οπτικοακουστικά Μέσα	1
2.1 Θεωρίες μάθησης	1
2.2 Μέσα διδασκαλίας	2
2.2.1 Η προετοιμασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	2
3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	4
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εξάλειψη των κινδύνων από την χρήση οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διαχείριση κινδύνων)	4
4. Δυνατότητες & δραστηριότητες που αναπτύσσονται με την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων στη διδακτική πράξη	6
4.1 Ταξινόμηση οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας - μάθησης	6
4.2 Πλεονεκτήματα οπτικοακουστικών μέσων στην διδακτική πράξη	7
4.3 Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στη νόηση	12
4.3.1 Κείμενο & εικόνα	12
4.3.2 Η προσφορά της μεθόδου στον εκπαιδευόμενο – κριτικός θεατής της εικόνας	13
5. Ακουστική οικολογία – σύνθεση ηχοτοπίου στην εκπαιδευτική διαδικασία	16
5.1 Εισαγωγή	16
5.2 Το ηχοτόπιο	18
Η διδασκαλία της ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο	24
6. Εισαγωγικά	24

6.1	Απόψεις των εξελικτικών ψυχολόγων για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των παιδιών στην κατανόηση ιστορικών εννοιών.....	24
6.2	Διδασκαλία ιστορίας: η ελληνική περίπτωση.....	26
7.	Στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού	29
7.1	Πρόγραμμα σπουδών για την Ελληνική Μυθολογία (για την ενότητα του Ηρακλή)	30
7.2	Η φιλοδοξία του ιστορικού εγγραμματος.....	31
8.	Διδακτική Μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας στο Δημοτικό (μυθολογία Γ' Δημοτικού).....	35
8.1	Ο μύθος στην εκπαίδευση.....	35
8.1.1	Παιδαγωγική αξιοποίηση του Μύθου	35
8.1.2	Ο «μύθος» στο Δημοτικό Σχολείο	38
8.2	Το Βιβλίο της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού)	39
B' ΜΕΡΟΣ.....		41
Εισαγωγικά		42
9.	Ποιοτική έρευνα δράσης.....	45
9.1	Τι είναι η ποιοτική έρευνα – Θεωρητική προσέγγιση	45
9.2	Τι είναι η ποιοτική έρευνα – Θεωρητική προσέγγιση	48
10.	Περιγραφή έρευνας	50
10.1	Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	50
10.2	Η εκπαιδευτική καθοδήγηση - Στόχοι.....	50
11.	Δημιουργία τελικού project.....	53
11.1	Τι είναι η μέθοδος project	53
11.2	Οι μαθητές δημιουργούν το τελικό project.....	54
11.3	Συμπεράσματα - Συζήτηση	61
12.	Ερευνητικό ερώτημα: Παραδοσιακή διδασκαλία ή διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων;	63
12.1	Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.....	63
12.2	Παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Δασκαλκεντρική – Μετωπική διδασκαλία)	64
12.3	Οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στην έρευνα.....	65
12.4	Εναλλακτική διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων	66
12.5	Συζήτηση - Συμπεράσματα	69
13.	Ερωτηματολόγιο	71
14.	Αποτελέσματα έρευνας.....	75

14.1	Πίνακες αποτελεσμάτων	75
14.2	Συμπεράσματα έρευνας	79
14.2.1	Συμπεράσματα σε σχέση με το τελικό project	80
Βιβλιογραφία		84
Παράρτημα		92

Λίστα Εικόνων

Εικόνα 2.1: Ο κώνος της εμπειρίας του Edgar Dale – Παράδειγμα ταξινόμησης των μέσων διδασκαλίας	2
Εικόνα 11.1: Ζωγραφιά – Η γέννηση του Ηρακλή	54
Εικόνα 11.2: Ζωγραφιά – Το λιοντάρι της νεμέας	55
Εικόνα 11.3: Ζωγραφιά – Η Λερναία Ύδρα	56
Εικόνα 11.4: Ζωγραφιά – Οι στυμφαλίδες όρνιθες	57
Εικόνα 11.5: Ζωγραφιά – Η θεά Αθηνά χαρίζει στον Ηρακλή τα κρόταλα	57
Εικόνα 11.6: Ζωγραφιά – Οι αμαζόνες	58
Εικόνα 11.7: Ζωγραφιά – Ο κέρβερος	59
Εικόνα 11.1: Ζωγραφιά – Ο άτλαντας	59
Εικόνα 11.9: Ζωγραφιά – Ο Ηρακλής κατεβαίνει με από τον Όλυμπο πάνω σε ένα σύννεφο	60
Εικόνα 14.1: Αισθάνεσαι έντονα ότι είσαι και εσύ μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ότι προσφέρεις βοήθεια να προχωρά η διδασκαλία με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα;	75
Εικόνα 14.2: Προσπαθείς με τις δικές σου δυνάμεις να ερευνήσεις, να ανακαλύψεις και να αποκτήσεις τις γνώσεις κατά την διάρκεια της διδασκαλίας με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας;	75
Εικόνα 14.3: Αποφασίζετε με τους συμμαθητές σου να επιλέξετε κάποια βοηθητικά μέσα και να σχεδιάσετε δραστηριότητες που σας ενδιαφέρουν στην διδασκαλία με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα	76
Εικόνα 14.4: Σου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα;	76
Εικόνα 14.5: Κατανόησες καλύτερα το μάθημα της ιστορίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα	77
Εικόνα 14.6: Σου αρέσει η διδασκαλία με χρήση οπτικοακουστικών / παραδοσιακών μέσων;	77
Εικόνα 14.7: Συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου στο σχεδιασμό του ήχου και γενικότερα στη διαδικασία δημιουργίας του τελικού project;	78
Εικόνα 14.8: Ζωγραφιά – Ο Ηρακλής κατεβαίνει με από τον Όλυμπο πάνω σε ένα σύννεφο	78
Εικόνα 14.9: Ήταν αρκετό για την επανάληψη του βίντεο;	79

Εισαγωγή

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της σύγχρονης εποχής αποτελεί η ραγδαία εξέλιξη των «νέων τεχνολογιών» και κυρίως των «οπτικοακουστικών μέσων» γεγονός που συναρτάται άμεσα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο βιβλίο των Ράπτης και Ράπτη, με τις επιλογές των εκάστοτε ισχυρών και της δυναμικής αντιπαλότητας μεταξύ των κοινωνικοοικονομικά αντιμαχόμενων ομάδων στο επίπεδο της εξουσίας, του κοινωνικού ελέγχου και της ιεραρχίας ¹.

Μετά τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η χρησιμοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας θεωρείται και είναι απαραίτητος βοηθός διδασκόντων και διδασκόμενων. Η εποπτικότητα της διδασκαλίας δεν πρέπει να θεωρείται πολυτέλεια ή αμελητέο στοιχείο της εκπαίδευσης, αλλά απαραίτητο, βασικό και πολύ αποτελεσματικό. Στην εποχή μας αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στα εποπτικά μέσα, στην *εποπτική διδασκαλία*. Σκόπιμο είναι να διευκρινίσουμε ότι η εποπτική διδασκαλία δεν είναι μια από τις μεθόδους διδασκαλίας, ούτε αποτελεί ιδιαίτερη μορφή διδασκαλίας. «*Εποπτική Διδασκαλία*» θεωρείται εκείνη που στη διάρκειά της χρησιμοποιούνται διάφορα εποπτικά μέσα, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιούμε όταν διδάσκουμε. Η παιδαγωγική και ψυχολογική ανάγκη για εποπτική διδασκαλία αυξάνεται καθημερινά.

Όλοι αναγνωρίζουν και ομολογούν τη μεγάλη και σημασία που έχουν για όλους τους τομείς της εκπαίδευσης τα διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας γιατί αυτά υποβοηθούν τη μάθηση και συντελούν στην αισθητοποίηση του προφορικού λόγου. «Το εποπτικό μέσο», παρατηρεί ο Ed. Spranger, «υποβοηθά τη δημιουργία μαθήσεως σε βαθμό εποπτείας»². Εποπτεία είναι η παράσταση ³–εικόνα που μας δημιουργείται από την παρατήρηση, από την οπτική αντίληψη ⁴

Όλα τα αντικείμενα, οι εκδηλώσεις, οι συσκευές και τα όργανα που συντελούν στην προαγωγή της μάθησης και στην ταχύρρυθμη μετάδοση γνώσεων και ιδεών, με τη διέγερση της όρασης και της ακοής, όλα όσα μας υποβοηθούν για να σχηματίσουμε ορθές

¹ Ράπτης- Ράπτη,2007,σ.25

² Ζευκιλίδης Α. Γενική Διδακτική. Αθήνα, Εκδόσεις ΟΕΔΒ, 1989, σελ.97-101

³ Ζευκιλής Α Τα εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη ,1989, σελ.122-126

⁴ Σιμάτος Α. Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Αθήνα , εκδόσεις Πατάκη, 1994, σελ.73-75

παραστάσεις, σαφείς εποπτείες, χαρακτηρίζονται ως οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας ή εποπτικά μέσα.

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της προσπάθειας να ανοίξει το σχολείο στην πραγματικότητα του σημερινού κόσμου κρίνεται απαραίτητη η ανανέωση των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και η αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, που μπορούν ολοένα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Σε μια τέτοια εκπαίδευση βασική θέση κατέχουν, όπως προανέφερα, τα εποπτικά μέσα.

Στην συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα πλεονεκτήματα της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Η διδασκαλία της Ιστορίας ιδιαίτερα στους μαθητές του Δημοτικού συναντά πολλές δυσκολίες ως προς την ύλη και τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα φαίνεται να μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην όλη προσπάθεια αλλαγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο καθώς παρέχουν στον εκπαιδευτικό πλήθος δυνατοτήτων οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των επιμέρους μαθησιακών και διδακτικών στόχων.

Σε αυτό το σημείο και αφού έγινε μια πρώτη αναφορά στον όρο «εποπτικά μέσα» και στην συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται απαραίτητο να εξετάσουμε την έννοια της «Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας» ώστε να αποκτήσουμε μια πληρέστερη εικόνα.

Ορίζοντας στην εκπαιδευτική τεχνολογία

Η τεχνολογία της εκπαίδευσης ή Εκπαιδευτική τεχνολογία είναι μία σχετικά πρόσφατη έννοια τόσο όσο αφορά την προέλευση όσο και το περιεχόμενο και τον ορισμό της. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, αφότου έγινε η εισαγωγή του όρου, ο ορισμός και το περιεχόμενο της έννοιας έχουν προσδιοριστεί από τους ειδικούς με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Οι πιο αντιπροσωπευτικοί ορισμοί από όσους εμφανίστηκαν κατά καιρούς και οι οποίοι υπήρξαν καθοριστικοί για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας έχουν δοθεί από μεγάλους οργανισμούς που ανέπτυξαν δραστηριότητα στον τομέα αυτό.

Ένας πρώτος ορισμός δόθηκε το 1970 από την περίφημη αμερικανική επιτροπή Comission Instructional Technology (C.LoT.) και αναφερόταν στο υλικό και στα οπτικοακουστικά μέσα, αντανakλώντας την πραγματικότητα της εποχής. Ένας δεύτερος ορισμός που έδωσε η επιτροπή παράλληλα με τον προηγούμενο φαινόταν πιο πλήρης και μάλλον συνετέλεσε στη διάνοιξη σοβαρών προοπτικών για το μέλλον. Ο ορισμός αυτός, που επηρέασε σημαντικά την εξέλιξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, είναι ο ακόλουθος: «Η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι ένας συστηματικός τρόπος σύλληψης, πραγματοποίησης και αξιολόγησης του συνόλου της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας σε σχέση με τους παιδαγωγικούς στόχους που απορρέουν από την έρευνα στους τομείς της ανθρώπινης μάθησης και της επικοινωνίας. Χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό πρώτων υλών-πηγών ανθρώπινων και μη ανθρώπινων, προκειμένου να προκύψει μια αποτελεσματική διδασκαλία».⁵

Μια άλλη οργάνωση στις Ηνωμένες Πολιτείες, η Association of Educational and Communications Technology (A.E.C.T.), έδωσε το 1977 τον ακόλουθο ορισμό, στον οποίο τονίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη λύση προβλημάτων της εκπαίδευσης:

«Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία είναι μία διαδικασία σύνθετη, ολοκληρωμένη, η οποία εμπλέκει, συσχετίζει ανθρώπους, διαδικασίες, ιδέες και μέσα, καθώς και μία οργάνωση που έχει ως στόχο να αναλύσει τα προβλήματα, να συλλάβει, να εισαγάγει, να αξιοποιήσει και να διαχειριστεί τις λύσεις στα προβλήματα που διέπουν την ανθρώπινη μάθηση». Ένας

⁵ 2ο Διεθνές Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής 2010, σελ.22-23

ανάλογος ορισμός δόθηκε από το βρετανικό συμβούλιο Council for Educational Technology (C.E.T.) το 1977:

«Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία είναι η εφαρμογή γνώσεων, συστημάτων και τεχνικών για τη βελτίωση της ανθρώπινης μάθησης».

Στους ορισμούς αυτούς είναι φανερό η προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας μέσα από το πρίσμα της επίλυσης προβλημάτων του συνόλου της διαδικασίας διδασκαλίας μάθησης, με τη χρήση κατάλληλων μέσων και τεχνικών και με τελικό στόχο τη βελτίωση της ανθρώπινης μάθησης. Στο κέντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας βρίσκεται, επομένως, η μάθηση και η επίλυση των προβλημάτων της μάθησης. Χαρακτηριστικοί είναι οι ορισμοί που δίνουν σύγχρονοι ερευνητές επιχειρώντας να εικονογραφήσουν το ευρύ όραμα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως ο ορισμός που προτείνει ο Lapointe: «Η τεχνολογία της εκπαίδευσης θεωρείται ως μία προσέγγιση η οποία συνίσταται στην εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων και λογικών δεδομένων, επεξεργασμένων από το δεξιό ημισφαίριο, με σκοπό να αναπτυχθούν συστήματα (μεθοδολογίες, τεχνικές και μηχανές) ικανά να δώσουν λύσεις στα προβλήματα μάθησης, διδασκαλίας και κατάρτισης».⁶

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο όρος τεχνολογία δεν αναφέρεται μόνο στα εργαλεία, στα όργανα και στις μηχανές ή και στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στον τομέα της βιομηχανίας, αναφέρεται και στον τομέα κυρίως των ιδεών, της επιστήμης και της γνώσης που νοούνται κάτω από το πρίσμα της πρακτικής τους εφαρμογής. Συνήθως όμως συγχέονται το τεχνικό αντικείμενο, το οποίο είναι προϊόν της γνώσης και των τεχνικών μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας, με την ίδια την τεχνολογία. Για παράδειγμα, το αυτοκίνητο είναι το προϊόν τεχνολογίας, δηλαδή μιας γνώσης θεωρητικής και πρακτικής, που επέτρεψε την υλοποίησή του ⁷.

Με την ευρεία έννοια, η λέξη τεχνολογία χρησιμοποιείται για να καλύψει ένα σύνολο στηριγμάτων δράσης, είτε πρόκειται για μέσα, εργαλεία, όργανα, συσκευές, μηχανήματα, διαδικασίες, μεθόδους, αλγόριθμους είτε πρόκειται για προγράμματα, τα οποία προκύπτουν

⁶ Dennis W. Cheek, Thinking Constructively About Science, Technology, and Society Education , SUNY Press, 1992, p.164

⁷ Desmond Keegan, Theoretical Principles of Distance Education Routledge, 2005,p. 225

από τη συστηματική εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων με σκοπό την επίλυση πρακτικών προβλημάτων⁸. Η τεχνολογία επομένως, είναι ένα εργαλείο λογικής παρέμβασης που προσανατολίζει τη διαίσθηση του τεχνολόγου στην έρευνα, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ικανοποιητικών λύσεων στα πρακτικά προβλήματα που συναντώνται στον πραγματικό κόσμο.

Στον ελληνικό χώρο οι περισσότεροι ορισμοί της εκπαιδευτικής τεχνολογίας αναφέρονται στα διδακτικά ή παιδαγωγικά (τεχνικά) μέσα αφενός και στην επίλυση προβλημάτων της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης αφετέρου. Για παράδειγμα, στον ορισμό που δίνει ο Κεσίσογλου στο βιβλίο του «Εισαγωγή στην εκπαιδευτική τεχνολογία» (1980) αναφέρει με κατηγορηματικό τρόπο: «Εκπαιδευτική τεχνολογία είναι η επιστήμη που μελετά και συμβάλλει στη συστηματική επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η Εκπαιδευτική τεχνολογία συνδυάζει ανθρώπινες δυνατότητες και τεχνικό. μέσα και έτσι επιτυγχάνει περισσότερο αποτελεσματική διδασκαλία. (...) Η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι ένα οργανωμένο σύστημα, μια επιστήμη που μπορεί να συμβάλει στη λύση προβλημάτων που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Συνδυάζει μια μεγάλη ποικιλία από εποπτικά μέσα και αξιόλογο διδακτικό υλικό με την ανθρώπινη διάνοια και εξυπηρετεί πλήρως τη μάθηση».

Αν και ο χαρακτηρισμός "πλήρως" στην τελευταία φράση μπορεί να φαίνεται λιγάκι υπερβολικός, το περιεχόμενο που δίνει ο συγγραφέας στην εκπαιδευτική τεχνολογία είναι ενδιαφέρον και αξιόλογο, καθώς συνδυάζει την ανθρώπινη διάσταση και την επίλυση προβλημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης με τη χρήση ενός μεγάλου φάσματος διδακτικών ή μορφωτικών μέσων, από το ραδιόφωνο και τα οπτικοακουστικά μέσα έως τους δορυφόρους και τα συστήματα κλειστού κυκλώματος και διπλής επικοινωνίας⁹.

Στο βιβλίο του "τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας" (1989) ο Α. Ζευκλής¹⁰ ορίζει την εκπαιδευτική τεχνολογία σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων της διδασκαλίας και μάθησης ως εξής: «Η εκπαιδευτική τεχνολογία εξετάζει συστηματικά και επιδιώκει μεθοδικά

⁸ Bernard M. Fry, 1915–1994 Journal of association for information science and technology, Vol. 45,issue 8,p.557

⁹ Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά. διδακτική χρήση και αξιοποίηση. Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 89

¹⁰ Ζευκλής Α., Τα εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη ,1989, σελ.122

τη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πρόκειται για ένα οργανωμένο σύστημα, προϊόν της εισροής της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και ειδικότερα της χρήσης διδακτικών συσκευών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, εποπτικών μέσων κτλ., τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και στην έρευνα, την πληροφόρηση και την αρχειοθέτηση (ταξινόμηση, κωδικοποίηση) των γνώσεων. Το σύστημα αυτό συνδυάζει εξοπλισμό σε εποπτικά (hardware), προγράμματα (πακέτα) και διδακτικό υλικό (software), αυτοματισμό και ανθρώπινες ιδιότητες, για να πετύχει πληρέστερη έρευνα, σφαιρικότερη πληροφόρηση, μεθοδικότερη διδασκαλία και ευχερέστερη μάθηση. Δηλαδή επιδιώκει εφαρμογή του αξιώματος "περισσότερη μάθηση σε λιγότερο χρόνο."

Επομένως, η *εκπαιδευτική τεχνολογία* θεωρείται απαραίτητος βοηθός διδασκόντων και διδασκομένων και η ορθή αξιοποίηση της συμβάλει πολύ στην προαγωγή και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της επιστήμης.

Ειδικότερα, αναγνωρίζεται πως με την αρωγή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας η διδακτική διαδικασία πλεονεκτεί ψυχολογικά (μεγαλύτερη διέγερση, συγκέντρωση και συγκράτηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής, εξαίρετος συνδυασμός του τερπνού με το ωφέλιμο), παιδαγωγικά (διευκολύνεται η ευχερής μάθηση, εξασφαλίζεται η μεγαλύτερη διάρκειά της, δημιουργούνται σαφέστερες παραστάσεις), διδακτικά (συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη, διευκολύνεται η εφαρμογή βασικών διδακτικών και μεθόδων: αυτενέργειας, άμεσης επαλήθευσης, επανατροφοδότησης (feedback, ατομικότητας) και οργανωτικά (συστηματικότερη οργάνωση και ταξινόμηση της ύλης, μέθοδος της προγραμματισμένης διδασκαλίας κτλ.). Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική τεχνολογία προβάλλει και διευκολύνει, αντί του διδακτικού ρόλου, τον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο του κάθε διδάσκοντα, αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό σε συντονιστή της μάθησης και διευκολύνει πολύ τόσο τις ίσες ευκαιρίες μάθησης (equality of opportunities), όσο και τη δια βίου εκπαίδευση (longlife education)¹¹.

Ο συγγραφέας κάνει μία θεωρητική και μία πρακτική προσέγγιση στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (γραφικές απεικονίσεις, ακουστικά και οπτικοακουστικά μέσα, μηχανικές απεικονίσεις, μορφωτικές επισκέψεις), δίνοντας στο τέλος ορισμένα στοιχεία για τις

¹¹ Ζευκιλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης

προδιαγραφές της επιλογής ή κατασκευής των εποπτικών μέσων διδασκαλίας¹². Στο βιβλίο του «Διδασκαλία και Μάθηση με σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας», ο Ι. Κανάκης¹³ τονίζει περισσότερο το ρόλο των τεχνικών διδακτικών μέσων στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων της εκπαίδευσης, παρά στη λύση προβλημάτων της διδασκαλίας και μάθησης:

«Η εκπαιδευτική τεχνολογία αναφέρεται στη χρησιμοποίηση τεχνικών συσκευών στη διδασκαλία-μάθηση. Ως ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος της διδακτικής μεθοδολογίας άρχισε να αναπτύσσεται το τέλος της δεκαετίας του 1960, πρώτα στις ΗΠΑ και μετά στην Ευρώπη. Ο αμερικανός ψυχολόγος Α. Lumsdaine διακρίνει την εκπαιδευτική τεχνολογία σε: 1. Εφαρμογή των επιστημονικών γνώσεων της φυσικής και της μηχανικής στην παραγωγή τεχνικών συσκευών διδασκαλίας-μάθησης από τα απλά μηχανήματα μέχρι και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. 2. Ανάπτυξη μιας γενικότερης τεχνολογικής αντίληψης για τη διδασκαλία-μάθηση, που να στηρίζεται σε θεμελιώδεις επιστημονικές έρευνες. Και οι δύο έννοιες της εκπαιδευτικής τεχνολογίας αποσκοπούν στη βέλτιστη αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων (της φυσικής, της τεχνολογίας και των επιστημών της αγωγής) για την επίτευξη ορισμένων σκοπών με τη βοήθεια ορθολογικών μεθόδων.

Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη η διδακτική μεθοδολογία είναι μια συντακτική (κατασκευαστική) επιστήμη, που αναπτύσσει και βελτιώνει μορφές διδακτικής στρατηγικής, δηλαδή σχέδια για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου διδακτικού σκοπού. Έτσι ενώ στην παραδοσιακή διδακτική τα εποπτικά μέσα είχαν συνήθως σκοπό να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία, στην εκπαιδευτική τεχνολογία η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης ρυθμίζεται ολικά ή μερικά από τεχνικά μέσα. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα, όπως: η προγραμματισμένη διδασκαλία, οι μηχανές μάθησης, οι Η/Υ, η χρησιμοποίηση των ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία-μάθηση αρκούν, για να το επιβεβαιώσουν»¹⁴.

Ο ίδιος συγγραφέας δίνει έμφαση στην ιδέα ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι μορφές επικοινωνίας και αναπτύσσει το θέμα του αρχίζοντας από τα προσωπικά μέσα επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης και συνεχίζει περιγράφοντας τη διδακτική χρήση ενός μεγάλου αριθμού απρόσωπων μέσων, από τα πραγματικά αντικείμενα και τα οπτικοακουστικά μέσα

¹² Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά. διδακτική χρήση και αξιοποίηση. Αθήνα: Καστανιώτης, σελ 91

¹³ Κανάκης, Ι. (1999). Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας. Αθήνα: Γρηγόρη, σελ. 68

¹⁴ Κανάκης, Ι. (1999). Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας. Αθήνα: Γρηγόρη σελ.142

έως τους υπολογιστές και τη προγραμματισμένη διδασκαλία. Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι, παρά τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των ορισμών που δόθηκαν κατά καιρούς για την εκπαιδευτική τεχνολογία, ο κύριος στόχος της, όπως προσδιορίζεται από τους ορισμούς αυτούς, είναι η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης και για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση ¹⁵.

¹⁵ Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά. διδακτική χρήση και αξιοποίηση. Αθήνα: Καστανιώτης σελ. 92

Α' ΜΕΡΟΣ

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία έχουν πια δημιουργήσει νέα δεδομένα και πραγματικότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος «νέες τεχνολογίες» αφορά στα νέα μέσα πληροφορικής και τεχνολογίας στις τηλεπικοινωνίες, όπως επί παραδείγματι είναι οι υπολογιστές, τα δορυφορικά συστήματα, τα κινητά τηλέφωνα και η ψηφιακή τηλεόραση.

Η πολυμεσικότητα είναι ένας συντονισμένος τρόπος διαχείρισης της τεχνολογίας, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να απευθύνεται σε διαφορετικές αισθήσεις. Έτσι, ενσωματώνονται πληροφορίες ποικίλης υφής, όπως κείμενο, υπερκείμενο, ήχο, γραφικά, εικόνες και βίντεο. Σε αυτό το σύστημα η πληροφορία είναι δομημένη σε ένα δίκτυο. Οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούν τον όγκο των πληροφοριών στην εκπαίδευση και εκπληρώνουν τις απαιτήσεις κάθε εκπαιδευομένου, ώστε να έχει ευχερέστερη πρόσβαση στη μάθηση. Το διαδίκτυο έχει σημαντικές επιπτώσεις στην πρόσβαση στο πληροφοριακό υλικό, αφού οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται μέσω της εικόνας πολλές και διαφορετικές πληροφορίες.

Οι νέες τεχνολογίες πρέπει να ενταχθούν ομαλότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να εμπεδωθεί στη συνείδηση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ότι οι πληροφορίες που παρέχονται μέσω της εικόνας και του κειμένου βοηθούν καλύτερα στην κατάκτηση της γνώσης μέσα σε ένα εξαιρετικά δυναμικό και αναπτυσσόμενο περιβάλλον, όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης.

1.1 Αρχή της εποπτείας

Ο όρος «εποπτεία», σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, σημαίνει την παράσταση, την εικόνα κάποιου αντικειμένου που μας δημιουργείται από την παρατήρηση, από την οπτική αντίληψη. Όμως, η ετυμολογική σημασία του όρου δεν ταυτίζεται με την ψυχολογική του έννοια. Από ψυχολογική και διδακτική άποψη η εποπτεία έχει ευρύτερη έννοια. Δηλώνει την αντίληψη που σχηματίζεται από τις εντυπώσεις των διαφόρων αισθήσεων, και την εσωτερική κατανόηση που προκύπτει από τη νοητική επεξεργασία των δεδομένων των αισθήσεων και από το συσχετισμό τους με την προϋπάρχουσα εμπειρία του ατόμου. Εποπτική εικόνα θεωρείται όχι μόνο εκείνη που μας δημιουργείται από την όραση, αλλά και από την ακοή, αφή κτλ., δηλαδή από όλες τις αισθήσεις μας. Οι εποπτείες αυτές που

δημιουργούνται από αντικείμενα ή φαινόμενα που επιδρούν άμεσα στις αισθήσεις μας, ονομάζονται «άμεσες» ή «κατ' αίσθηση» εποπτείες. Όμως, εκτός από τις άμεσες εποπτείες, στην παιδαγωγική επιστήμη ο όρος εποπτεία εκφράζει και τις έμμεσες ή πνευματικές εποπτείες, οι οποίες μας δημιουργούνται από τη διδασκαλία για αντικείμενα ή φαινόμενα, για τα οποία δεν έχουμε άμεση αντίληψη, επειδή απέχουμε χρονικά και τοπικά από αυτά. Τόσο όμως τις άμεσες, όσο και τις έμμεσες εποπτείες, το άτομο τις επεξεργάζεται. Ο άνθρωπος δεν δέχεται παθητικά, ως φωτογραφική μηχανή, τις εντυπώσεις των αισθητηρίων οργάνων, αλλά αυτενεργεί, τις αφομοιώνει και μορφοποιεί, τις μεταστοιχειώνει και αξιοποιεί, ανάλογα με τη διανοητική του ωριμότητα. Γι' αυτό, με αφορμή και αφετηρία κάποια άμεση εποπτεία, συχνά «καταλήγουμε σε μια διανοητική επεξεργασία. η οποία μας επιτρέπει να σχηματίσουμε συνολική εικόνα για ένα πράγμα και για τις συναρτήσεις του, για να μας οδηγήσει τελικά στην εποπτεία κάποιου "κόσμου" και να κορυφωθεί σε μια "κοσμοθεωρία"»¹⁶. Η πλήρης κατανόηση της πραγματικότητας κατορθώνεται μόνο με τη σύμπραξη των αισθήσεων και της νόησης. Η απλή επίδειξη των πραγμάτων δεν αρκεί, γιατί η αισθητηριακή αντίληψη, η σκέψη και η εμπειρία βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση με την εποπτεία. «Οι έννοιες χωρίς εποπτείες είναι άδειες και οι εποπτείες χωρίς έννοιες είναι τυφλές», μας βεβαιώνει το γνωστό απόφθεγμα του Ι. Kant. Στην εποχή μας οι μαθητές κατακλύζονται από πλήθος οπτικοακουστικών ερεθισμάτων. Είναι λοιπόν απόλυτα αναγκαίο να τους εξασκήσουμε στο σχηματισμό σαφών εποπειών μέσα από ενεργητική παρατήρηση και κριτική σκέψη¹⁷. Με τον όρο «εποπτεία», λοιπόν, στα Παιδαγωγικά και στην Ψυχολογία εννοούμε όλες τις άμεσες και τις έμμεσες εποπτείες με τις προεκτάσεις και τις διασυνδέσεις τους με τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά τους, με όλα τα στοιχεία τους, τα οποία συνυφαίνονται με πολλούς τρόπους και δημιουργούν το θαυμαστό πλούτο και την εκπληκτική ποικιλία του παραστατικού κύκλου και της πνευματικής ζωής του ανθρώπου¹⁸.

Στην εποπτικότητα της διδασκαλίας αποδίδουν πάντοτε ιδιαίτερη σημασία οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής, διότι «ανέκαθεν έχει διαπιστωθεί πως οι άνθρωποι μαθαίνουν ευχερέστερα με τις αισθήσεις, ιδιαίτερα με την όραση και την ακοή», και διότι γίνεται πια αποδεκτό πως κύρια πηγή της γνώσης δεν είναι μόνο η νόηση (rationalismus), αλλά και η εμπειρία (criticismus) του Kant. Μολονότι ανέκαθεν τόνιζαν όλοι την ανάγκη και τη σπουδαιότητα της εποπτικότητας της διδασκαλίας, όμως οφείλουμε να τονίσουμε με έμφαση πως στην εποχή μας αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στο εποπτικό στοιχείο της διδασκαλίας. Όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί επιμένουν πολύ στην ανάγκη

¹⁶ Ζευκιλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης σελ. 56

¹⁷ Κανάκης, Ι. (1999). Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας. Αθήνα: Γρηγόρη, σελ 74

¹⁸ Ζευκιλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης σελ. 111

εποπτικοποίησης της διδασκαλίας. Αυτό το θεωρούν αναγκαίο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για όλα τα είδη αγωγής.

Σύμφωνα με τις πρόσφατες απόψεις της Παιδαγωγικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας, η διδασκαλία στην οποία εφαρμόζεται η αρχή της εποπτείας διευκολύνει, επιταχύνει και προάγει τη μάθηση¹⁹. Είναι πια γενικά παραδεκτό πως η αγωγή πρέπει να ικανοποιεί και να καλλιεργεί, όσο είναι δυνατόν περισσότερο, τις εποπτικές δυνατότητες των μαθητών. Γι' αυτό η εποπτικότητα της διδασκαλίας δεν πρέπει να θεωρείται πολυτέλεια ή αμελητέο στοιχείο της εκπαίδευσης, αλλά απαραίτητο, βασικό και πολύ αποτελεσματικό. Δικαιολογημένα, λοιπόν, η εποπτικότητα της διδασκαλίας αποτελεί συστηματική επιδίωξη της σύγχρονης διδακτικής και βάσιμα διατυπώνεται η πρόβλεψη πως τόσο οι τρόποι, όσο και τα μέσα εκπαίδευσης θα σημειώσουν ραγδαία αλλαγή και εξέλιξη στο άμεσο μέλλον. Αυτή η αλλαγή και η εξέλιξη στα μέσα εκπαίδευσης ενισχύεται πρόσφατα σημαντικά, διότι «το πείραμα και η έρευνα αποδείξανε πως ο άνθρωπος δύσκολα συγκρατεί τις γνώσεις, αν αυτές του έχουν μεταδοθεί μόνο με την ακουστική οδό. Συγκεκριμένα, σήμερα είναι αποδεδειγμένο πως από τις γνώσεις που αποκτάμε με την ακοή συγκρατούμε μόνο το 7%, ενώ απ' όσα μαθαίνουμε με την όραση παραμένουν σε ποσοστό 87%. Από τα ποσοστά αυτά διατηρούνται στη μνήμη 20% περίπου από την ακοή και 30% από την όραση». Για την αξιοποίηση της οπτικής μνήμης στον πολλαπλασιασμό και στην καλύτερη διατήρηση των γνώσεων, η Διδακτική επικαλείται τη βοήθεια των εποπτικών μέσων. Γι' αυτό στην εποχή μας αποτελεί βασικό παιδαγωγικό αξίωμα το «δίδασκε εποπτικά», το «μάθε μέσα από τα αντικείμενα», το «λέξεις χωρίς πράγματα είναι κέλυφος χωρίς καρπό, θήκη χωρίς ξίφος, σώμα χωρίς ψυχή» του Κομένιου και το «μάθηση μέσα από την πράξη»(learning by doing) του Dewey.

Δικαιολογημένα, λοιπόν, ο μεταρρυθμιστής παιδαγωγός Decroly ισχυρίζεται πως «δεν είναι νοητή διδασκαλία χωρίς αντικείμενα, χωρίς όντα, χωρίς φαινόμενα, χωρίς άμεση επαφή με την πραγματικότητα. Αυτά αποτελούν τα ουσιώδη στοιχεία της διδασκαλίας. Όλα τα άλλα είναι καθαρή απώλεια χρόνου, άσκοπη σπατάλη της προσοχής, κακή συνήθεια να αρκούμαστε σε ημίμετρα». Μετά από αυτές τις απόψεις των παιδαγωγών, μετά από την καταπληκτική ανάπτυξη της τεχνικής, μετά από την τελειοποίηση πολλών εποπτικών μέσων, δε δικαιολογούμαστε αν αγνοήσουμε τα εποπτικά μέσα ή αν δεν αξιοποιήσουμε στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ης δυνατότητές τους, για την αγωγή των παιδιών των εφήβων και των νέων²⁰.

¹⁹ Ζευκιλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ 145-146

²⁰ Ζευκιλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ.93

1.2 Αρχή της αυτενέργειας

Αυτενέργεια είναι η ενέργεια, η πράξη, η εργασία που κάνει κανείς μόνος του, χωρίς άλλη εξωτερική παρόρμηση, μόνο με δική του θέληση. Στην Παιδαγωγική πρώτος σκοπός είναι η ανάπτυξη της αυτενέργειας του ατόμου. Το παιδί πρέπει να ενεργεί κυρίως μόνο του, να παίζει τον ενεργητικό ρόλο σε όλες τις φάσεις της ζωής του και να μην αποδέχεται παθητικά διάφορες πληροφορίες και γεγονότα. Έτσι, αναπτύσσεται η κρίση του, η αγάπη στη μάθηση και η φιλοπονία. Ο Αλοΐσος Φίσερ έδωσε τον εξής ψυχολογικό ορισμό της λέξης αυτενέργεια: "Είναι το είδος εκείνο της πράξης, που πηγάζει από το ελεύθερο εγώ, είναι έκφραση του ίδιου του εγώ και επιδρά στο εγώ μορφωτικά".

Επίσης, σύμφωνα με την αρχή της αυτενέργειας, τίποτα δεν πρέπει να μαθαίνει ο μαθητής χωρίς να καταφεύγει ο ίδιος στις πηγές γνώσεως και χωρίς ο ίδιος να γνωρίζει να κάνει ορθή χρήση των πηγών αυτών.

Ο Wichterich αναφέρει πως χωρίς την ικανότητα για δημιουργική σκέψη και πράξη δεν είναι δυνατόν να οικοδομηθεί η παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Και βέβαια οι σκέψεις και οι πράξεις για να είναι δημιουργικές πρέπει να έχουν το στοιχείο της προσωπικής εκφράσεως, να είναι δηλαδή αποτέλεσμα αυτενέργειας. Η αυτενέργεια των μαθητών είναι προϊόν αλλά και οργανικό στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας του σχολείου. Χωρίς αυτήν ατονεί όλο το μορφωτικό κλίμα του σχολείου. Τελικά, η αυτενέργεια αποδεικνύεται η πεμπτουσία του σχολείου, αφού σημαίνει τη δραστηριοποίηση του ατόμου από εσωτερική, προσωπική του ανάγκη, χωρίς εξωτερικούς περιορισμούς και αφού στρέφεται στην επιτυχία σκοπών που έχει επιλέξει το δραστηριοποιούμενο άτομο.

1.3 Συνδυασμός εποπτείας & αυτενέργειας

Βασικό γνώρισμα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας είναι «Η ορμή για δράση», η κινητικότητα, η δραστηριοποίηση, η ενεργητικότητα, ο δυναμισμός. Αυτή η διαχρονική πραγματικότητα επισημαίνεται από την εποχή του Αριστοτέλη με το «ου δύναται τον νέον ησυχάζει» και από σύγχρονους ερευνητές της φύσης και των συνθηκών μάθησης, οι οποίοι δέχονται πως «Αν ο μαθητής δεν αντιδράσει ενεργά προς την ύλη που διδάσκεται, δεν θα πραγματοποιηθεί η μάθηση»²¹.

Όμως, η υπερβολική χρήση των εποπτικών μέσων που γίνεται σε σχολεία άλλων χωρών και η μη ορθή αξιοποίηση τους από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα η μη ορθή χρήση προβαλλόμενου εποπτικού υλικού, μπορεί να μεταβάλλει τους μαθητές σε αδρανείς θεατές, να τους οδηγήσει σε «παθητική δεκτικότητα», να περιορίσει δηλαδή την αυτενέργεια τους και να έρθει σε αντίθεση τόσο

²¹ Ζευκλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ 89

με την ορμητική και δραστήρια φύση του κάθε μαθητή, όσο και με τις ψυχολογικές απόψεις «περί της φύσης και των συνθηκών μάθησης». Γι' αυτό ο καθηγητής Palaou, γράφει: «Για να διατηρήσουν όλη την αποτελεσματικότητά τους, τα διδακτικά μέσα πρέπει να χρησιμοποιούνται με μέτρο. Οι υπερβολές προς τη μία ή προς την άλλη κατεύθυνση είναι πάντοτε επιζήμιες».

Ο συνδυασμός, λοιπόν, της αρχής της εποπτείας και της αρχής της αυτενέργειας είναι απαραίτητος. Επιβάλλεται για να αποφύγουμε την παθητική δεκτικότητα και τη νάρκωση της σκέψης των μαθητών, για να προκαλέσουμε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και να αξιοποιήσουμε σωστά τα εποπτικά μέσα, για να είναι πράγματι η διδασκαλία μας εποπτική. Αυτό τονίζεται με έμφαση στην εποχή μας. Όπως αναφέρει ένας σύγχρονος παιδαγωγός, «αποτελεί νοθεία και παραχάραξη της αληθινής εποπτικής διδασκαλίας, όταν περιοριζόμαστε στην απλή επίδειξη των πραγμάτων και αφήνουμε το μαθητή παθητικό θεατή ή ακροατή χωρίς να μπαίνουν σε κίνηση όλες οι πνευματικές δημιουργικές του δυνάμεις». Με το συνδυασμό εποπτείας και αυτενέργειας δε συντελούμε μόνο στη δραστηριοποίηση των μαθητών αλλά και στην πληρέστερη και μονιμότερη μάθηση.

Ο συνδυασμός της αρχής της εποπτείας και της αυτενέργειας πραγματοποιείται. Σύμφωνα με τις πρόσφατες απόψεις, όταν τα εποπτικά μέσα χρησιμοποιούνται για πρόκληση της αυτενέργειας, ειδικότερα όταν οι μαθητές (σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή μόνοι τους αν μπορούν):

- Περιγράφουν και σχολιάζουν αυτά που βλέπουν.
- Συγκρίνουν και αναλύουν (σχεδιαγράμματα, στατιστικούς πίνακες, κτλ).
- Διαπιστώνουν και αιτιολογούν χαρακτηριστικά ή ιδιότητες προσώπων, πραγμάτων, καταστάσεων και φαινομένων.
- Επεξεργάζονται και παρατηρούν κείμενα, χάρτες, σύμβολα κτλ.
- Συζητούν γύρω από προβολές μικρής ή μεγάλης διάρκειας.
- Συσχετίζουν στοιχεία της εποπτικής διδασκαλίας με τη σύγχρονη πραγματικότητα.
- Συμμετέχουν ενεργά και δυναμικά στο μάθημα προκαλούμενοι από τα εποπτικά μέσα.

2. Θεωρίες Μάθησης & Οπτικοακουστικά Μέσα

2.1 Θεωρίες μάθησης

Αντιπροσωπευτικά ρεύματα διδασκαλίας και μάθησης:

- *Η Σχολή της Συμπεριφοράς*

Η σχολή αυτή μελετά την σχέση που έχουν τα ερεθίσματα που παίρνουν οι μαθητευόμενοι με τις αντιδράσεις που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτές. Σύμφωνα με αυτήν την σχολή το έργο του δασκάλου είναι άκρος σημαντικό και περιλαμβάνει αφενός την διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης και αφετέρου την δημιουργία και παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων ώστε να παρατηρηθούν τελικά οι επιθυμητές αντιδράσεις.

- *Το Μοντέλο του Κονστρουκτιβισμού*

<< apprendre c'est inventer = μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω >> Piaget

Αυτή η θεωρία υποστηρίζει πως ο εκπαιδευόμενος είναι ο κύριος παράγοντας της διαδικασίας διδασκαλίας αφού διαλέγει ο ίδιος το νόημα που θα αντλήσει από τις πληροφορίες. Έτσι λαμβάνει χώρα μια μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή. Το μειονέκτημα αυτής της θεωρίας είναι η παράβλεψη υπολογισμού των κοινωνικών συνθηκών.

- *Ο Γνωστικισμός*

Αυτό η μέθοδος βασίζεται στην ιδέα ότι η διαδικασία μάθησης συγκρίνεται με τον τρόπο που δουλεύει ο υπολογιστής. Σε αυτό το μοντέλο μάθησης χρησιμοποιούνται ορολογίες όπως μακροπρόθεσμη/βραχυπρόθεσμη μνήμη και κίνητρα. Ο γνωστικισμός αναγνωρίζει την σημασία των ατομικών διαφορών και χρησιμοποιεί στρατηγικές μάθησης που διευκολύνουν αυτές τις διαφορές. Δίνει σημασία στον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι και όχι μόνο στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού:

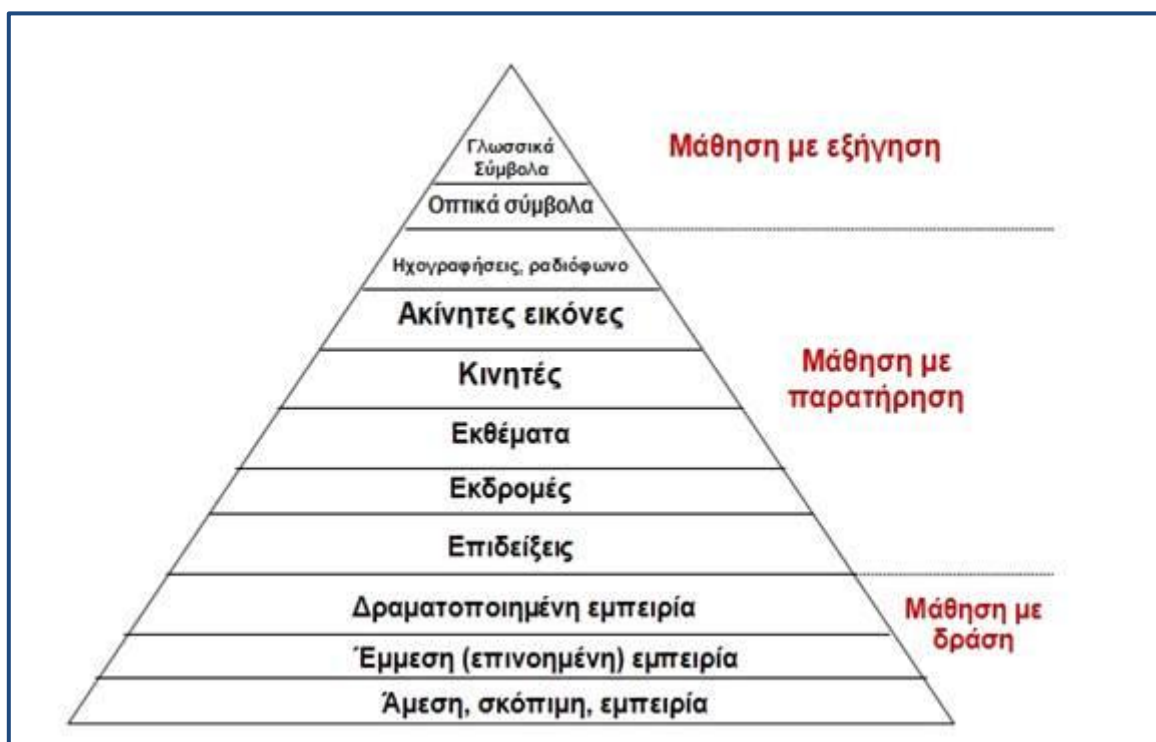
1. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν την πληροφορία, για να μπορεί αυτή να μεταφερθεί στην προσωρινή μνήμη.
2. Οι μαθητές θα πρέπει να οδηγηθούν στο να αντιστοιχίσουν την καινούργια πληροφορία με κάτι που γνωρίζουν ήδη, ώστε να την απομνημονεύσουν ευκολότερα.
3. Η πληροφορία δίνεται σε μικρές δόσεις για να αφομοιώνεται πιο εύκολα.
4. Τα μαθήματα ρυθμίζονται σύμφωνα με το επίπεδο νοημοσύνης των μαθητών.

2.2 Μέσα διδασκαλίας

2.2.1 Η προετοιμασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ένα βασικό στοιχείο της επιτυχής διδασκαλίας είναι να υπάρχουν στην διάθεση του εκπαιδευτικού τα σωστά μέσα διδασκαλίας. Έχουν γίνει πολλές έρευνες για την αποσαφήνιση της λειτουργίας του ανθρώπινου νου και την απάντηση στην ερώτηση «πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι καινούργιες πληροφορίες». Παρακάτω αναφέρονται τα βασικά μέσα διδασκαλίας της εποχής μας, οι βασικές μέθοδοι μάθησης, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η ανάλυση τρόπων αξιολόγησης.

Εικόνα 2.1: Ο κώνος της εμπειρίας του Edgar Dale – Παράδειγμα ταξινόμησης των μέσων διδασκαλίας



Τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας – μάθησης (ΟΑΜ)

Τα ΟΑΜ είναι ισχυρά εργαλεία για τον εκπαιδευτή. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις προτιμήσεις πρόσληψης πληροφοριών. Τα ΟΑΜ είναι ιδανικά μέσα εκπαίδευσης ώστε να επιτευχτεί μάθηση σε όλες τις κατηγορίες ανθρώπων. Σε αυτά περιλαμβάνονται γραφήματα και διαγράμματα, διαφάνειες, βίντεο, πίνακες, ταινίες, μακέτες μοντέλα, κασετόφωνα, αφίσες-φωτογραφίες, λέιζερ, Η/Υ, κάμερα. Τα ΟΑΜ έχουν το πλεονέκτημα ότι ερεθίζουν παραπάνω από μια αίσθηση στον άνθρωπο. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούν στην απομνημόνευση, στη διατήρηση της προσοχής, στη διαλεύκανση αποριών μέσα από την επανάληψη και την παραστατικότητα.

• **Εποπτικά μέσα** Τα απλά εποπτικά μέσα αποδεικνύονται και τα πιο αξιόπιστα. Η σωστή χρήση του παραδοσιακού πίνακα, η ανάρτηση απεικονίσεων αντικειμένων, η επίδειξη μοντέλων με λυόμενα ή

κινούμενα μέρη, η προβολή διαφανειών, η προβολή σταθερών εικόνων, η προβολή κινούμενων εικόνων, με βιντεοκασέτες καθώς επίσης και ο συνδυασμός όλων αυτών.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσφέρει στους μαθητές εργασίες ανάλογης δυσκολίας με τις ικανότητες τους, να στρέψει το ενδιαφέρον τους στο αντικείμενο που διδάσκει και πάνω από όλα να τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν στην διαδικασία της διαπαιδαγώγησης. Επίσης, οφείλει να εξετάζει την ύλη που θα διδάξει σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος και τα χρονικά πλαίσια.

Για να επιτευχθεί η επιθυμητή μάθηση κατά την διδασκαλία πρέπει να εφαρμοστούν ορισμένες αρχές όπως είναι :

- η διέγερση και ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών ως προς το μάθημα
- ο συσχετισμός του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών
- ο εμπλουτισμός του μαθήματος και η αξιοποίηση της πείρας των μαθητών
- η επιλογή κατάλληλων μεθόδων και μέσων διδασκαλίας
- ο συνδυασμός της ενεργούς συμμετοχής με τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών
- η ικανοποίηση από τα αποτελέσματα

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εξάλειψη των κινδύνων από την χρήση οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διαχείριση κινδύνων)

Η ραγδαία ανάπτυξη των οπτικοακουστικών μέσων και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε μια εντελώς νέα κατάσταση για την ανθρώπινη μάθηση. Η χρήση των σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων έχει τεράστια οφέλη και άνοιξε νέους δρόμους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά όλοι γνωρίζουμε ότι και τέλεια προετοιμασμένη διδασκαλία, όταν βασίζεται αποκλειστικά στα οπτικοακουστικά μέσα, εμπεριέχει σοβαρούς κινδύνους. Τα οπτικοακουστικά μέσα και ιδιαίτερα τα προγράμματα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας χαρακτηρίζονται από ακαμψία. Τα περιεχόμενα, τρόπος παρουσίασης και μέθοδος επεξεργασίας είναι τις περισσότερες φορές προκαθορισμένα. Έτσι, τα περιθώρια πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας του δασκάλου και των μαθητών περιορίζονται σημαντικά. Η βιομηχανοποίηση της παραγωγής των προγραμμάτων δεν εξασφαλίζει πάντοτε τον αναγκαίο επιστημονικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό έλεγχο. Τα προγράμματα αυτά αγνοούν συνήθως τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ατομικές ανάγκες των

αποδεκτών και απευθύνονται σε όλους με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, μπορούμε να μιλούμε για δυνατότητα ατομικής μελέτης, αλλά όχι για πραγματική εξατομίκευση της διδασκαλίας- μάθησης.

Τα οπτικοακουστικά μέσα διαθέτουν μεγάλες δυνατότητες για την παρουσίαση της πραγματικότητας, ελάχιστα όμως μέσα για την αισθητοποίηση αφηρημένων εννοιών (π.χ. δημοκρατία, ελευθερία). Έτσι, υπάρχει κίνδυνος να παρουσιάζονται πληροφορίες, γεγονότα, φαινόμενα και απλά περιεχόμενα, που αισθητοποιούνται εύκολα, και να αγνοούνται δυσνόητες σχέσεις, προβλήματα και καταστάσεις. Βέβαιο είναι, επίσης, ότι τα οπτικοακουστικά μέσα προωθούν περισσότερο την παθητική αντίληψη και την αποδοχή πληροφοριών παρά την κριτική αντιπαράθεση και τη δημιουργική σκέψη. Ο ακροατής ή θεατής αποφεύγει να αναζητήσει και να ανακαλύψει τη γνώση, αφού του προσφέρεται έτοιμη. Η πολύ γρήγορη εναλλαγή των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων ή η συχνή χρησιμοποίηση πολλών και διαφορετικών μέσων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας είναι δυνατόν να οδηγήσει σε επιφανειακή εξέταση, ελλιπή ικανοποίηση, εννοιολογική σύγχυση και προοδευτική αδιαφορία.

Το μονόδρομο σύστημα επικοινωνίας των περισσότερων οπτικοακουστικών μέσων μπορεί επίσης να οδηγήσει τους αδύνατους και δειλούς μαθητές σε απογοήτευση, όταν δεν τους δίνεται δυνατότητα να υποβάλλουν διευκρινιστικές ερωτήσεις και να συζητούν ασαφή ή δυσνόητα σημεία, όσων παρακολουθούν. Για να αποφευχθούν οι παραπάνω κίνδυνοι και να μπορέσουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν ουσιαστικά τη σχετική αυτονομία, που τους παρέχουν τα οπτικοακουστικά μέσα και η εκπαιδευτική τεχνολογία, χρειάζεται να αποκτήσουν την κατάλληλη οπτικοακουστική αγωγή. Αυτή είναι καλό να αρχίζει από πολύ νωρίς και να προετοιμάζει τους ενεργητικούς ακροατές και τους κριτικούς θεατές του ραδιοφώνου, του κινηματογράφου, της τηλεόρασης και τους επιδέξιους χειριστές των άλλων οπτικοακουστικών μέσων. Ο ρόλος του δάσκαλου είναι πολύ ουσιαστικός και στο σημείο αυτό ²².

²² Ζευκιλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ 91

4. Δυνατότητες & δραστηριότητες που αναπτύσσονται με την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων στη διδακτική πράξη

4.1 Ταξινόμηση οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας - μάθησης

Μια δεύτερη ταξινόμηση των μέσων διδασκαλίας γίνεται με κριτήριο τις αισθήσεις οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη χρήση ή επίδειξη ενός μέσου διδασκαλίας. Πρόκειται για μια κατάταξη πολύ σημαντική, διότι σύμφωνα με έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή των αισθήσεων ποικίλλει σε σχέση με την αντίληψη του περιβάλλοντος. Έτσι προκύπτει η παρακάτω ταξινόμηση: Τα μέσα διδασκαλίας διακρίνονται σε οπτικά μέσα, σε ακουστικά μέσα, σε οπτικοακουστικά μέσα και σε μέσα άλλων αισθήσεων.

Ειδικότερα, τα οπτικά μέσα χωρίζονται στα μη προβαλλόμενα (όπως για παράδειγμα πραγματικά αντικείμενα, πίνακες, φωτογραφίες, σχήματα σχεδιαγράμματα, εικόνες, σύμβολα) και στα προβαλλόμενα μέσα (όπως είναι το γραφοσκόπιο, το επισκόπιο, ο προβολέας σταθερών ταινιών και ο προβολέας ατέρμονων ταινιών). Τα ακουστικά μέσα περιλαμβάνουν μαγνητοταινίες, δίσκους, ραδιόφωνο, μαγνητόφωνο, ηλεκτρόφωνο ή pick-up, ραδιοφωνικές εκπομπές, γλωσσικό εργαστήριο. Τα οπτικοακουστικά μέσα διακρίνονται σε ομιλούσα κινηματογραφική ταινία, εκπαιδευτική τηλεόραση (ανοιχτό κύκλωμα), μαγνητοσκόπιο (κλειστό κύκλωμα). Τέλος, αναφέρονται τα μέσα άλλων αισθήσεων όπως είναι τα απτικά Π.χ. το αλφάβητο τυφλών και τα οσφρητικά. Η κατάταξη αυτή είναι σημαντική, γιατί, όπως γνωρίζουμε οι δυνατότητες των διαφόρων αισθήσεων ποικίλουν σημαντικά. Έρευνες, λοιπόν, έδειξαν ότι η συμμετοχή των αισθήσεων στην αντίληψη του περιβάλλοντος είναι η ακόλουθη ²³: 83%: η όραση, 11%: η ακοή, 3,5%: η όσφρηση, 1,5%: η αφή, 1%: η γεύση

Όπως φαίνεται, η όραση αλλά και η ακοή είναι πολύ σημαντικές αισθήσεις για την αντίληψη των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή των αισθήσεων παίζει σημαντικό ρόλο και σε σχέση με το ποσοστό συγκράτησης ενός μηνύματος. Τα ποσοστά συγκράτησης του μηνύματος σε σχέση με τις αισθήσεις στις οποίες απευθύνεται το μήνυμα είναι τα εξής:

²³ Κανάκης, Ι. (1999). Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας. Αθήνα: Γρηγόρη, σελ 97-101

20%: παρατήρηση

50%: ακοή και παρατήρηση,

70%: ακοή, παρατήρηση και αλληλεπίδραση,

90%: ακοή, παρατήρηση, αλληλεπίδραση και πρακτική εφαρμογή

Παρατηρούμε ότι η παρατήρηση είναι μεν πολύ σημαντική διεργασία στη συγκράτηση του μηνύματος, αλλά καλύτερα αποτελέσματα έχει ο συνδυασμός της παρατήρησης με την ακοή, την αλληλεπίδραση και την πρακτική εφαρμογή ²⁴.

4.2 Πλεονεκτήματα οπτικοακουστικών μέσων στην διδακτική πράξη

Εποπτικά μέσα αποτελούν, στις περισσότερες περιπτώσεις, το απαραίτητο συμπλήρωμα του λόγου του δασκάλου. Η κατάλληλη χρήση τους βοηθάει τους μαθητές να σχηματίζουν σαφείς παραστάσεις όσων διδάσκονται και να κατανοούν πληρέστερα τις πληροφορίες που τους δίνονται από το δάσκαλο ή από το γραπτό κείμενο του βιβλίου τους. Οι κυριότερες υπηρεσίες που μας προσφέρουν τα εποπτικά μέσα και αποδεικνύουν τη μεγάλη χρησιμότητά τους είναι οι ακόλουθες:

1. Προκαλούν έντονο ενδιαφέρον.

Το ενδιαφέρον είναι μια από τις ουσιαστικές προϋποθέσεις μάθησης. Γι' αυτό και η διεύρυνση του ενδιαφέροντος των μαθητών θεωρείται βασική αποστολή του κάθε εκπαιδευτικού. Άλλωστε, όσο περισσότερο ενδιαφέρεται ο μαθητής για αυτό που διδάσκεται, τόσο περισσότερο αποδίδει η διδασκαλία. Με τα εποπτικά μέσα διευρύνουμε και διεγείρουμε σε ικανοποιητικό βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών, διότι τα μέσα αυτά τους προσφέρουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν εκείνο για το οποίο γίνεται λόγος, να «προσέξουν» περισσότερο στο μάθημα. ακόμη και στις περιπτώσεις που το θέμα δεν ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες ή προτιμήσεις τους. ακόμη, με τα εποπτικά μέσα δεν κεντρίζουμε μόνο το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά το διευρύνουμε και πολλές φορές το διατηρούμε αμείωτο σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, που σχετίζεται με το εποπτικό υλικό που επιδεικνύεται ή προβάλλεται.

Σε μερικές περιπτώσεις, το ενδιαφέρον που προκαλούν τα εποπτικά μέσα δεν αποτελεί μόνο άριστη προϋπόθεση μάθησης, αλλά και έντονη παρακίνηση για συστηματικότερη μελέτη και κατανόηση της διδασκόμενης ύλης. Η δημιουργία έντονου ενδιαφέροντος για γνωστά και άγνωστα θέματα, η συγκράτησή του για αρκετό χρονικό διάστημα και η συνεχής διεύρυνση του ενδιαφέροντος, επιτυγχάνεται με την καλλιτεχνική αξία του εποπτικού υλικού, με τα έγχρωμα στοιχεία, με το

²⁴ Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά. διδακτική χρήση και αξιοποίηση. Αθήνα: Καστανιώτης, σελ 114-117

συνδυασμό «ήχου και φωτός», με τις σαφείς επεξηγήσεις, με τις συγκεκριμένες και ρεαλιστικές πληροφορίες που μας προσφέρουν τα εποπτικά μέσα και με τη δημιουργία ατμόσφαιρας ανάλογης με την πραγματικότητα.

2. Δημιουργούν σαφείς παραστάσεις.

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία σαφών και ορθών πνευματικών παραστάσεων γύρω από τα διδασκόμενα θέματα. Συχνά οι μαθητές σχηματίζουν διαφορετικές παραστάσεις για κάποιο θέμα. αν και το διδάσκονται ταυτόχρονα από τον ίδιο καθηγητή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η μάθηση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Επηρεάζεται από το υπόβαθρο της κοινωνικής, πολιτισμικής, ηθικής, φιλοσοφικής και εγκυκλοπαιδικής αγωγής του ατόμου. διότι οι νέες παραστάσεις δημιουργούνται με τη βοήθεια των προγενέστερων, των παλαιών. Συχνά, επίσης, δημιουργούνται διαφορετικές παραστάσεις στους μαθητές από διάφορες σκέψεις και εντυπώσεις που συμπίπτει να έχουν στο νου τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Έτσι, στο κάθε άτομο ανάλογα με τις γνώσεις του, τις εντυπώσεις του και τις σκέψεις που κυριαρχούν στο νου του, δημιουργούνται παραστάσεις από τη διδασκαλία κάποιου θέματος, οι οποίες δεν είναι πάντα ίδιες με τις παραστάσεις που δημιουργούνται και στα άλλα. Άτομα που παρακολουθούν ταυτόχρονα την ίδια διδασκαλία, από τον ίδιο καθηγητή. Δικαιολογημένα, λοιπόν, θεωρείται μεγάλος ο αριθμός των παρανοήσεων, των εσφαλμένων παραστάσεων που οφείλονται στη διδασκαλία που δε συνδυάζεται με τη χρήση εποπτικών μέσων. Γι' αυτό κάθε διδασκαλία, όταν συνοδεύεται και με κάποιο εποπτικό μέσο, γίνεται περισσότερο κατανοητή και δημιουργεί πιο ορθές και πιο σαφείς παραστάσεις.

3. Διατηρούν τις παραστάσεις.

Τα εποπτικά μέσα δεν αποτελούν μόνο ευνοϊκούς εξωτερικούς παράγοντες για τη δημιουργία σαφών και ορθών παραστάσεων, αλλά συντελούν και στην καλύτερη διατήρησα αυτών των παραστάσεων και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Πολλά από εκείνα που τα διδασκόμαστε προφορικά τα λησμονούμε σύντομα. Όμως, θυμόμαστε περισσότερο και καλύτερα εκείνα που τα διδασκόμαστε με τη βοήθεια των εποπτικών μέσων. Οι οπτικές παραστάσεις, όχι μόνο διατηρούνται περισσότερο χρονικό διάστημα αλλά επανέρχονται και με μεγαλύτερη ευκολία και ακρίβεια στη μνήμη μας.

Γι' αυτό όταν συναντήσουμε ένα άτομο που μας το είχαν συστήσει από καιρό, συχνά δε θυμόμαστε το όνομά του, όμως είμαστε βέβαιοι ότι το έχουμε γνωρίσει, διότι διατηρούμε έντονη την οπτική εικόνα-παραστάση, που μας είχε δημιουργήσει η θέα του. Άλλωστε, σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών από όσα διαβάζουν οι άνθρωποι συγκρατούν ελάχιστα. Από όσα βλέπουν συγκρατούν το 20%. Από όσα βλέπουν και ακούνε ταυτόχρονα συγκρατούν 55%. Επίσης, το 85% των γνώσεων που διατηρούμε

στη μνήμα μας οφείλονται στην όρασή μας, στις οπτικές μας παραστάσεις. Διότι αυτές οι παραστάσεις είναι ορθές, σαφείς και μεγάλης διάρκειας.

4. Διεγείρουν, συγκεντρώνουν κι συγκρατούν την προσοχή.

Η προσοχή παίζει εξαιρετο ρόλο για τη μάθηση. Χωρίς αυτή δεν είναι δυνατή η αφομοίωση των γνώσεων. Όσο περισσότερο συγκεντρώνεται η προσοχή των μαθητών σε εκείνα που διδάσκονται, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία. Ο Κομένιος χαρακτηρίζει την προσοχή ως «το φως της μάθησης», όπως εκείνος που θέλει να δείξει τη νύχτα κάτι σε κάποιον πρέπει να ανάψει το φως, έτσι και ο δάσκαλος, αν θέλει να φωτίσει με τη γνώση του το μαθητή, που βρίσκεται στο σκοτάδι της άγνοιας και αμάθειας, πρέπει να διεγείρει σε αυτόν την προσοχή. Τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν πολύ στη διέγερση, συγκέντρωση και δέσμευση της προσοχής των μαθητών στη διδασκαλία και με τον τρόπο αυτό διευκολύνουν και υποβοηθούν τη μάθηση.

Αυτό ισχύει περισσότερο για το προβαλλόμενο εποπτικό υλικό. Γι' αυτό στη διδασκαλία κάθε προβολής slides, filmstrips ή κινηματογραφικής ταινίας, η προσοχή όλων είναι συγκεντρωμένη στην οθόνη και τίποτα δεν είναι εύκολο να την αποσπάσει. Η ρεαλιστικότητα του προβαλλόμενου εποπτικού υλικού και η ζωνρότητα των εξωτερικών εντυπώσεων και ερεθισμάτων συντελούν στη διέγερση και συγκέντρωση της προσοχής, με άμεσο αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη απόδοση της διδασκαλίας. Άλλωστε. «ασθενέστερα διεγείρει το πνεύμα ό, τι του προσφέρεται μέσω της ακοής, από εκείνα που του προσφέρονται μέσω των οξυδερκών οφθαλμών».

5. Συμβάλλουν στην κατανόηση του μαθήματος.

Συχνά, οι διδάσκοντες αδυνατούν να εξηγήσουν πλήρως, με την προφορική διδασκαλία, κάποιο σημείο του μαθήματος ή τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ διαφόρων αντικειμένων ή μεταξύ των τμημάτων κάποιου αντικειμένου. Παρά τις εξηγήσεις τους, η απλή προφορική διδασκαλία αποδεικνύεται μερικές φορές ανεπαρκής για να βελτιωθούν οι μαθητές τι ακριβώς εννοεί αυτός που διδάσκει. Η ανεπάρκεια της προφορικής διδασκαλίας δημιουργεί αμφιβολία και στον ίδιο το διδάσκοντα για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του. ακόμα και ο μαθητής, σε μερικές περιπτώσεις, αμφιβάλει αν κατάλαβε σωστά, αν τα πράγματα είναι όπως τα φαντάζεται.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, το εποπτικό μέσο μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην απομάκρυνση των αμφιβολιών, στην κατανόηση της διδασκαλίας και των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ διαφόρων αντικειμένων ή φαινομένων. Τα εποπτικά μέσα δίνουν νόημα στο μάθημα και διευκολύνουν την αφομοίωσή του. Αυτή τη δυνατότητα συμβολής στην κατανόηση του μαθήματος την προσφέρουν όλα τα εποπτικά μέσα, είτε αυτά είναι απλά είτε είναι πολύπλοκα, ανάλογα βέβαια με την περίπτωση.

6. Εξοικονομούν πολύτιμο χρόνο.

Η διάρκεια της διδασκαλίας είναι μικρότερη όταν συνδυάζεται με τη χρήση εποπτικών μέσων, από ό, τι θα ήταν χωρίς τη βοήθειά τους. με τη χρήση εποπτικού υλικού πραγματοποιείται ταχεία μετάδοση

γνώσεων. Έτσι συντομεύεται η διάρκεια της διδασκαλίας και εξοικονομούμε πολύτιμο χρόνο. Αυτά ισχύουν περισσότερο για το προβαλλόμενο εποπτικό υλικό, δηλαδή για τα slides, filmstrips και τις κινηματογραφικές ταινίες. Κάθε προβολή, ιδιαίτερα η κινηματογραφική, μας διδάσκει μεθοδικά και παραστατικά, μέσα σε λίγο σχετικά χρονικό διάστημα, ολόκληρες ενότητες μαθημάτων με εξαιρετά διδακτικά αποτελέσματα. Αυτό που η προβολή το κατορθώνει σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Θα θέλαμε πολλές ώρες προφορικής διδασκαλίας για να το πετύχουμε. Επίσης, θα ήταν δύσκολο να πετύχουμε τα ίδια διδακτικά αποτελέσματα, διότι οι έγχρωμες καλλιτεχνικές εικόνες της προβολής, η παραστατικότητα της και η κατάλληλη μουσική επένδυση των ταινιών κάνουν τις προβολές εικόνων ή ταινιών πιο ελκυστικές και πιο αποτελεσματικές.

7. Καταπολεμών τη λογοκοπία

Η διαπαιδαγώγηση που προσφέρει γνώσεις, που διδάσκει χωρίς χρήση διδακτικών βοηθημάτων, χαρακτηρίζεται σαν λογοκοπία ή βερμπλισμός. Γι' αυτό στην παιδαγωγική ορολογία, η λέξη λογοκοπία σημαίνει τη διδασκαλία στην οποία γίνεται μεγάλη χρήση του προφορικού λόγου με δυσμενείς επιπτώσεις στην άρτια αγωγή των μαθητών. Δικαιολογημένα, λοιπόν, πολλοί διαπρεπείς παιδαγωγοί στράφηκαν κατά της λογοκοπίας και τη χαρακτήρισαν σαν νόσο που ενδημεί στα σχολεία. Το Σχολείο Εργασίας καταπολέμησε πιο συστηματικά, θεωρητικά και πρακτικά, τη λογοκοπία. Κατέβαλλε κάθε προσπάθεια για να αντικαταστήσει το παθητικό σχολείο της λογοκοπίας με το δημιουργικό σχολείο της αυτενέργειας, χωρίς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, ακόμα και στην εποχή μας, είναι προσκολλημένοι στη λογοκοπία. Με αυτή συνήθως επιδιώκουν τη μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές. Κοπιάζουν και βραχνιάζουν χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα διότι απευθύνονται σε μια αίσθηση, την ακοή, αν και είναι βέβαιο πως η μάθηση είναι προϊόν όλων των αισθήσεων. Όμως, με τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας μπορούμε να περιορίσουμε αισθητά την άκαρπη λογοκοπία και τον φαναρισμό, να ξεφύγουμε από τον ακατάσχετο βερμπλισμό, να κάνουμε τη διδασκαλία μας παραστατική και ελκυστική, ζωντανή και ρεαλιστική, για να υποβοηθήσουμε τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή στο μάθημα και στη διατήρηση των γνώσεων.

8. Προάγουν την αυτενέργεια.

Ψυχολόγοι και παιδαγωγοί με παγκόσμιο κύρος δέχονται πως η εφαρμογή της αρχής της αυτενέργειας συμβάλλει πολύ στην επιτυχία της αγωγής και αναγνωρίζουν πως η αρχή αυτή είναι μια από τις πλέον σημαντικές διδακτικές αρχές. Ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση αυτής της αρχής έδωσε η τόσο αξιόλογη μεταρρυθμιστική κίνηση του Σχολείου Εργασίας, για αυτό ονομάζεται από μερικούς Σχολείο της Αυτενέργειας. Σύμφωνα με την παιδαγωγική έννοια της αυτενέργειας, ο μαθητής δεν πρέπει να δέχεται παθητικά τα νέα μορφωτικά στοιχεία, αλλά να συμμετέχει ενεργά. Ο ρόλος του δεν πρέπει να είναι στατικός αλλά δυναμικός. Να μην αδρανεί, αλλά να ενεργοποιείται και να αυτενεργεί κατά την παρουσίαση και επεξεργασία των γνώσεων που διδάσκεται.

Η εφαρμογή αυτής της τόσο βασικής διδακτικής αρχής διευκολύνεται και προάγεται σε μεγάλο βαθμό με τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Τα μέσα αυτά αποτελούν άριστο μέσο για την πρόκληση, διατήρηση και προαγωγή της αυτενέργειας των μαθητών. Με τα οπτικοακουστικά μέσα αφυπνίζονται και κεντρίζονται πολλές δυνατότητες των μαθητών (διανόηση, αντίληψη, προσοχή, παρατήρηση, συναίσθημα), στις οποίες βασίζεται η αυτενέργεια.

9. Εξυπηρετούν τις ατομικές διαφορές.

Πολλές έρευνες και μελέτες γίνονται τα τελευταία χρόνια από την Ψυχολογία για τις ατομικές διαφορές. Σύμφωνα με την αρχή των ατομικών διαφορών, μολονότι τα άτομα έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όμως διαφέρει το ένα άτομο από το άλλο στη νόηση, στη βούληση και στο συναίσθημα. Τα άτομα, λοιπόν, δεν έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις και ικανότητες για μάθηση. Μερικά άτομα είναι οπτικοί τύποι, άλλα είναι ακουστικοί τύποι, άλλα είναι ελλειπτικοί τύποι και άλλα μικτοί τύποι. Άλλος είναι ο δείκτης νοημοσύνης τους, άλλη η δύναμη της βούλησής τους, άλλη η συναισθηματική τους κατάσταση. Γι' αυτό στην εποχή μας θεωρείται θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή η προσπάθεια προσαρμογής της διδασκαλίας και της αγωγής στην ατομικότητα του κάθε μαθητή.

Τα οπτικοακουστικά μέσα προσφέρουν μεγάλη υπηρεσία στο πολύπλοκο έργο της μάθησης και της αγωγής, διότι διευκολύνουν πολύ την προσπάθεια προσαρμογής της διδασκαλίας στην ατομικότητα των μαθητών. Με τα εποπτικά μέσα, ο κάθε μαθητής σχηματίζει τις απαιτούμενες παραστάσεις, ανάλογα με τις ικανότητές του, ανάλογα με την ατομικότητά του, ανάλογα με τον "τύπο" του. Άλλωστε, η «διδασκαλία», για να ανταποκρίνεται πλήρως στο αξίωμα της εποπτείας, «οφείλει να παρέχει τις γνώσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να γίνει κάτοχός τους, κάνοντας χρήση των μέσων που προσφέρονται καλύτερα στον τύπο του».

10. Διευκολύνουν τη διδασκαλία.

Η χρησιμότητα των εποπτικών μέσων δεν εξαντλείται με τις περιπτώσεις που αναφέραμε. υπάρχουν και πολλές άλλες περιπτώσεις, στις οποίες τα μέσα αυτά παίζουν ευεργετικό ρόλο και διευκολύνουν τη διδασκαλία με πολλούς τρόπους. Με τα εποπτικά μέσα μπορούμε να γεφυρώσουμε τα χρονικά και τοπικά διαστήματα που μας χωρίζουν από τα γεγονότα που διδάσκουμε, μπορούμε να αισθητοποιήσουμε λέξεις και φράσεις, να συγκρίνουμε γνωστά με άγνωστα αντικείμενα, να μεταδώσουμε γνώσεις, να προκαλέσουμε ερωτήσεις, να απαντήσουμε σε απορίες, να δημιουργήσουμε εξαιρετική διδακτική ατμόσφαιρα και διδακτικό περιβάλλον, να επεξηγήσουμε νέες ιδέες, να ψυχαγωγήσουμε, να περιορίσουμε το ρόλο του καθηγητή και να διευρύνουμε την ενεργοποίηση των μαθητών, να καλλιεργήσουμε καλές συνήθειες, να εμπνεύσουμε δράση και να δημιουργήσουμε έντονα βιώματα.

Είναι άξιο ιδιαίτερης προσοχής το ότι «κάθε διδασκαλία μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, διότι αυτά μπορούν να κάνουν τη μάθηση αξιομνημόνευτη. Λέμε "κάθε"

διδασκαλία, διότι τα εποπτικά μέσα, όταν χρησιμοποιούνται επιδέξια, είναι σε θέση να δημιουργήσουν το καλύτερο αποτέλεσμα μάθησης, σε μεγάλους και μικρούς, σε κολλέγια ή άλλα σχολεία και σε κάθε περίπτωση»²⁵.

4.3 Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στη νόηση

4.3.1 Κείμενο & εικόνα

Η συνεχής, πολλαπλή εξέλιξη των κοινωνιών παρήγαγε εικόνες, οι οποίες επιτελούν τις πολλές και διάφορες λειτουργίες, που προσαρμόζονται στις ανάγκες και στην κουλτούρα των κοινωνιών²⁶. Αποδίδοντας λοιπόν, τις πληροφορίες εικονιστικώς, καταφέρνουμε να παραστήσουμε εκ νέου ιδέες, μηνύματα και γνώσεις²⁷. Επικρατεί η εικόνα και ο λόγος περιορίζεται σημαντικά, καθότι ο άνθρωπος σήμερα προτιμά τα τηλεοπτικά «τεχνάσματα» αναπαράστασης των γεγονότων)²⁸.

Ο Berger²⁹ (1993) τονίζει: «Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας. (...) Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις παρατηρούμε την ολική τους επίδραση». Η εικόνα είναι απόλυτος κυρίαρχος σήμερα, έχοντας παραμερίσει το λόγο. Δημιουργείται έτσι μια «πραγματικότητα της απεικόνισης». Όσο η εικόνα κατισχύει στο σημερινό μοντέλο εκπαίδευσης, τόσο προβάλλει ως εκπαιδευτικό ζητούμενο. Ο Berger, θεωρεί ότι η παντοδυναμία της εικόνας παραμόρφωσε την αισθητική του σύγχρονου ανθρώπου: «Για πρώτη φορά στην ιστορία, οι εικόνες της τέχνης έγιναν εφήμερες, πανταχού παρούσες, άυλες, διαθέσιμες, χωρίς αξία, ελεύθερες. Μας περιβάλλουν με τον ίδιο τρόπο που μας περιβάλλει μια γλώσσα. Έχουν εισχωρήσει στο κύριο ρεύμα της ζωής (...) Η τέχνη του παρελθόντος δεν υπάρχει πια όπως ήταν κάποτε. Η αυθεντία της έχει χαθεί. Στη θέση της υπάρχει μια γλώσσα εικόνων». Όντας στην ίδια κατεύθυνση, ο Eco, αλλά με διαφορετική οπτική, πιστεύει ότι η έντυπη επικοινωνία, όπου πλεονάζει ο λόγος, ενισχύει την προσοχή, την ανάγνωση και την κριτική αποστήθιση του εκπαιδευομένου. Προσφέρει επίσης, περισσότερες δυνατότητες και συμβάλλει στην ενίσχυση της ορθολογικής σκέψης.

²⁵ Ζευκιλής, Α. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 85

²⁶ Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), Εικόνα και Παιδί (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications

²⁷ Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), Εικόνα και Παιδί (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications

²⁸ Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου, Ε. (2003). Γλώσσα και Τέχνη, Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ.16

²⁹ Berger, J. (1993). Η εικόνα και το βλέμμα. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 32-33, 129-130

Αντίθετα, η οπτική (και ακουστική) επικοινωνία είναι ένα πολύπλοκο επικοινωνιακό φαινόμενο που συνίσταται σ' ένα παιχνίδι λεκτικών, ηχητικών και εικονιστικών μηνυμάτων. Τα λεκτικά και τα ηχητικά μηνύματα, αν και καθορίζουν την κωδικοποιητική και αποκωδικοποιητική λειτουργία των εικόνων και επηρεάζονται απ' αυτές, στηρίζονται στους δικούς τους ανεξάρτητους κώδικες).

Για παράδειγμα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποστηρίζει την έρευνα, την ανακάλυψη και την κριτική σκέψη, καθώς οι φοιτητές θα πρέπει από μία πληθώρα πληροφοριών και στοιχείων να επιλέξουν τις κατάλληλες, αφού αρχικά ανατρέξουν στις κατάλληλες πηγές. Με αυτό τον τρόπο, οι φοιτητές σκέφτονται κριτικά, και εξάγουν συμπεράσματα. Επίσης, τους δίνεται χώρος να αυτενεργήσουν, να επιλέξουν οι ίδιοι ποια θέματα θα πρέπει να προσέξουν περισσότερο, πώς θα καταναείμουν το χρόνο μελέτης τους, πώς συνολικά θα προσεγγίσουν μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Όλα αυτά οδηγούν στην περαιτέρω ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των σπουδαστών. Επίσης, ο προσεκτικός σχεδιασμός, η δημιουργία και η αξιοποίηση πολυμορφικού διδακτικού υλικού με παιδαγωγικά κριτήρια μπορεί να διευρύνει τις δυνατότητες αυτενέργειας, το φάσμα εμπειριών των μαθητών και να υποστηρίξει διαδικασίες τόσο συνεργατικής όσο και της αυτενεργούς μάθησης ³⁰.

4.3.2 Η προσφορά της μεθόδου στον εκπαιδευόμενο – κριτικός θεατής της εικόνας

Για το ρόλο της εικόνας στην εκπαίδευση αναφέρουμε σχετικώς: «Η τεχνολογική, πολιτισμική και οικονομική εξέλιξη των κοινωνιών δημιούργησε εικόνες που αποτελούν ταυτόχρονα ένα τεχνολογικό μέσο (αφού δημιουργούνται μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές και προϋποθέτουν κάποια υλικά), ένα πολιτιστικό μέσο (αφού απεικονίζουν τις αξίες και την κουλτούρα της κοινωνίας που τις δημιουργεί), και ένα εμπορευματικό μέσο (αφού υποτάσσονται στους νόμους της αγοράς και του κέρδους)». Αναγνωρίζουμε δηλαδή, τη γέννηση της εικόνας ως απότοκο της τεχνολογικής εξέλιξης, η οποία προσέλαβε πολύπτυχες διαστάσεις, με κυριότερες αυτές του πολιτιστικού και εμπορευματικού εργαλείου.

Ακόμη ο Berger ³¹(1993) υπογραμμίζει: «Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας. (...) Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις παρατηρούμε την ολική τους επίδραση». Καθίσταται λοιπόν αντιληπτό ότι η εξουσιαστικότητα της εικόνας είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός στις σημερινές κοινωνίες, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση. Οι θεμελιώδεις δομικές ιδιότητες της εικόνας, που

³⁰ Λιοναράκης, Α. , Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Αθήνα: Προπομπός, 2001 (σσ.33–52).

³¹ Berger, J. (1993). Η εικόνα και το βλέμμα. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 129-130

εμφιλογωρούν στη νέα διάσταση της εκπαίδευσης, δημιουργούν νέα συστήματα συμβολισμού και νοημάτων. Πρώτον, η εικόνα είναι ρεαλιστική, αφού υπάρχει μια αναλογία στη σχέση που δομείται μεταξύ αυτού που αναπαρίσταται και αυτού στο οποίο αναφέρεται. Η εικόνα επιδέχεται ερμηνείας από αυτόν που την εποπτεύει, χωρίς όμως να παραγκωνίζεται ο ρεαλιστικός της χαρακτήρας. Το εκπαιδευτικό κείμενο που την συνοδεύει ωθεί τον εκπαιδευόμενο να αντλήσει τις πληροφορίες και ταυτόχρονα να τις θέσει υπό κριτικό έλεγχο, λαμβάνοντας έτσι την αναγκαία γι' αυτόν γνώση κάθε φορά. Κεντρικό λοιπόν, ρόλο σε αυτήν την διαδικασία κριτικής αποδοχής κατέχει η ερμηνεία.

Το οπτικοακουστικό υλικό ωθεί τον εκπαιδευόμενο να ασκήσει κριτική επί της παρεχόμενης γνώσης και να καταστεί αμεσότερος κοινωνός της πληροφορίας: όχι όμως άκριτα και ανεξέλεγκτα. Στην ουσία: «Ο φοιτητής ή μαθητής, ως κριτικός θεατής καλείται να προσεγγίσει τις εικόνες με τρόπο που θα οδηγήσει στην αποσυμβολοποίησή τους, στην αποκάλυψη δηλαδή των κρυφών μηνυμάτων και νοημάτων τους. Η κριτική προσέγγιση των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και πώς απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού»³². Σε αυτά τα πλαίσια του μετανεωτερικού μοντέλου εκπαίδευσης³³ προκύπτει η έννοια της υπερεικόνας.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει: «[...] προτείνεται η έννοια της υπερεικόνας (hyper-image), δηλαδή της εικόνας στην οποία υπάρχουν ποικίλα και πολυμορφικά επίπεδα θέασης. Η εκπαίδευση που ενισχύεται από οπτικοακουστικό υλικό δεν εξαντλείται στην επιφανειακή γνωριμία με τους σημαντικούς δημιουργούς, όπως ζωγράφους, γλύπτες, φωτογράφους, σκηνοθέτες κ.ά., ή στην προσέγγιση των προτεινόμενων έργων τους αποκλειστικά και μόνο από την πλευρά του θεατή ως απλού καταναλωτή μηνυμάτων. Αντίθετα, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι φοιτητές αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και μέσα από τη σημειολογική αποκρυπτογράφησή τους αποκτούν την ικανότητα να επιλέγουν, να αξιολογούν και να επεξεργάζονται τα μηνύματα. Συγχρόνως, καλλιεργούν την αισθητική και πολιτισμική τους συνείδηση. Η ανάλυση της εικόνας και των περιεχομένων της είναι μία περίπλοκη λειτουργία που απαιτεί την κινητοποίηση μιας σειράς εργαλείων, οξύνει το κριτικό πνεύμα του ατόμου και το ευαισθητοποιεί σε πολυάριθμα κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Με

³² Μουζακιώτου Στ., (2013). Η εικόνα ως βασική παράμετρος του εκπαιδευτικού υλικού στην Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία, στο Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', Τόμ. 4, Μέρος Α', 8-10 Νοεμβρίου 2013, Πάτρα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σ. 200-201

³³ Πλειός, Γ. (2005α). Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας. Αθήνα: Πολύτροπον σελ.282

άλλα λόγια, δίδεται στους φοιτητές ο χώρος να αυτενεργήσουν, να επιλέξουν οι ίδιοι ποια θέματα θα πρέπει να προσέξουν περισσότερο, πώς θα καταναείμουν το χρόνο μελέτης τους, πώς συνολικά θα προσεγγίσουν μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Όλα αυτά ενδυναμώνουν και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των σπουδαστών, συγκροτώντας παράλληλα τη μαθησιακή τους οντότητα .

5. Ακουστική οικολογία – σύνθεση ηχοτοπίου στην εκπαιδευτική διαδικασία

5.1 Εισαγωγή

Για το ρόλο της εικόνας στην εκπαίδευση αναφέρουμε σχετικώς: «Η τεχνολογική, πολιτισμική και οικονομική εξέλιξη των κοινωνιών δημιούργησε εικόνες που αποτελούν ταυτόχρονα ένα τεχνολογικό μέσο (αφού δημιουργούνται μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές και προϋποθέτουν κάποια υλικά), ένα πολιτιστικό μέσο (αφού απεικονίζουν τις αξίες και την κουλτούρα της κοινωνίας που τις δημιουργεί), και ένα εμπορευματικό μέσο (αφού υποτάσσονται στους νόμους της αγοράς και του κέρδους)». Αναγνωρίζουμε δηλαδή, τη γέννηση της εικόνας ως απότοκο της τεχνολογικής εξέλιξης, η οποία προσέλαβε πολύπτυχες διαστάσεις, με κυριότερες αυτές του πολιτιστικού και εμπορευματικού εργαλείου.

Ακόμη ο Berger ³⁴(1993) υπογραμμίζει: «Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας. (...) Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις παρατηρούμε την ολική τους επίδραση». Καθίσταται λοιπόν αντιληπτό ότι η εξουσιαστικότητα της εικόνας είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός στις σημερινές κοινωνίες, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση. Οι θεμελιώδεις δομικές ιδιότητες της εικόνας, που εμφιλοχωρούν στη νέα διάσταση της εκπαίδευσης, δημιουργούν νέα συστήματα συμβολισμού και νοημάτων. Πρώτον, η εικόνα είναι ρεαλιστική, αφού υπάρχει μια αναλογία στη σχέση που δομείται μεταξύ αυτού που αναπαρίσταται και αυτού στο οποίο αναφέρεται. Η εικόνα επιδέχεται ερμηνείας από αυτόν που την εποπτεύει, χωρίς όμως να παραγκωνίζεται ο ρεαλιστικός της χαρακτήρας. Το εκπαιδευτικό κείμενο που την συνοδεύει ωθεί τον εκπαιδευόμενο να αντλήσει τις πληροφορίες και ταυτόχρονα να τις θέσει υπό κριτικό έλεγχο, λαμβάνοντας έτσι την αναγκαία γι' αυτόν γνώση κάθε φορά. Κεντρικό λοιπόν, ρόλο σε αυτήν την διαδικασία κριτικής αποδοχής κατέχει η ερμηνεία.

Το οπτικοακουστικό υλικό ωθεί τον εκπαιδευόμενο να ασκήσει κριτική επί της παρεχόμενης γνώσης και να καταστεί αμεσότερος κοινωνός της πληροφορίας· όχι όμως άκριτα και ανεξέλεγκτα. Στην ουσία: «Ο φοιτητής ή μαθητής, ως κριτικός θεατής καλείται να προσεγγίσει τις εικόνες με τρόπο που

³⁴ Berger, J. (1993). Η εικόνα και το βλέμμα. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 129-130

θα οδηγήσει στην αποσυμβολοποίησή τους, στην αποκάλυψη δηλαδή των κρυφών μηνυμάτων και νοημάτων τους. Η κριτική προσέγγιση των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και πώς απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού»³⁵. Σε αυτά τα πλαίσια του μετανεωτερικού μοντέλου εκπαίδευσης³⁶ προκύπτει η έννοια της υπερεικόνας.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει: «[...] προτείνεται η έννοια της υπερεικόνας (hyper-image), δηλαδή της εικόνας στην οποία υπάρχουν ποικίλα και πολυμορφικά επίπεδα θέασης. Η εκπαίδευση που ενισχύεται από οπτικοακουστικό υλικό δεν εξαντλείται στην επιφανειακή γνωριμία με τους σημαντικούς δημιουργούς, όπως ζωγράφους, γλύπτες, φωτογράφους, σκηνοθέτες κ.ά., ή στην προσέγγιση των προτεινόμενων έργων τους αποκλειστικά και μόνο από την πλευρά του θεατή ως απλού καταναλωτή μηνυμάτων. Αντίθετα, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι φοιτητές αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και μέσα από τη σημειολογική αποκρυπτογράφησή τους αποκτούν την ικανότητα να επιλέγουν, να αξιολογούν και να επεξεργάζονται τα μηνύματα. Συγχρόνως, καλλιεργούν την αισθητική και πολιτισμική τους συνείδηση. Η ανάλυση της εικόνας και των περιεχομένων της είναι μία περίπλοκη λειτουργία που απαιτεί την κινητοποίηση μιας σειράς εργαλείων, οξύνει το κριτικό πνεύμα του ατόμου και το ευαισθητοποιεί σε πολυάριθμα κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Με άλλα λόγια, δίδεται στους φοιτητές ο χώρος να αυτενεργήσουν, να επιλέξουν οι ίδιοι ποια θέματα θα πρέπει να προσέξουν περισσότερο, πώς θα καταναείμουν το χρόνο μελέτης τους, πώς συνολικά θα προσεγγίσουν μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Όλα αυτά ενδυναμώνουν και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των σπουδαστών, συγκροτώντας παράλληλα τη μαθησιακή τους οντότητα.

³⁵ Μουζακιώτου Στ., (2013). Η εικόνα ως βασική παράμετρος του εκπαιδευτικού υλικού στην Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία, στο Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', Τόμ. 4, Μέρος Α', 8-10 Νοεμβρίου 2013, Πάτρα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σ. 200-201

³⁶ Πλειός, Γ. (2005α). Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας. Αθήνα: Πολύτροπον σελ.282

5.2 Το ηχοτοπίο

Όταν περιγράφουμε μέρη άγνωστα ή και γνωστά, δεν σκεφτόμαστε να περιγράψουμε τους ήχους τους· εκτός βέβαια εάν είναι τόσο δυνατοί ή τόσο διαφορετικοί από ότι έχουμε συνηθίσει, που μας τραβούν την προσοχή και έτσι τους θυμόμαστε και τους συζητάμε. Όμως, αν το σκεφτούμε λίγο, ακόμα και τοπίο ήσυχο τοπίο έχει ήχους. Κάθε τόπος εκτός από εικόνα είναι και ήχοι. Δεν είναι μόνο ένα εικονικό τοπίο αλλά και ένα ηχητικό τοπίο, ένα ηχοτοπίο όπως το ονόμασε ο Καναδός μουσικοσυνθέτης Murray Schafer. Ηχοτοπίο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι οι ήχοι που ακούτε εσείς ή άλλα ζώα όταν βρίσκεστε σε ένα οποιοδήποτε στην έξοχή, στο δρόμο μιας πόλης, στην τάξη, στο γραφείο, στην αυλή του σχολείου, σε συναυλία, κλπ. Σκεφθείτε όμως ότι δεν ακούμε όλοι ακριβώς το ίδιο όταν βρισκόμαστε σε ένα ηχοτοπίο.

Υπάρχουν και **φανταστικά ηχοτοπία**... Ηχοτοπία που δημιουργεί ο άνθρωπος με ήχους, χρησιμοποιώντας τη φαντασία του! Ας δούμε, όμως, τι σχέση έχουν τα Φανταστικά Ηχοτοπία με την Ακουστική Οικολογία. Κάποιοι συνθέτες από τον Καναδά, όπως ο Murray Schafer, η Hildegard Westerkamp, ο Barry, ο Truax και άλλοι, στις αρχές της δεκαετίας του 1970–άρχισαν να παρατηρούν ότι ορισμένοι ήχοι που έκαναν οι άνθρωποι με μηχανήματα (πχ. χορτοκοπτικό, αυτοκίνητα, κόρνες κλπ.) έπνιγαν άλλους πιο σιγανούς ήχους των ηχοτοπίων των πόλεων και της εξοχής. Οι ήχοι, ιδιαίτερα στις πόλεις, γινόντουσαν όλο και περισσότεροι και όλο και πιο δυνατοί, σκεπάζοντας ο ένας τον άλλον και καταπνίγοντας όλους τους σιγανούς ήχους. Με άλλα λόγια, τα ηχοτοπία έχαναν ολοένα την ηχητική τους ισορροπία και διαύγεια και το πρόβλημα της ηχορύπανσης άρχισε να γίνεται όλο και πιο σοβαρό. Για να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα των πραγματικών ηχοτοπίων, οι παραπάνω Καναδοί μουσικοσυνθέτες άρχισαν να ηχογραφούν ηχοτοπία των πόλεων και της φύσης και να φτιάχνουν με τη βοήθεια της τεχνολογίας (κασετόφωνα, ηχητικά φίλτρα, υπολογιστές, κλπ.) μουσικές συνθέσεις που τις ονόμασαν συνθέσεις ηχοτοπίου. Με αυτές τις συνθέσεις, -φανταστικά ηχοτοπία- προσπαθούσαν να δείξουν στον κόσμο, πόσο όμορφα θα μπορούσαν να είναι τα πραγματικά ηχοτοπία της φύσης ή και της πόλης χωρίς την ηχορύπανση, ή και πόσο άσχημα είναι με αυτή. Το παράδειγμά τους το ακολούθησαν και άλλοι συνθέτες από διάφορα μέρη του κόσμου και έτσι σήμερα υπάρχουν και στην Ελλάδα συνθέτες που ειδικεύονται στις συνθέσεις ηχοτοπίου. Επομένως, τα ηχοτοπία δεν τα ακούμε όλοι ακριβώς το ίδιο, και ότι εκτός από τα πραγματικά υπάρχουν και φανταστικά ηχοτοπία. Συμπερασματικά, Ηχοτοπίο είναι οι ήχοι που ακούγονται σε ένα πραγματικό ή φανταστικό τοπίο (μουσική σύνθεση), όπως τους ακούν και τους καταλαβαίνουν ομάδες ανθρώπων ή άλλων ζώων από διάφορα μέρη του κόσμου.

Ο Schafer ³⁷(1994/1977) ,σε μία από τις επιμέρους έρευνές του για το Ηχητικό Περιβάλλον στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Έρευνας Ηχοτοπίου (World Soundscape Project), που πραγματοποίησε τη δεκαετία του 1970,είχε χρησιμοποιήσει τις παρακάτω 6 κατηγορίες για να μπορέσει να ομαδοποιήσει τους πάρα πολλούς ήχους που μάζευε αυτός και οι συνεργάτες του. Η κάθε μία κατηγορία είχε διάφορες υποκατηγορίες. Οι έξι βασικές κατηγορίες ήταν: Φυσικοί Ήχοι, Ανθρώπινοι Ήχοι, Μηχανικοί Ήχοι, Ήχοι& Κοινωνία, Ησυχία και Σιωπή, Ήχοι ως Σήματα. Ο ίδιος, βέβαια παραδέχθηκε ότι οι κατηγορίες που επέλεξε δεν είναι οι μόνες πιθανές , εφόσον κάποιος άλλος ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και το τι ερευνούσε στο ηχοτοπίο θα μπορούσε να εφεύρει διαφορετικές κατηγορίες. Για να δείξει μάλιστα πόσο διαφορετικές σημασίες είναι δυνατόν να δίνουμε εμείς οι άνθρωποι στους ήχους που ακούμε, έγραψε χαρακτηριστικά ότι η μόνη κατηγορία που θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλες αυτές τις διαφορετικές σημασίες θα ήταν σαν τον κάδο των απορριμάτων. Μια τόσο μεγάλη κατηγορία όμως που θα περιλάμβανε όλες τις σημασίες, δεν θα μας βοηθούσε αρκετά στην ερευνά μας. Όπως φαίνεται λοιπόν και από αυτά που λέει ο Schafer, όταν προσπαθούμε να βάλουμε τους ήχους σε κατηγορίες με βάση τη σημασία τους, υπάρχουν διάφοροι τρόποι να το κάνουμε. Θα μπορούσαμε για παράδειγμα να είχαμε δύο μεγάλες οικογένειες: α) Βιολογικοί Ήχοι & β) Γεωφυσικοί Ήχοι. Βιολογικοί ήχοι, θα ήταν αυτοί που παράγονται από οποιονδήποτε ζωντανό οργανισμό, δηλαδή είτε από τον άνθρωπο, είτε από άλλο ζώο είτε από φυτό. Γεωφυσικοί ήχοι θα ήταν οι ήχοι που παράγονται από τα φυσικά φαινόμενα, όπως ο άνεμος, ο σεισμός, τα κύματα της θάλασσας η ροή του νερού στο ποτάμι, κλπ. Εάν για παράδειγμα ερευνούμε ένα ηχοτοπίο δίπλα σε ένα μεγάλο ποτάμι και θέλουμε να διαπιστώσουμε εάν οι γεωφυσικοί ήχοι του (ο ήχος του ποταμού, ο άνεμος κλπ.) σκεπάζουν ή επικαλύπτουν τους βιολογικούς ήχους(πχ. τους ήχους των πουλιών, τα κοάσματα των βατράχων, το θροισμάτων φύλλων, τις ομιλίες και το περπάτημα των ανθρώπων κλπ.), τότε οι παραπάνω δύο κατηγορίες φαίνεται ότι μας αρκούν. Ας υποθέσουμε όμως ότι από την ίδια περιοχή του ποταμού περνά ένα αεροπλάνο κάθε μία ώρα σε χαμηλή πτήση. Εάν θέλουμε να ερευνήσουμε εάν ο ήχος του αεροπλάνου σκεπάζει τους παραπάνω βιολογικούς ήχους περισσότερους από ότι τους σκεπάζουν οι γεωφυσικοί ήχοι του ηχοτοπίου ή ακόμα κάποιους ήχους τους κάνει και να σταματούν τελείως, τότε οι δύο κατηγορίες(Βιολογικοί & Γεωφυσικοί Ήχοι) δεν θα μας φτάνουν. Θα χρειαστούμε τουλάχιστον μια τρίτη κατηγορία. Την τρίτη αυτή οικογένεια ήχων που θα συμπεριλαμβάνει και το αεροπλάνο πλησιάζει θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε **Μηχανικοί Ήχοι**.

³⁷ Schafer, R. M. (1994/1977). The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World. Rochester, Vermont: Destiny Books.

Σε αυτό το σημείο θα εξετάσουμε κάποιες ακόμα βασικές έννοιες για να κατανοήσουμε την ευρύτερη έννοια του «Ηχοτοπίου»

1. **«Ηχητικό γεγονός».** Τα γεγονότα στη ζωή μας είναι πράγματα που συμβαίνουν κάποτε (σε κάποιο Χρόνο)σε έναν Τόπο. Μπορεί να είναι στιγμιαία, να διαρκούν λίγο ή πολύ ή να επαναλαμβάνονται και συνήθως έχουν ένα τέλος, είτε αυτό είναι απότομο είτε σταδιακό. Προκαλούνται από κάποιον άνθρωπο, από άλλο ζώο, ή από τις δυνάμεις της φύσης. Αν σκεφτούμε το πως περιγράφουμε σε άλλους γεγονότα που ζήσαμε ή μάθαμε, θα συνειδητοποιήσουμε ότι για να καταλάβει ο συνομιλητής μας τα γεγονότα, του λέμε: τι έγινε, πού έγινε και πότε.
2. **Το Ηχητικό Σήμα** είναι ένα Ηχητικό Γεγονός που ο κύριος λόγος ύπαρξής του είναι να μας δίνει μια συγκεκριμένη πληροφορία. Ο ήχος της σειρήνας του πυροσβεστικού είναι ένα τέτοιο Ηχητικό Σήμα, αφού προειδοποιεί τους οδηγούς και τους πεζούς ότι πρόκειται να περάσει με μεγάλη ταχύτητα το πυροσβεστικό όχημα και θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί.
3. Τα **Ηχώσημα** είναι κάποια ιδιαίτερα Ηχητικά Γεγονότα. Είναι οι πολύ ξεχωριστοί ήχοι ενός τόπου που δεν τους συναντάμε τόσο όμορφους ή τόσο ενδιαφέροντες σε κανένα άλλο τόπο. Κάθε τόπος δεν έχει πολλά Ηχώσημα όπως δεν έχει και πολλά Ορόσημα. Αλλά τα λιγοστά που έχει του δίνουν την ξεχωριστή του ταυτότητα και είναι σημαντικά για τους ντόπιους αλλά προξενούν και το ενδιαφέρον των επισκεπτών. Στην Κέρκυρα για παράδειγμα, ο ήχος από τα πήλινα κανάτια που γεμάτα νερό πέφτουν από τα μπαλκόνια των σπιτιών και σπάνε πάνω στα πλακόστρωτα δρομάκια είναι ένα Ηχώσημα που τραβάει την προσοχή των Κερκυραίων αλλά και των επισκεπτών κάθε παραμονή του Πάσχα.
4. **Βασικός Ήχος** Κάποια Ηχητικά Γεγονότα είναι μακρόσυρτοι ήχοι που είναι σαν να φτιάχνουν το σκηνικό για τους άλλους ήχους του Ηχοτοπίου. Επειδή είναι συνεχόμενοι και συνήθως πολύ μεγάλης διάρκειας δεν τους προσέχουμε πολύ και σχεδόν πάντα μένουν στο υπόβαθρο της ακουστικής μας αντίληψης. Παρόλα αυτά είναι τόσο σημαντικοί που ο Schafer τους ονόμασε 'τονικούς ήχους' (keynote sounds) γιατί τους παρομοίωσε με την Τονική νότα μιας μουσικής κλίμακας η οποία είναι η βασικότερη νότα ενός κομματιού, γύρω από την οποία είναι σαν να χτίζουν οι υπόλοιπες νότες όλο το κομμάτι. Μπορεί να μην ακούγεται συνέχεια άλλα την έχουμε στο υπόβαθρο της ακουστικής μας αντίληψης. Εάν φύγει από εκεί, αρχίζει και το κομμάτι μας να χάνει τη βάση του και όπως λέγεται συχνά: 'χάνουμε τον τόνο.
5. **Hi-fi, Lo-fi** Οι λέξεις Hi-fi και Lo-fi, είναι συντομογραφία των Αγγλικών λέξεων Hi-fidelity και Low-fidelity, από τις οποίες η πρώτη (Hi-fidelity) σημαίνει Υψηλή-Πιστότητα και η δεύτερη, (Low-Fidelity), Χαμηλή Πιστότητα. Ο Schafer δανείστηκε αυτές τις λέξεις από το λεξιλόγιο των φιλόμουσων οι οποίοι πολύ πριν εφευρεθεί η τεχνολογία των CD, προσπαθούσαν να βρουν τα καλύτερα στερεοφωνικά μηχανήματα, πικ-απ όπως τα έλεγαν, για να παίζουν μουσική από τους δίσκους βινυλίου που κυκλοφορούσαν τότε. Εάν τα

μηχανήματα αυτά ήταν Hi-fi, ο ηχογραφημένος ήχος από συναυλίες ακουγόταν σαν ένα αρκετά 'πιστό' αντίγραφο του πραγματικού ήχου που άκουγε κανείς όταν ήταν στην αίθουσα συναυλιών. Αντίθετα, τα συστήματα που αγόραζαν οι περισσότεροι άνθρωποι, είχαν Χαμηλή Πιστότητα (Lo-fi) και δεν μπορούσαν να αναπαράγουν με ακρίβεια τις λεπτομέρειες του πραγματικού ήχου της συναυλίας. Επομένως, ακούγοντας κανείς από ένα ηχητικό σύστημα Lo-fi, δεν μπορούσε να ακούσει την καθαρότητα και τη διαύγεια του ήχου της πραγματικής συναυλίας ούτε να ξεχωρίσει διάφορους ήχους που παίζονταν ταυτόχρονα, κάτι που δεν συγκινούσε τους απαιτητικούς ακροατές.

Ο Schafer (ο.π.) παρατήρησε λοιπόν ότι όταν βρισκόταν σε περιοχές όπου έλειπαν οι ανθρωπογενείς μηχανικοί ήχοι ενώ κυριαρχούσαν οι βιολογικοί (ανθρώπινοι και άλλων ζώων) και οι γεωφυσικοί ήχοι (από ποτάμια, αέρα κλπ.), τότε το *ηχοτοπίο* είχε μια ακουστική διαφάνεια, και μπορούσε κανείς να ξεχωρίσει πολλούς διαφορετικούς ήχους μέσα σε αυτό, χωρίς κάποιοι να καλύπτονται από άλλους. Οι ήχοι σε αυτά τα ηχοτοπία της φύσης ήταν σαν να έμοιαζαν στην ποιότητα με τους ήχους από τα ηχητικά συστήματα Hi-fi. Αντίθετα, όταν βρισκόταν σε περιοχές του πολιτισμού όπου κυριαρχούσαν οι ήχοι που παράγει ο άνθρωπος με τις μηχανές (αυτοκίνητα, κομπρεσέρ, κλιματιστικά κλπ.), τότε το *ηχοτοπίο* δεν είχε διαφάνεια, κάποιοι δυνατοί ήχοι του κάλυπταν άλλους πιο αδύναμους, και τελικά ο ακροατής δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένος, όπως ακριβώς με τη μουσική που ακουγόταν παλιά από τα ηχητικά συστήματα Χαμηλής Πιστότητας (Lo-fi). Βασιζόμενος σε αυτές τις ομοιότητες, ο Schafer χαρακτήρισε τα *ηχοτοπία* της φύσης, ως κυρίως *ηχοτοπία* Hi-fi, ενώ πολλά από τα *ηχοτοπία* του πολιτισμού ως *ηχοτοπία* Lo-fi.

Θόρυβος

Ο Schafer³⁸ (1994/1977) αναφέρει άλλες 3 απαντήσεις που έχουν δώσει άλλοι στο τι είναι θόρυβος: Παρεμβολή σε οποιοδήποτε σύστημα μεταφοράς μηνυμάτων. Για παράδειγμα, ο θόρυβος ή τα παράσιτα στην τηλεφωνική γραμμή που καλύπτουν λίγο ή πολύ τον ήχο της φωνής.

Ηχορύπανση

Ηχορύπανση είναι οι ήχοι-σκουπίδια μέσα σε ένα ηχοτοπίο. Κάποιοι ήχοι μπορεί να είναι ενοχλητικοί και να προκαλούν ηχορρύπανση σε ένα ηχοτοπίο ενώ σε άλλο ηχοτοπίο να μην μας ενοχλούν. Ας πάρουμε για παράδειγμα τον ήχο από το κουδούνι του σχολείου. Όταν ακούγεται στο ηχοτοπίο της τάξης, δεν μας ενοχλεί συνήθως καθόλου. Εάν ο ίδιος ήχος ακουγόταν στο ηχοτοπίο ενός δάσους όπου κυριαρχούσαν ήχοι όπως αυτοί των πουλιών, των εντόμων, των φύλλων και των

³⁸ Schafer, R. M. (1994/1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester, Vermont: Destiny Books.

κλαδιών των δένδρων κλπ., τότε εκεί ο ήχος του κουδουνιού του σχολείου θα ήταν αταίριαστος και πιθανά ενοχλητικός για τους ανθρώπους που θα έκαναν την βόλτα τους ήρεμα και ίσως και για άλλα ζώα. Θα ήταν ένας ενοχλητικός ήχος που θα χαλούσε την ισορροπία του ηχοτοπίου. Ακόμα και αν χτυπούσαμε το κουδούνι με λιγότερη δύναμη ώστε να παραχθεί ένας μέτριος ή σιγανός ήχος, μπορεί να ταραξεί την ισορροπία ενός ηχοτοπίου και ένας ακροατής να τον κρίνει ως ηχορύπανση.

Ο Barry Truax ένας Συνθέτης Μουσικής Ηχοτοπίου και από τους πρώτους μαθητές του Schafer στο Βανκούβερ του Καναδά δίνει τον δικό του ορισμό για το τι είναι η Ηχορύπανση: «Μια ανισορροπία σε ένα ηχοτοπίο οφειλόμενη σε παρεμβαίνοντα ή ενοχλητικό ήχο οποιουδήποτε είδους. Ο παρεμβαίνων ήχος δεν είναι απαραίτητο να είναι εξαιρετικά δυνατός (με βάση την μέτρησή του από ντεσιμπελόμετρο), αλλά πρέπει να έχει χαρακτηριστικά τα οποία να επηρεάζουν αρνητικά την αίσθηση ισορροπίας ενός ηχοτοπίου»³⁹.

Ηχοποικιλότητα—Βιοποικιλότητα

Οι λέξεις Ηχοποικιλότητα και Βιοποικιλότητα έχουν ως δεύτερο συνθετικό τους την λέξη «ποικιλότητα». Ποικιλότητα σημαίνει το να έχουμε πολλά διαφορετικά είδη.

- Ηχοποικιλότητα σημαίνει το να έχουμε πολλούς διαφορετικούς ήχους σε ένα ηχοτοπίο.
- Βιοποικιλότητα σημαίνει το να έχουμε πολλούς διαφορετικούς οργανισμούς (ζώα-φυτά) μέσα σε ένα Οικοσύστημα.

Όσο πιο πολλά είδη ζώων και φυτών υπάρχουν μέσα σε έναν τόπο (Οικοσύστημα), τόσο πιο πολλοί διαφορετικοί ήχοι παράγονται μέσα σε αυτό. Εάν φανταστούμε ότι το κάθε είδος ζώου και φυτού κάνει τους δικούς του ξεχωριστούς ήχους, τότε σε ένα οικοσύστημα με μεγάλη βιοποικιλότητα θα ακούγονται και πολλοί διαφορετικοί ήχοι. Η Βιοποικιλότητα με την Ηχοποικιλότητα πάνε χέρι-χέρι. Σε οικοσυστήματα για παράδειγμα όπου έχουν εξαφανιστεί πολλά είδη, όπως για παράδειγμα μετά από ένα τσουνάμι ή μια μεγάλη φωτιά, η Ηχοποικιλότητα είναι πολύ μικρή. Ενώ πολλές φορές η αιτία είναι η ανθρώπινη παρέμβαση. Όταν για παράδειγμα χτίζουμε απρόσεκτα μεγάλα ξενοδοχεία που μολύνουν το περιβάλλον, όταν βάζουμε δολώματα με δηλητήριο για κάποια ζώα ή φαρμακερά λιπάσματα ή ακόμα όταν κυνηγούμε άσκοπα πολλά ζώα, συμβάλουμε θέλοντας ή μη στη μείωση της βιοποικιλότητας. Επομένως, όσο πιο πολύ μειώνεται η Βιοποικιλότητα τόσο πιο δύσκολο είναι και για τα είδη που απομένουν να επιβιώσουν μιας και υπάρχουν λιγότερες τροφές και πολλές ασθένειες. Τα Οικοσυστήματα είναι πολύ ευαίσθητα στις ισορροπίες τους όπως είναι και τα Ηχοτοπία. Όταν

³⁹ Truax, B. (ed.). (1999). Handbook for Acoustic Ecology. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: www2.sfu.ca/sonic-studio/handbook/index.html στις 10/4/2014

αρχίσουν μερικά είδη να χάνονται, κινδυνεύουν ολόκληρα τα οικοσυστήματα αλλά και η ανθρώπινη ζωή, γιατί και εμείς οι άνθρωποι είμαστε μέρος των οικοσυστημάτων της γης. Ένα Οικοσύστημα με μικρή Βιοποικιλότητα μας δίνει και Ηχοτοπία με χαμηλή Ηχοποικιλότητα, δηλαδή μας δίνει Ηχοτοπία χωρίς ενδιαφέρον. Το Ηχοτοπίο μάλιστα το χρησιμοποιούν τα τελευταία χρόνια οι επιστήμονες για να καταλαβαίνουν από την Ηχοποικιλότητά του το πόση είναι η Βιοποικιλότητα και άρα πώς είναι η 'υγεία' του⁴⁰.

Ύστερα από την παραπάνω λεπτομερή εξέταση της έννοιας του «Ηχοτοπίου» προκύπτει η ανάγκη κατανόησης της από τους ανθρώπους και κυρίως από τον μαθητικό πληθυσμό. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου κινείται η περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η χρήση της μουσικής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει, ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές για ιδέες που ενσωματώνονται σε στίχους και να ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους σε περιβαλλοντικά θέματα ⁴¹. Επίσης, όπως επισημαίνουν οι ίδιοι ερευνητές, η μουσική μπορεί να ενισχύσει πεποιθήσεις γύρω από την αξία του φυσικού περιβάλλοντος ιδίως όταν η ίδια η φύση αναγνωρίζεται ως μουσική. Η φύση επιδεικνύει τακτικά μία αφθονία μουσικοτροπίας, ηχητικά τοπία από τα οποία εκπαιδευτικά οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν, αν γίνουν σημαντικό μέρος της μάθησής τους και συνδεθούν με τον τόπο του. Η καλλιέργεια του δεσμού με τον τόπο και το ξεχωριστό νόημα που δίνει ο καθένας σε αυτόν ευνοεί θετικότερες περιβαλλοντικές συμπεριφορές και μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ⁴².

⁴⁰ Βιβλιογραφία Schafer, R.M. (1986). The Thinking Ear. Indian River, Ontario: Arcana Editions.

⁴¹ Turner & Freedman, *Journal of Environmental Education*, v36 n1 p45 Fall 2004

⁴² Kudryavtsev, A., Stedman, R., Krasny, M. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229-250

Η διδασκαλία της ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο

6. Εισαγωγικά

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει ως βασική αρχή της διδασκαλίας της Ιστορίας την παράλληλη προβολή της εθνικής ταυτότητας, της συμβολής των λαών στον παγκόσμιο πολιτισμό, του σεβασμού στον άλλο/γείτονα, και της εξάλειψης των κοινωνικών και εθνικών προκαταλήψεων.⁴³

Η σχολική ιστορία αποτελεί ένα πολυσήμαντο μάθημα το οποίο έχει ως σημείο αναφοράς τα κοινωνικά, ηθικά και πνευματικά δρώμενα που εκτυλίσσονται μέσα στον ιστορικό χρόνο. Ο καθένας ορίζει με διαφορετικό τρόπο στο μυαλό του το συγκεκριμένο μάθημα, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται το περιεχόμενό του και βέβαια τα συμφυή χαρακτηριστικά που του αποδίδονται. Επίσης, η Ιστορία είναι ένα μάθημα το οποίο ναι μεν ασχολείται με το παρελθόν ωστόσο διδάσκεται στο παρόν, δηλαδή σε ένα διαφορετικό χρόνο μέσα στον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν με σαφώς διαφορετικό τρόπο τα ιστορικά γεγονότα.⁴⁴

6.1 Απόψεις των εξελικτικών ψυχολόγων για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των παιδιών στην κατανόηση ιστορικών εννοιών

Κατά περιόδους, παρουσιάστηκαν διάφορες απόψεις όσον αφορά το στάδιο εξέλιξης και την ηλικία που θα πρέπει να βρίσκονται τα παιδιά προκειμένου να μπορέσουν να διδαχτούν την Ιστορία και να την κατανοήσουν. Στα αναλυτικά προγράμματα παλαιότερων ετών δινόταν μεγάλη σημασία στο στάδιο ανάπτυξης που βρίσκονται τα παιδιά, προκειμένου να κατακτήσουν τις εκάστοτε ιστορικές έννοιες και γνώσεις. Νεότερες όμως έρευνες απέδειξαν ότι αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι τόσο το στάδιο ανάπτυξης και ηλικία τους αλλά οι αναπαραστάσεις που έχουν τα παιδιά είτε από το σχολικό είτε από το εξωσχολικό τους περιβάλλον. Τα τελευταία χρόνια οι ειδικοί τονίζουν το γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα από πολύ μικρή ηλικία, αρκεί αυτό που διδάσκονται να είναι Ιστορία και τρόπος με τον οποίο το διδάσκονται να

⁴³ βιβλίο δασκάλου ΣΤ τάξης δημοτικού, σ.13

⁴⁴ Moniot H., (2002), Η διδακτική της Ιστορίας, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο, μτφ. Έφη Κάννερ, σ. 61-64

τους παρέχει όλα εκείνα τα ερεθίσματα και τα πειστήρια, για να μπορούν να επεξεργάζονται τα γεγονότα και να αναπτύσσουν παράλληλα την κριτική τους σκέψη και την ιστορική τους ταυτότητα⁴⁵.

Ο J. Piaget, μελέτησε τη λογική, επαγωγική σκέψη και τις αφηρημένες έννοιες και συγκεκριμένα για το μάθημα της ιστορίας υποστήριξε τα εξής: Από τα 12 χρόνια και πάνω, τα παιδιά κατά τον Piaget έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν αφηρημένες έννοιες και να σκέφτονται επαγωγικά και πιο συγκεκριμένα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντιληφθούν από το παρελθόν μόνο γεγονότα. Υπάρχει όμως και μία διαφοροποιημένη προσέγγιση από αυτήν του Piaget, σύμφωνα με την οποία μάθηση παίζει σημαντικό ρόλο στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, εφόσον βοηθάει το παιδί να ξεκαθαρίσει πολλές από τις αρχικές δυσκολίες και να αρχίσει να κατανοεί στοιχεία της ιστορίας πολύ πριν το 10° έτος.

Ασκώντας κριτική στη θεωρία του Piaget, έχουν προταθεί εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Έτσι, για την ανάπτυξη ιστορικών εννοιών τονίζεται σημασία των κοινωνικών και γλωσσικών παραγόντων, καθώς και το περιβάλλον μάθησης, καθώς επίσης ότι και τα παιδιά κάτω των 7 ετών θεωρούνται ικανά να αναπτύσσουν ένα είδος ιστορικής σκέψης και να διδάσκονται επιλεγμένες και προσαρμοσμένες στις ικανότητες τους ιστορικές έννοιες.

Η θεωρία του Piaget έδωσε την αφορμή για μια μαζική ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της εξελικτικής Ψυχολογίας και για την διατύπωση θεωριών σχετικές με τις χωρικές ικανότητες του παιδιού, οι οποίες αντιμετωπίζουν κριτικά επεκτείνουν την πιαζετιανή θεωρία. Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ακόμη και τα παιδιά κάτω των έξι ετών διαθέτουν την ικανότητα αντίληψης του χώρου μέσα από μια συγκεκριμένη προοπτική, αρκεί να τους παρουσιάζονται με εναλλακτικούς και πρωτότυπους τρόπους (χρήση οικείων υλικών, επίδειξη των αντικειμένων με τρόπο που να γίνονται ευδιάκριτα, δυνατότητα επεξεργασίας των αντικειμένων από το παιδί). Με αυτόν τον τρόπο διατυπώθηκε άποψη ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να δημιουργούν πολύ καλές αναπαραστάσεις χώρου, δεν μπορούν όμως να τις ζωγραφίσουν να τις περιγράφουν με ακρίβεια ⁴⁶.

Δίπλα στην θέση των εμπειριστών, που θεωρούν ότι οι αντιλήψεις του χώρου δημιουργούνται απευθείας από την εμπειρία με το φυσικό χώρο, και των γενετικών, για τους οποίους οι αντιλήψεις αυτές καθορίζονται από εσωτερικούς παράγοντες του οργανισμού, άποψη που βρίσκει όλο και περισσότερους υποστηρικτές είναι αυτή του δορισμού. Ο δομισμός υποστηρίζει ότι αυτά που κληρονομούνται από το περιβάλλον και εκείνα που αποκτιούνται μέσω της εμπειρίας αλληλεπιδρούν, αλλά στην ουσία κάθε άτομο χρησιμοποιεί εκ νέου τις γνωστικές δομές που έχουν ήδη

⁴⁵ Σακκής, Ιστορικοί τόποι, Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, 2005: σελ.31

⁴⁶ Δημητριάδου Κ., Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία, Αδελφών Κυριακίδη, 2002 σελ.108-109

χρησιμοποιηθεί για να οργανώσει την εμπειρία του χώρου. Η θεωρία του δορισμού βασίζεται στις μελέτες του Bruner και του Vygotsky (1998), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι στην ανάπτυξη της σκέψης και στην μάθηση των παιδιών σημαντικό ρόλο παίζουν οικογένεια, κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και το περιβάλλον. Με αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου για την βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης που προσφέρει το σχολείο και επισημαίνουν τη σημασία του περιβάλλοντος για την δημιουργία μιας γέφυρας πρόσβασης των παιδιών στην γνώση ⁴⁷.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητός ειδικά στην περίπτωση της πρώτης σχολικής ηλικίας ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να χρησιμοποιήσει παιδαγωγικές διαδικασίες που θα βοηθήσουν το παιδί να αντιληφθεί έννοιες και να αναπτύξει δεξιότητες, τις οποίες διαφορετικά δεν θα μπορούσε να κατανοήσει. Η θεωρία του Vygotsky τονίζει τη συμβολή του περιβάλλοντος στην επίτευξη διδακτικών στόχων, τόσο από πλευράς παιδαγωγού, όσο και από την πλευρά των παιδαγωγικών υλικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στις παιδαγωγικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

Απόρροια όλων αυτών είναι μεγάλη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει καλά την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ικανότητες κάθε παιδιού και παίρνοντας πολύ σοβαρά υπόψη του αυτά να σχεδιάζει τις κατάλληλες δραστηριότητες καθώς και επίσης να προκαλεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις καταστάσεις προβληματισμού στα παιδιά, διότι υπάρχουν πολλές αποδείξεις ότι τα νεαρά παιδιά είναι σε θέση να προβληματίζονται και δεν πρέπει να υποτιμούμε αυτήν τους την ικανότητα ⁴⁸.

6.2 Διδασκαλία ιστορίας: η ελληνική περίπτωση

Ενώ σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται μια τάση εκσυγχρονισμού του πλαισίου για τη διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό την επιρροή διεθνών οργανισμών στη χώρα μας το μάθημα της ιστορίας, ειδικά στο δημοτικό σχολείο, είναι ακόμη υποτιμημένο. Η αδυναμία αντιμετώπισης της ιστορίας ως πρόβλημα προς επίλυση, η απουσία ενός ευρύτερου πλαισίου στο οποίο να εντάσσονται τα επιμέρους ιστορικά θέματα, ο εθνοκεντρισμός, ο φρονηματισμός, η έλλειψη πολυπρισματικών και ενσυναισθητικών προσεγγίσεων, οι στερεοτυπικές προσεγγίσεις, η ατολμία στην επιλογή των ιστορικών θεμάτων αποτελούν μόνο κάποιες από τις σκοπέλους της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης ⁴⁹.

⁴⁷ Δημητριάδου Κ., Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία, Αδελφών Κυριακίδη, 2002 σελ. 110-111

⁴⁸ Σακκής, Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, 2005, σελ. 42

⁴⁹ Μαυροσκούφης, Ιστορία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης Πρακτικά 4ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας της εκπαίδευσης: Πάτρα 2006., σελ.472, Gutenberg

Η υλοποίηση του μαθήματος γίνεται συνήθως μέσα από ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, που όπως αναφέρει η Αθανασοπούλου⁵⁰ συνοψίζεται σε τρία σημεία: δασκαλοκεντρικό, αφηγηματικό, γεγονοτολογικό. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία που μέσα από την ιστορική αφήγηση προσπαθεί να μεταδώσει την ιστορική αλήθεια στα παιδιά, όπως αυτή αποτυπώνεται κυρίως μέσα από την ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου. Στο συγκεκριμένο ιστορικό κείμενο δε χωρούν αντιρρήσεις και προβληματισμοί, γι' αυτό και συνήθως τα παραθέματα που παρέχονται λειτουργούν ως «δορυφόροι» της κύριας αφήγησης, την οποία συμπληρώνουν ή υποστηρίζουν. Οι μαθητές από την πλευρά τους καλούνται να απομνημονεύσουν το μάθημα και να το αποδώσουν στο πλαίσιο ερωταποκρίσεων που γίνονται στην τάξη και αποσκοπούν στην αξιολόγησή τους. Με αυτόν τον τρόπο, όπως γίνεται αντιληπτό, η διερευνητική φύση της ιστορίας εξοστρακίζεται από τη σχολική τάξη αφήνοντας τους μαθητές μετέωρους σε μια εκ των πραγμάτων προβληματική ιστορική επικοινωνία.

Τη φιλοσοφία αυτή φαίνεται να νομιμοποιεί και να συντηρεί και το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από το οποίο διακρίνεται ένας συγκρατημένος συντηρητισμός στην αντιμετώπιση της ιστορικής παιδείας. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Ιστορία γενικοί σκοποί του μαθήματος είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Ρεπούση στην Αποστολίδου⁵¹, οι σκοποί αυτοί «δε υλοποιούνται από τα αναλυτικά προγράμματα και κατά συνέπεια από τα σχολικά βιβλία». Η λογική που προτείνουν τα παρόντα αναλυτικά προγράμματα δε συμβιβάζεται με την ιστορική μέθοδο, η οποία αποτελεί το βασικό εργαλείο για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Συνακόλουθα οι ιστορικές πηγές έχουν επισκιαστεί από άλλα διδακτικά μέσα και έχουν μετατραπεί σε «εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων»⁵²(ΔΕΠΠΣ, 2003: 211).

Εκτός όμως από την πολιτεία που φαίνεται να έχει καθηλωθεί σε μια απαρχαιωμένη θεώρηση της ιστορικής εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας την εμφανή απόκλιση από το διεθνή ιστοριογραφικό και επιστημολογικό προβληματισμό, και οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Κάτι τέτοιο δεν αποτελεί αποκλειστικά ελληνική παθογένεια, καθώς ερευνητικά δεδομένα σε παγκόσμιο επίπεδο υποστηρίζουν πως η «η ιστορική εκπαίδευση εξακολουθεί να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ατομική ιδιαιτερότητα, την προσωπικότητα, την επιστημονική

⁵⁰ Αθανασοπούλου, Η αξιολόγηση του παιδικού ιχνογραφήματος ως μέσο έκφρασης των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2006, 141-149

⁵¹ Αποστολίδου Ε. Παρέμβαση στη συζήτηση με θέμα: «Η θέση της ιστορίας στο σχολείο και πώς θα την αλλάξουμε» που διοργάνωσε ο ΧΡΟΝΟΣ στις 10 Νοεμβρίου 2015

⁵² Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002

συγκρότηση, τη διδακτική κατάρτιση, τις προτιμήσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών»⁵³. Επίσης, ευρήματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αντιμετωπίζουν την ιστορία με εθνοκεντρισμό, ξеноφοβία και μια εξιδανίκευση της αρχαιότητας όσον αφορά την ιστορική τους συνείδηση, ενώ δε δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον για τις εξελίξεις και τις μεθοδολογικές αναζητήσεις της επιστήμης της ιστορίας, με το επιχείρημα ότι η σχολική ιστορία έχει μικρή σχέση με την ακαδημαϊκή ιστορία και ότι εξαρτάται σημαντικά από τις πρακτικές που ακολουθούνται.

Ως αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων εμφανίζονται διάφορες προβληματικές πρακτικές που υποσκάπτουν παρά προωθούν την ιστορική μάθηση. Σε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι αιτίες της ελληνικής απόκλισης από τα διεθνή δρώμενα, ο Κόκκινος επισημαίνει μια σειρά παραμέτρων. Η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται ως πλήρης αποτύπωση μιας δεδομένης ιστορικής πραγματικότητας, γεγονός που καρπώνεται ο κρατικός μηχανισμός για να επιτύχει την εθνική διαπαιδαγώγηση και τον ιδεολογικό προσανατολισμό των νέων. Έπειτα παρατηρείται μια απαξίωση της σχολικής ιστορίας από την κοινότητα των ιστορικών, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία της ιστορίας αλλά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που επωμίζονται την κατάρτισή τους δε μεριμνούν για μια κατάλληλη σύνδεση της διδακτικής της ιστορίας με ερευνητικά ευρήματα συναφών κλάδων. Ακόμη η ύπαρξη πολλών διαφορετικών κέντρων λήψης αποφάσεων, η απουσία μιας ενιαίας ιστορικής εκπαίδευσης σε γυμνάσιο και λύκειο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, μεθοδολογίας και διδακτικής πρακτικής και η έλλειψη ενημέρωσης της διδακτικής πράξης με αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας, λειτουργούν ανασχετικά για οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί εύκολα να οδηγήσει στην υποβάθμιση της ίδιας της σκέψης, στην πρόσληψη μιας μονολιθικής διάστασης της γνώσης, στην ανάπτυξη απόλυτων και ακραίων πεποιθήσεων, στην αποδοχή οποιασδήποτε πληροφορίας χωρίς αξιολόγηση, στην έλλειψη κριτικής στάσης απέναντι στα κίνητρα και τις προθέσεις των πηγών πληροφόρησης, στη χειραγώγηση. Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν υπόψη τις αναπαραστάσεις αλλά και τους δρόμους μάθησης των μαθητών τους, καθιστώντας το ιστορικό μάθημα ένα επιπλέον γνωστικό βάρος για τους μαθητές. Οι μαθητές από την άλλη πλευρά, γίνονται δέσμιοι κλειστών αφηγημάτων τα οποία αναπαράγουν, θεωρώντας ότι αυτό είναι ιστορία. Για τους παραπάνω λόγους απαιτείται μια αναθεώρηση της ιστορικής εκπαίδευσης της χώρας μας που θα συμβιβάζει την επιστημολογία της Ιστορίας και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μας.

⁵³ Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Ανδρέου Α. (επιμέλεια), Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια (σελ. 389-444). Αθήνα: Μεταίχμιο.

7. Στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού

Στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας συνοψίζεται στις παρακάτω γραμμές. Έτσι λοιπόν, όπως ακριβώς διατυπώνεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. η διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό σκοπό έχει: «την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών».⁵⁴

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, έχουν επεξεργασθεί διδακτικές μεθόδους που παρέχουν δυνατότητες ουσιαστικής μελέτης και επεξεργασίας της κατανεμημένης σε κάθε τάξη ύλης, καθώς, μεταξύ άλλων, προτείνουν την εναλλακτική χρήση και τον συνδυασμό πολλών εκπαιδευτικών διαδικασιών την αφήγηση των εκπαιδευτικών, την ανάγνωση και μελέτη βιβλίων, τη συλλογή και επεξεργασία ιστορικών πληροφοριών που προέρχονται από διαφορετικές – γραπτές, υλικές, εικονικές, οπτικοακουστικές – πηγές, και την επεξεργασία επιλεγμένων υποενοτήτων με βιωματικές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες. Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μελέτης και επεξεργασίας επιλεγμένων ιστορικών υποενοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη δόμηση κριτικής και ουσιαστικής ιστορικής γνώσης και σκέψης, καθώς, μεταξύ άλλων, το μάθημα, από δύσκολο και βαρετό, δυνάμει καθίσταται αποδοτικό, ενδιαφέρον και ευχάριστο για τα παιδιά, στοιχείο απαραίτητο για τη δόμηση κάθε μορφής γνώσης.

⁵⁴ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2003

7.1 Πρόγραμμα σπουδών για την Ελληνική Μυθολογία (για την ενότητα του Ηρακλή)

Κεφάλαιο: Οι ήρωες (8-ώρες)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να γνωρίζουν ποια είναι η φύση, υπόσταση (χαρακτηριστικά) ενός ήρωα γενικά.
- Να κατανοούν πώς διακρίνεται ένας μυθολογικός ήρωας από τους απλούς ανθρώπους.
- Να εκτιμούν τη διαχρονικότητα των ηρώων.

Ήρωες στην Αρχαία Ελλάδα (1 ώρα)-Δραστηριότητες

Οι μαθητές ενδεικτικά μπορεί να:

- Συζητούν γιατί οι άνθρωποι χρειάζονταν τους ήρωες και τι είναι αυτό που τους ξεχωρίζει από τους απλούς ανθρώπους.
- Μιλούν για τους σύγχρονους υπερήρωες και εξηγούν γιατί γοητεύονται από αυτούς.
- Συγκρίνουν τους παλαιότερους ήρωες με τους σύγχρονους και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές, τις οποίες και καταγράφουν.

Ο Ηρακλής (4 ώρες)-Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του ήρωα-κυνηγού στο πρόσωπο του Ηρακλή.
- Να κατανοούν τη σημασία των εννοιών: άθλος, δόξα, ήρωας.
- Να απολαμβάνουν τους μύθους που σχετίζονται με τους άθλους του Ηρακλή.
- Να κατανοούν το συμβολισμό των άθλων του ήρωα.
- Να εκτιμούν τη διαχρονική σημασία των θετικών χαρακτηριστικών του ήρωα για τον εγκοινωνισμό των ανθρώπων γενικότερα.

Δραστηριότητες

Οι μαθητές ενδεικτικά μπορεί να:

- Παρατηρούν εικόνες από πηγές που απεικονίζουν τα φυσικά χαρακτηριστικά του ήρωα και τα κατορθώματά του.
- Διαβάζουν κείμενα, πηγές που τον περιγράφουν και εξιστορούν τα κατορθώματά του.

- Παρακολουθούν αποσπάσματα από ταινίες, βίντεο κλπ. με τον ήρωα και τα κατορθώματά του.
- Με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών φτιάχνουν παζλ, ζωγραφιές και κόμικς με τους μύθους για τον Ηρακλή.
- Εντοπίζουν στο χάρτη τις περιοχές που ταξίδεψε ο ήρωας για να εκπληρώσει την «αποστολή» του.
- Χαρακτηρίζουν τον ήρωα από τις πράξεις του και αντιστοιχίζουν τα χαρακτηριστικά που τον βοήθησαν στα επιτεύγματά του.
- Φτιάχνουν εννοιολογικούς χάρτες με τα δομικά στοιχεία των εννοιών του Κεφαλαίου και τις σχέσεις που τα ορίζουν.
- Συνθέτουν κείμενα με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε σχέση με τη σημασία των μύθων.
- Κάνουν ελεύθερα δραματοποιήσεις των άθλων του Ηρακλή.⁵⁵

7.2 Η φιλοδοξία του ιστορικού εγγραμματισμού

Όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα, ο κατακερματισμός του γραμματισμού σε επιμέρους τύπους γραμματισμών δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο μάθημα της ιστορίας προέκυψε ο ιστορικός γραμματισμός. Η εκπαιδευτική ανάγκη που καλείται να καλύψει αυτό το είδος γραμματισμού αφορά τόσο την κατανόηση ιστορικών κειμενικών ειδών (αφήγηση και μαρτυρίες), όσο και την παραγωγή ιστορικού λόγου. Πρόκειται για μια ιδέα η οποία αναδεικνύεται αρχικά μέσα από τον ερευνητικό προσανατολισμό της Διδακτικής της Ιστορίας και έπειτα αποτυπώνεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ο ιστορικός γραμματισμός εισάγεται στην ιστορική εκπαίδευση για να επισημάνει την κοινωνική της διάσταση, της οποίας ο παραγκωνισμός φαίνεται να οδήγησε στην περιθωριοποίηση του σχολικού μαθήματος της ιστορίας τη δεκαετία του 1980, όταν ακόμα η ακαδημαϊκή ιστορία επεδίωκε να μετασχηματιστεί σε σχολική ⁵⁶. Η ιστορία δεν είναι απλά ένα διαισθητικό μάθημα που βασίζεται στην κοινή λογική και τις εμπειρίες που κουβαλούν τα παιδιά στη σχολική τάξη, γι' αυτό απαιτεί την κατανόηση του περιεχομένου και της φύσης της. Μέσα από τον ιστορικό εγγραμματισμό οι μαθητές καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη, οδηγούνται στην ιστορική κατανόηση και διαμορφώνουν την ιστορική τους συνείδηση.

⁵⁵ πρόγραμμα σπουδών ιστορία για Γ Δημοτικού, Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, Υπουργείο Υγείας και Θρησκευμάτων, 2015

⁵⁶ Κάββουρα-Σισσούρα, Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Με άλλα λόγια, το άτομο καλλιεργεί δεξιότητες που του επιτρέπουν να κατακτήσει αυτό που ο Lee αποκαλεί μετα-ιστορική γνώση⁵⁷

Το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων που καθιστούν κάποιον ιστορικά εγγράμματο περιλαμβάνουν:

-γνώση και κατανόηση ιστορικών γεγονότων εντός του ευρύτερου ιστορικού πλαισίου: αυτό σημαίνει πως χρειάζεται ιστορική γνώση, συνειδητοποίηση του υποκειμενικού χαρακτήρα της σημαντικότητας που αποδίδουμε στα ιστορικά θέματα, διάκριση του γεγονότος από τη μαρτυρία και σύνδεση γεγονότων με τις ερμηνείες τους.

Ο Lee χρησιμοποιεί τον όρο μετα-ιστορική γνώση (metahistorical knowledge) για να δηλώσει την επίγνωση κάποιου για τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται στη μελέτη της ιστορίας ή αλλιώς για να δηλώσει τη φιλοσοφία του κάνω ιστορία (doing history)

-κατανόηση αφήγησης και αφηγηματική ικανότητα: περιλαμβάνει την επίγνωση της φυσιογνωμίας της ιστορικής αφήγησης (διαφορετικές οπτικές, ποικιλία ερμηνειών, εναλλαγές στις αφηγηματικές επιλογές), τη συγκειμενοποίηση ιστορικών γεγονότων και την παραγωγή ιστορικού λόγου.

- γνώσεις και δεξιότητες διερεύνησης: αξιοποιούνται για τη συγκέντρωση, κατηγοριοποίηση και ανάλυση ιστορικών πηγών ποικίλης ύλης (μονοτροπικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων), προκειμένου να απαντηθούν ιστορικά ερωτήματα, να γίνουν ιστορικές υποθέσεις, σύγκριση με άλλες πηγές και να προκύψει κάποια ερμηνεία.

- κατανόηση και χρήση ιστορικής γλώσσας και ιστορικών εννοιών: το υπάρχον γλωσσικό σύστημα εμπλουτίζεται στη βάση της ιστορικής γλώσσας, ενώ παράλληλα γίνονται αντιληπτές έννοιες σημαντικές για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης όπως ο χρόνος, η αλλαγή, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση.

- αξιοποίηση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: μπορούν να χρησιμοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια και σε όλα τα στάδια της ιστορικής μελέτης προκειμένου να προσεγγιστούν οι ιστορικές πραγματικότητες.

- συσχέτιση του παρελθόντος, του ατόμου και του παρόντος: κάτι τέτοιο απαιτεί αξιοποίηση των βιωμάτων των παιδιών, του κοινωνικού κύκλου στον οποίο μεγαλώνουν (σε επίπεδο οικογένειας, πόλης, χώρας) και του παρόντος σε συνάρτηση με το ιστορικό παρελθόν.

⁵⁷ Lee, P.J. (2005) Putting Principles into Practice: Understanding History, in M.S. Donovan and J.D. Bransford (eds), How Students Learn: history, mathematics and science in the classroom, Washington DC: National Academy Press.

- ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τις διαφορετικές κυρίαρχες ή μη απόψεις για το ιστορικό παρελθόν: σκοπός δεν είναι η υιοθέτηση κάποιας θέσης υπέρ μιας άποψης αλλά η διαμόρφωση μιας ευρύτερης εικόνας για τον αντίκτυπο που ασκούν οι αντικρουόμενες απόψεις σε διάφορα πεδία.

- ιστορική κατανόηση: το αποτέλεσμα της ιστορικής διερεύνησης

- κατανόηση ηθικών θεμάτων που εμπλέκονται στην ιστορική ερμηνεία: κάθε ιστορική ερμηνεία βασίζεται στο προσωπικό σύστημα αξιών, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διάρκεια προσέγγισης των μαρτυριών αλλά και του ευρύτερου ιστορικού λόγου που διατυπώνεται.

- συνειδητοποίηση της χρήσης, της αξίας και των περιορισμών των επιστημονικών και τεχνικών μεθόδων εξερεύνησης του παρελθόντος: το παρελθόν προσλαμβάνεται στο παρόν με αποσπασματικό τρόπο λόγω των περιορισμένων ιχνών που μας άφησε ο χρόνος, γεγονός που μας οδηγεί στην ανακατασκευή του⁵⁸.

Συνοπτικά ο ιστορικός γραμματισμός στοχεύει στη δημιουργία ενός προτύπου ενήμερου πολίτη που αφουγκράζεται την πολυφωνία και προσπαθεί να διατηρεί ανήσυχο βλέμμα για την προέλευση και τα κίνητρα των διαφορετικών φωνών, διατηρώντας τους ερμηνευτικούς ορίζοντες διαρκώς ανοιχτούς και επικαιροποιημένους. Πρόκειται για ένα κομμάτι της ευρύτερης ζωής των μαθητών και όχι μόνο της σχολικής ζωής, καθώς η ιστορία δεν περιλαμβάνει μόνο την κατανόηση για το τι συνέβη στο παρελθόν αλλά και την αξιοποίηση αυτής της κατανόησης, για την πρόσληψη ηθικών, πολιτικών, κοινωνικών πτυχών του κόσμου⁵⁹. Με άλλα λόγια συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου αλλά και στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα πρέπει η ιστορική εκπαίδευση αφενός να παρέχει ένα εύχρηστο πλαίσιο για το παρελθόν όπου οι μαθητές μπορούν να το συνδέσουν τόσο με το παρόν όσο και με το μέλλον τους και αφετέρου να προσφέρει στους μαθητές το διανοητικό σύνολο των εργαλείων που είναι απαραίτητα για να αντιληφθούν ότι «η ιστορία ως επιστήμη έχει νόημα και ξεπερνά τις καθημερινές ιδέες»⁶⁰.

Η δημιουργία ιστορικά εγγράμματων πολιτών αποτελεί μια συνεχή και χρονοβόρα διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Δεν μπορούμε να αναμένουμε από το δημοτικό τα παιδιά να ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του ιστορικού γραμματισμού, γιατί κάτι τέτοιο αποτελεί απλά μια υπερβάλλουσα φιλοδοξία. Αυτό που μπορούμε όμως να περιμένουμε και να προσδοκούμε, είναι τα παιδιά να

⁵⁸ Κάββουρα-Σισσούρα, Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα (σ. 534-537). Θεσσαλονίκη: Νησίδες

⁵⁹ Taylor, T., & Young, C. (2003). Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. National Centre for History Education.

⁶⁰ Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά εγχειρίδια. Στο Η. Μатσαγγούρας (επιμ.), Σχολικός εγγραμματισμός (σ. 393-419). Αθήνα: Γρηγόρης

καλλιεργούν εκείνες τις δεξιότητες και να εξασκηθούν σε εκείνες τις συμπεριφορές που θα οδηγούν σε βάθος χρόνου στην εκπλήρωση των σκοπών της ιστορικής εκπαίδευσης: την ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση. Πρόκειται επομένως για μία πρόκληση που κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να βρουν τη θέση τους στον κόσμο, αλλά και να αντισταθούν στις φαλκιδευμένες «αλήθειες» της γενιάς τους, που με τόση πυγμή τους επιβάλλονται στην καθημερινότητά τους.

8. Διδακτική Μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας στο Δημοτικό (μυθολογία Γ' Δημοτικού)

Βασικός σκοπός των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ είναι να καταστούν οι μαθητές ιστορικά εγγράμματοι και να γίνουν πολίτες οι οποίοι είναι σε θέση να αναζητούν, να επιλέγουν, να διαβάζουν κριτικά, να αιτιολογούν, να συνδυάζουν, να αξιολογούν, να συνθέτουν, να επικοινωνούν.⁶¹

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την ιστορία ο διδάσκων επιλέγει τις κατάλληλες μορφές και μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διδασκαλία του μαθήματος πρέπει να χαρακτηρίζεται από ζωντάνια και ποικιλία, για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και τον προβληματισμό τους για το γνωστικό αντικείμενο. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι φανερή η ανάγκη της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων που και κυρίως του ήχου.

8.1 Ο μύθος στην εκπαίδευση

8.1.1 Παιδαγωγική αξιοποίηση του Μύθου

Η μακραίωνη ιστορία των μύθων, η ευρεία διάδοση τους σε κάθε γωνιά της Γης κι η γοητεία που ασκούν, δικαιολογούν το πολύπλευρο ενδιαφέρον γι' αυτούς πολλών επιστημών και επιστημόνων. Σήμερα, παρατηρείται διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, ανανέωση του ενδιαφέροντος για την προφορική λαϊκή αφήγηση. Όλοι μας, μικροί και μεγάλοι είτε από τη θέση του ακροατή, είτε από τη θέση του αναγνώστη, έχουμε έρθει σε επαφή με τους μύθους. Άλλοτε έχουμε κλάψει, άλλοτε έχουμε θυμώσει, φοβηθεί, αλλά κυρίως γοητευτεί με τις ιστορίες τους και τις περιπέτειες των ηρώων τους. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλές φορές επιστρέφουμε σε αυτούς και τους διαβάζουμε ξανά και ξανά.

Επιπλέον, όλοι οι ήρωες στους μύθους είτε είναι άνθρωποι είτε πουλιά ή ζώα έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν την εξωτερική τους μορφή χωρίς όμως να χάσουν την αρχική τους ταυτότητα. Ακόμη και τα φυσικά στοιχεία μπορούν να έχουν κάποια υπερφυσική δύναμη. Παράλληλα, η ταύτισή μας ως αναγνωστών του μύθου με τους ήρωες επιτρέπει να αναγνωρίσουμε, να μάθουμε και να δοκιμάσουμε

⁶¹ Ματσαγγούρας Η.,(2007), Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός- Κριτικός- Επιστημονικός, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 402

τρόπους επίλυσης των εσωτερικών συγκρούσεων και εκεί ακριβώς βρίσκεται η μεγάλης σημασίας παιδαγωγική και διδακτική αξία των μύθων ⁶².

Γενικά, η επαφή των παιδιών με τους μύθους έχει ως στόχο να πετύχει:

- την αισθητική απόλαυση και ψυχαγωγία του παιδιού
- τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους
- την άσκηση των παιδιών στο γραπτό και προφορικό λόγο
- την άσκηση κριτικής ικανότητας (σύγκριση, αιτιολόγηση)
- την ανάπτυξη της φαντασίας (παραλληλισμός)
- την ενίσχυση της δημιουργικής τους ικανότητας

Μύθοι και παραμύθια είναι οι κύβοι των παιδιών. Οι εικόνες τους, τα σύμβολα και τα επεισόδια, κάνουν το παιδί ικανό να κατανοήσει τον εαυτό του. Αν το σωματικό παιχνίδι ή το συμβολικό παιχνίδι των ρόλων προετοιμάζει τα παιδιά για την κοινωνική τους ζωή και θεωρούνται απαραίτητα, έτσι απαραίτητα είναι και τα φανταστικά παιχνίδια, ιδιαίτερα για ένα ον όπως είναι ο άνθρωπος, ο οποίος δεν έχει μόνο σώμα αλλά είναι και ένα πνευματικό ον, το οποίο πρέπει να διαμορφώνει και να αναδιαμορφώνει αδιάκοπα τον κόσμο του. Αυτή η αναδιαμόρφωση δεν είναι σίγουρα καθαρή προσαρμογή, αλλά πολύ περισσότερο μια ενεργή συνδιαμόρφωση σε πολλά μεταξύ τους επικοινωνούντα επίπεδα⁶³.

Η φαντασία μεσολαβεί ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα πολιτισμού και ύπαρξης. Κάνει δυνατό το αδύνατο με το να ανατινάζει τους καθημερινούς φραγμούς της λογικής και να εφευρίσκει έναν αντιληπτό από τον άνθρωπο, πλήρη νοήματος και νοηματοδοσίας ανώτερο κόσμο. Τα παραμύθια και οι μύθοι, δηλαδή οι μυθικές αφηγήσεις μας δείχνουν ότι, σύμφωνα με αυτά, είναι διαθέσιμη μια γενική ανθρώπινη ανάγκη και το σημαντικότερο: όλοι οι άνθρωποι λίγο ή πολύ συμμετέχουν σε αυτόν το νοηματοδοτη κόσμο, ο οποίος μας εξασφαλίζει μια πνευματική, κοινωνική, προσωπική ζωή, υπό την αιγίδα του, στην μορφή ενός πολιτισμού σε προσωπικό, κοινοτικό, πανανθρώπινο επίπεδο. Η άποψη των Ελλήνων για τους μύθους, μέσα από την παιδεία τους, συγχέεται με αυτή των παραμυθιών. Η άποψη αυτή επεκτείνεται και στο χώρο των εκπαιδευτικών και αυτό επιβεβαιώνεται

⁶² Campbell Joseph (1998) Η δύναμη του Μύθου, εκδ. Ιάμβλιχος

⁶³ Κοντάκος Α. (2003), Κείμενα παιδείας, Μύθοι και εκπαίδευση Προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σελ.195

από την απουσία επιστημονικών ερευνών που να προσδιορίζουν τη σχέση του μύθου με την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και την παιδαγωγική του λειτουργία.

Παρόλα αυτά όμως, ακόμα και από την προσχολική ηλικία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την ενασχόληση, του μικρού παιδιού, που δεν γνωρίζει ακόμα να διαβάζει, με το λαϊκό παραμύθι και τους μύθους, να του καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον_γι' αυτά και να_τα αξιοποιήσουν παιδαγωγικά. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, η σύνταξη του λόγου, η έκφραση νοημάτων με σαφήνεια και πλούσιο λεξιλόγιο, η ακριβής διατύπωση εννοιών και γενικά ο επιδέξιος χειρισμός του λόγου_αποτελεί ένα πρόβλημα για τους μαθητές, το οποίο γίνεται εμφανές σε όλα τα γνωστικά - 29 - αντικείμενα. Μέσα από κάθε μάθημα, παράλληλα με το υπό μελέτη θέμα, επιτυγχάνεται διεύρυνση του λεξιλογίου και βελτίωση της εκφοράς του λόγου από τον μαθητή. Όσο αυτό γίνεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και κόπο τόσο βρίσκει μεγαλύτερη αποδοχή εκ μέρους των μαθητών⁶⁴.

Με τη χρήση των μύθων, οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν στην ανάγνωση. Έπειτα, ακολουθεί η αποδόμηση του μύθου από τους μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Μπορεί να γίνει συζήτηση για κάθε περιπέτεια των ηρώων της ελληνικής μυθολογίας ή και για κάθε μύθο. Επιπλέον, καλό θα ήταν να εντοπίζουν την αρχή και το τέλος κάθε μύθου, το χώρο, το χρόνο, τα δρώντα πρόσωπα, τον αφηγητή και να συζητούν για την ηθική του μύθου.

Έτσι, μπορούν να αντιληφθούν την αοριστία του χρόνου και του χώρου, τις αντιθέσεις των ηρώων (καλοί-κακοί, κουτοί-έξυπνοι), τα μοτίβα (τις ελλείψεις των ηρώων και την αναχώρησή στην αρχή, της επιβράβευσης των καλών και το αίσιο τέλος), το ρόλο του αφηγητή, αλλά και το παράλογο και αστείο περιεχόμενο των όσων αυτός λέει, το ρεαλιστικό χαρακτήρα ή και το μαγικό. Ο εκπαιδευτικός βοηθά με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Τέλος, μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία. Είναι δυνατόν να ζητηθεί από τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι αφηγητές, να γίνουν οι ίδιοι οι ήρωες παίζοντας το δικό τους θεατρικό, να αντιστοιχίσουν το μύθο με πραγματικά πρόσωπα, να μετασχηματίσουν, αλλοιώνοντας, ή αντιστρέφοντας τα όσα λέει φτιάχνοντας μια καινούρια ιστορία. Οι μύθοι λοιπόν προσφέρουν στους δασκάλους και τα παιδιά στα πλαίσια του μαθήματος μια εντελώς ενιαία μορφωτική δύναμη, η οποία μπορεί να προωθήσει την κάθετη και οριζόντια ανάπτυξη του παιδιού αρμονικά, συμβατά και χωρίς πίεση ⁶⁵.

⁶⁴ Μπέλλου Ι. (2006), Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών με διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της πληροφορικής γυμνάσιου, στα Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα

⁶⁵ Κοντάκος Α. (2003), Κείμενα παιδείας, Μύθοι και εκπαίδευση Προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σελ.195

8.1.2 Ο «μύθος» στο Δημοτικό Σχολείο

Το σύγχρονο σχολείο και η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητούν συνεχώς νέες καινοτόμες προσεγγίσεις και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για τη μελέτη και διερεύνηση εννοιών και φαινομένων του κόσμου. Η διδακτική αξιοποίηση του μύθου έχει επιχειρηθεί κατά καιρούς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για τη μελέτη γνωστικών περιοχών από διάφορα θεματικά πεδία (μέσα στο πλαίσιο της τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης), με στόχο τη γνωριμία των μαθητών και μαθητριών με την κοινωνική πραγματικότητα, την τέχνη και τον πολιτισμό.

Η διαχείριση εκπαιδευτικών εργαλείων όπως ο μύθος, η μυθοπλασία, η δημιουργία σεναρίων που παίρνουν τη μορφή ενός παραμυθιού για μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας, ή ενός παιχνιδιού εξερεύνησης για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργεί ένα γόνιμο έδαφος για τη μελέτη εννοιών και φαινομένων. Διευκολύνεται δηλαδή, η ομαλή μετάβαση των μαθητών από τον κοινωνικό περίγυρο στον κόσμο της σχολικής γνώσης και εκπαίδευσης⁶⁶. Όπως αναφέρει ο Κοντάκος, είναι μια στροφή από την αρχή της απόλαυσης της παιδικής ηλικίας, στην αναγνώριση της αρχής της πραγματικότητας στην οποία βρίσκεται ο ηλικιωμένος.

Με τη χρήση των μύθων στη διαδικασία της μάθησης:

⇒ Εμπλέκονται συναισθηματικά οι μαθητές στη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων και δημιουργούνται κίνητρα για τη συμμετοχή και ενεργοποίησή τους σε δραστηριότητες με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους.

⇒ Επιτυγχάνεται ένα μαθησιακό περιβάλλον, ικανό να εμπλουτίσει τις εμπειρίες των μαθητών. Με την αξιοποίηση της ποικιλομορφίας και της πολυσημίας των μέσων και τη δημιουργία μυστηρίου και θαυμασμού, παρακινούνται οι μαθητές στη διερεύνηση γνωστικών περιοχών που συνδέονται με δυσνόητες έννοιες και φαινόμενα και στην αναζήτηση της γνώσης. Η χρήση των μύθων στο δημοτικό κατά τη διδακτική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Επιπλέον, η αξιοποίηση των εικόνων και των κειμένων των μύθων μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, σε συνδυασμό και με άλλα μέσα και τεχνικές. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και οι δημιουργικές ασκήσεις και δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό μπορούν να αποτελέσουν πλούσιο υλικό για μια πληρέστερη προσέγγιση των μύθων. Θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των μύθων μπορεί να αποτελέσουν και αντικείμενο διαθεματικής προσέγγισης. Καταλήγοντας, οι μύθοι δεν

⁶⁶ Χαλκιά Κρ. Η αξιοποίηση του «μύθου» στη διδακτική μεθοδολογία. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, (Οργάνωση: Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιο Κύπρου), Λευκωσία, Κύπρος, 2000,σ. 108-117.

πρέπει να παραμένουν μόνο αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, αλλά μπορούν να διδάσκονται εκτενέστερα και στο σχολείο.

8.2 Το Βιβλίο της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού)

Η ελληνική μυθολογία διδασκόταν ανέκαθεν στη Γ' τάξη του Δημοτικού και ουσιαστικά το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αποτελεί και το μοναδικό επίσημο βιβλίο διδασκαλίας της Μυθολογίας, που υπάρχει. Το διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας για την τρίτη Δημοτικού, έχει υπότιτλο: «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία». Η συγγραφή έγινε από τρεις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που κατάφεραν να παρουσιάσουν απλά και συστηματικά τη διδακτέα ύλη: σ' ένα πρώτο μέρος του βιβλίου τις βασικές μυθολογικές διηγήσεις για την κοσμογένεση, για τους θεούς, και τους ήρωες –τον Ηρακλή και το Θησέα, την Αργοναυτική και την Τρωική εκστρατεία– και στο δεύτερο μέρος ολόκληρη τη ροή της Προϊστορίας, αρχίζοντας από την Παλαιολιθική εποχή, προχωρώντας στη Νεολιθική, και καταλήγοντας στην Εποχή του χαλκού, στην οποία εντάχτηκαν ο Κυκλαδικός, ο Μινωικός και ο Μυκηναϊκός πολιτισμός. Με όλα αυτά, το βιβλίο εκθέτει σωστά και σύμμετρα με την ηλικία των παιδιών το πληροφοριακό μέρος της μυθολογίας: τα πρόσωπα, τα πράγματα, τις ιδιότητες και τις ιστορίες τους ⁶⁷. Το βιβλίο αυτό παρουσιάζεται πραγματικά ανανεωμένο, εμπλουτισμένο από μύθους, πλούσιο σε λειτουργική εικονογράφηση, με ερωτήσεις – εργασίες σκέψης και συσχετισμού, που παραπέμπουν σε μια εργαλειοποίηση του μύθου παραμερίζοντας την αξία της διήγησης.

Αντικείμενο μελέτης του βιβλίου της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού είναι ο Ηρακλής, και ο Θησέας, με έμφαση σε κατορθώματα που καθιστούν τη ζωή των ανθρώπων πιο εύκολη μέσα από την αντιμετώπιση στοιχείων της φύσης αλλά και άνομων ανθρώπων, καθώς και την κατασκευή θαυμαστών πολιτισμικών δημιουργημάτων. Για παράδειγμα, στη σελίδα 43 αναφέρεται ότι χάρη στα κατορθώματα του Θησέα οι άνθρωποι μπορούσαν να ταξιδεύουν πιο ελεύθερα· και στη σελίδα 52 ότι κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της Αργοναυτικής εκστρατείας ένα γερό καράβι με πενήντα κουπιά.

Η επιλογή των μύθων έγινε από τους συγγραφείς με κριτήριο «τα παιδιά στην αρχή να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση»⁶⁸. Στόχος του μαθήματος είναι τα παιδιά: «να αντιληφθούν σε ένα βαθμό ότι πίσω από τους μύθους κρύβεται ιστορική αλήθεια, ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση από το μύθο στην ιστορία, όπως άλλωστε υποδηλώνεται και από τον τίτλο του βιβλίου». Επιπλέον, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο

⁶⁷ Κακριδής Φ.Ι., Κοτσάνη Χ., Σουέρεφ Κ. (2008) Η Μυθολογία από Μαθητές για Μαθητές, Πρακτικά 3ου Μυθολογικού Συνεδρίου, Ικαρία

⁶⁸ Βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας Γ Δημοτικού, σελ. 5

Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών⁶⁹ (ΔΕΠΠΣ) σκοπός είναι οι μαθητές να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την ελληνική μυθολογία και τις επιβιώσεις της στη γλώσσα, τη λογοτεχνία, την τέχνη και να έλθουν σε επαφή με την πολιτιστική τους κληρονομιά.

Στην αφήγηση των μύθων του βιβλίου υπάρχουν πολλά γεωγραφικά στοιχεία, όπως, στο μύθο του Θησέα, η πορεία του από την Τροιζήνα στην Αθήνα⁷⁰. Απ' την άλλη όμως, ο μη σαφής προσδιορισμός του τόπου θεωρώ ότι συντείνει στο να προσδοθούν στο μύθο αξίες καθολικές, πέραν των αναγκών που αναπτύσσονται σε επιμέρους τόπους, και να αντιμετωπιστεί σαν παραμύθι, το οποίο σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζεται από την απροσδιοριστία του χώρου και του χρόνου –«μια φορά κι έναν καιρό, σ' έναν τόπο όπου βασιλεύε ένας κακός βασιλιάς...» κλπ. Αντίθετα, ο μύθος εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο τόπο αλλά και σε χρόνο, και, αν όχι με σαφήνεια προσδιορισμένο, έστω σε μια γενικότερη χρονική περίοδο. Η φράση λοιπόν στη σελίδα 58 «Πριν από πολλά χρόνια, στην αρχαία εποχή, τότε που στον Όλυμπο κατοικούσαν οι δώδεκα θεοί, ο Δίας αποφάσισε να ...» προσδίδει αοριστία στο χρόνο και αντιμετωπίζει τον αρχαίο κόσμο σαν μια ενιαία χρονική οντότητα χωρίς διαφοροποιήσεις.

Σε γενικές γραμμές, δίνεται η εντύπωση ότι ο μύθος είναι έκφραση ενός κατώτερου σταδίου εξέλιξης («Από τη Μυθολογία στην Ιστορία») και ότι οι μαθητές μέσα από τη διαθεματική έννοια πρόοδος-εξέλιξη αντιλαμβάνονται «ότι σήμερα οι άνθρωποι γνωρίζουν πολύ περισσότερα από τους ανθρώπους των παλαιότερων εποχών, οι οποίοι δημιουργούσαν μύθους, για να εξηγήσουν αυτά που δεν καταλάβαιναν»⁷¹. Από την άλλη πάλι γίνεται αποδεκτό ότι η κυριαρχία του Δία «υποδηλώνει και την είσοδο σε μια ιστορική περίοδο, όταν ο βίος έχει οργανωθεί με βάση ορισμένες καλλιέργειες, που προϋποθέτουν ουσιαστικότερη εξάρτηση από τις μετεωρολογικές συνθήκες και πιο εξελιγμένες διανθρώπινες σχέσεις», κάτι που προδηλώνει την ικανότητα του ανθρώπου να καταγράφει τις μεταβολές και να τις αποτυπώνει σε ένα επίπεδο θρησκευολογικό. Εξάλλου, οι μύθοι περιλαμβάνουν και άλλα στοιχεία: πολιτικής οργάνωσης, στρατιωτικής οργάνωσης, εθίμων, θρησκείας κ.λπ., τα οποία, έστω και υπαινικτικά, δίνονται στο βιβλίο του μαθητή.

⁶⁹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών σελ.225

⁷⁰ Βιβλίο μαθητή Ιστορία Γ Δημοτικού, σελ. 44

⁷¹ Βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας Γ Δημοτικού, σελ. 38-41

Β' ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγικά

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα επιτακτικότερες ανάγκες προσαρμογής των σύγχρονων κοινωνιών στη συνεχή μεταβλητικότητα του παγκοσμιοποιημένου διεθνούς συστήματος, πρέπει να διαφοροποιούνται με εύστοχο και αποτελεσματικό τρόπο.

Κάθε μεταβολή στην εκπαίδευση απαιτεί τη εισαγωγή καινοτομιών και αυτές με τη σειρά τους εξαρτώνται από την κατάλληλη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς. Αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού λειτουργούν ως διαμεσολαβητές των όποιων αλλαγών, ενώ και η μάθηση εξαρτάται, πάνω απ' όλα από την επαγγελματική ποιότητά τους⁷². Στο πλαίσιο αυτό, η συνεχής αναπροσαρμογή και αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου το οποίο παρέχουν κάθε φορά, καθιστά αναγκαία την ύπαρξη ενός συστήματος επιμόρφωσής τους. Η συνεχής επιδίωξη της συμπλήρωσης, της βελτίωσης και του εκσυγχρονισμού της αρχικής κατάρτισής τους, αποτελεί προαπαιτούμενο για την παροχή ευκαιριών ανανέωσης της ικανότητας τους να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις ανάγκες των μαθητών τους. Στην Ελλάδα το αίτημα αυτό δεν είναι καθόλου καινούριο. Αν και έχει περάσει σχεδόν ένας αιώνας από την εποχή (1924) που ο Αριστείδης Ρουχωτάς, ο τότε πρόεδρος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) έγραψε το παρακάτω άρθρο, το περιεχόμενο του παραμένει ακόμα επίκαιρο.

«... Είναι αλήθεια ότι για να μπορέσει κανείς σήμερα να ζήσει και να σταθεί στην κοινωνία, πρέπει να κάνει τη δουλειά του σύμφωνα με τη σημερινή κοινωνική εξέλιξη και τις απαιτήσεις της. Για τούτο είναι ανάγκη ο άνθρωπος οποιοδήποτε επάγγελμα και αν έχει α μην επαναπαύεται στη μόρφωση που μια φορά πήρε, αλλά να παρακολουθεί τη σύγχρονη κίνηση και τυχόν πρόοδο που γίνηκε το επάγγελμά του...

...Αν δε η αλήθεια αυτή ισχύει για τα επαγγέλματα που χρειάζονται εργασία μόνο μηχανική, μπορεί κανείς να φανταστεί πόσο απαραίτητο είναι κανείς να παρακολουθεί την πρόοδο, όταν το επάγγελμα του απαιτεί διανοητική εργασία. Ένα τέτοιο επάγγελμα είναι και του δασκάλου... Η μόρφωση που πήρε μια φορά στα Διδασκαλεία, ίσως τότε να ήταν αρκετή, για σήμερα, όμως είναι φτωχή και ανεπαρκής. Μα και αρτιότητα αν ήταν, την πήρε σε τέτοια ηλικία που δεν μπορούσε να εκτιμήσει όλο της το βάθος και την έκταση. Αργότερα, όταν του δόθηκε η ευκαιρία να την εκτιμήσει και να τη συμπληρώσει για πολλούς λόγους δεν μπόρεσε να το κάμει... Την ανάγκη αυτή εγκαίρως, ο κλάδος την κατάλαβε, για τούτο ζήτησε επίμονα την επιμόρφωσή του, τη μετεκπαίδευση του, παρ' όλες τις άθλιες οικονομικές συνθήκες.

⁷² Schulle, J., & Dembélé, M. Global Perspective on Teacher Learning. Improving Policy and Practice. Paris: IIEP/UNESCO, 2007: σελ.15

...Με την μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς είναι οπλισμένος ο δάσκαλος με την πείρα, ξανοίγει νέους κόσμους, βλέπει μπροστά του καθαρά, οι θεωρίες απλοποιούνται, οι ελλείψεις διορθώνονται, εκτιμά περισσότερο τη δουλειά του, ξέρει τι γυρεύει και πώς θα το πετύχει.

...Δεν είναι ανάγκη να πει κανείς περισσότερα για τα αγαθά αποτελέσματα που έχει η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση αρκεί να συγκρίνει κανείς τις δύο ηλικίες που μαθαίνει. Την παιδική του Διδασκαλείου που χάρνι ότι του σερβίρουν και την ώριμη για την μετεκπαίδευση, που μπαίνει στο κάθε τι η κρίση και η λογική για να καταλάβει τι προβλήματα ξανοίγονται μπροστά στο δάσκαλο και που βλέπει, πλέον, καθαρά ότι πρωτότερα ήταν γι' αυτόν σκοτεινό και ακαθόριστο...».73

Παρότι πέρασαν από τότε εννιά δεκαετίες, οι προσπάθειες για συγκρότηση επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα παρέμειναν ημιτελείς. Η επιμόρφωση «...όπου και όταν πραγματοποιείται, παραμένει αποσπασματική και δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του Δημόσιου Σχολείου...».74 Παράλληλα, έννοιες όπως η Δια Βίου Εκπαίδευση και η Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση δεν περιλαμβάνονταν μέχρι πρόσφατα στις εφαρμογές της επιμορφωτικής διαδικασίας. Ούτε υφίσταται κάποιο συνεκτικό υποστηρικτικό πλαίσιο, το οποίο, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις αυτές, θα αγκαλιάζει όλο το φάσμα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, θα συνδέει τις αρχικές σπουδές με την ένταξή τους στο επάγγελμα, θα καλύπτει τις ανάγκες για επαγγελματική εξέλιξη και θα περιλαμβάνει όλους τους δρώντες στο εκπαιδευτικό εγχείρημα. Η έρευνα που ακολουθεί, αποτελεί μια τέτοια προσπάθεια.

Η ιδέα για τη συγκεκριμένη έρευνα δημιουργήθηκε απ' την ανάγκη μου να βοηθήσω όλους τους μαθητές μου να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους και να λειτουργούν σαν ομάδα. Ήθελα κυρίως να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και να σέβονται τον συμμαθητή τους και ύστερα να τους βοηθήσω, μέσα από ένα καλλιτεχνικό πρίσμα, να αγαπήσουν το μάθημα της Ιστορίας. Η συγκεκριμένη τάξη της Γ δημοτικού είχε πολλές περιπτώσεις μαθητών με έντονες συμπεριφορές, με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και αρκετούς αδιάφορους μαθητές. Ταυτόχρονα, καθώς προχωρούσε η σχολική χρονιά διαπίστωσα ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν έντονη καλλιτεχνική κλήση και τους άρεσε πάρα πολύ να ζωγραφίζουν καθώς και να ηρεμούν ακούγοντας ηχητικά κομμάτια. Έτσι γεννήθηκε η αρχική ιδέα, η οποία, σε συνδυασμό με το μάθημα «ηχητικός σχεδιασμός» που διδάχθηκα στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου, εξελίχθηκε ακόμα περισσότερο. Το τελικό project είναι αποτέλεσμα μιας πολύ ευχάριστης και διασκεδαστικής διαδικασίας για όλους του μαθητές. Υπήρξε συμμετοχή και ενδιαφέρον ακόμα και από τους πιο αδιάφορους μαθητές και εξομαλύνθηκαν ακόμα και οι πιο έντονες συμπεριφορές. Όλη η τάξη κατάφερε να δουλέψει σαν ομάδα.

⁷³ Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2010

⁷⁴ Διδασκαλικό Βήμα, 2010

Σκοπός μου ήταν να ξεφύγω από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και να φέρω το μαθητή στο επίκεντρο του μαθήματος, δοκιμάζοντας μια εναλλακτική μέθοδο με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Επιχειρήθηκε επομένως, να δοθεί έμφαση στη συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του καθενός. Θέλησα να ξεφύγουν από το Βιβλίο της Ιστορίας, να ανακαλύψουν άλλες πτυχές του εαυτού τους και να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη μακριά από την τυποποιημένη ύλη και παγιωμένες μεθόδους διδασκαλίας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, έγινε μια προσπάθεια να επικεντρωθούμε στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να βελτιώσουμε πρώτα τη συμπεριφορά τους και μετά να επιτύχουμε την εμπέδωση του μαθήματος. Αυτή η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και η καλλιτεχνική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας είχε μόνο θετικά αποτελέσματα και σίγουρα προσέφερε πολλά χαμόγελα και χαρά. Συναισθήματα τα οποία, κατά την άποψή μου, έπρεπε κάθε εκπαιδευτικός να θέλει να επιτύχει-εμφυσήσει στην τάξη.

9. Ποιοτική έρευνα δράσης

9.1 Τι είναι η ποιοτική έρευνα – Θεωρητική προσέγγιση

Η εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας απεικονίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για τη φύση της ποιοτικής έρευνας στη βάση ενός ευρύτερου φάσματος προσεγγίσεων (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, ερμηνευτικές προσεγγίσεις, εστίαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, κ.ά.). Ένας από τους τρόπους οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας είναι ο ακόλουθος:

Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά⁷⁵.

Η έρευνα-δράση είναι η αναστοχαστική έρευνα η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βελτιώνουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους και να επιτυγχάνουν αναδιάταξη των δυνάμεών τους αξιοποιώντας δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία. Η επινόηση του όρου έρευνα-δράση (action research) αποδίδεται, συνήθως, στον Kurt Levin, ο οποίος υιοθέτησε την ιδέα ότι η κοινωνική διαδικασία μπορεί να διερευνηθεί μέσω της εισαγωγής αλλαγών και στην επιστημονική παρατήρηση των αποτελεσμάτων αυτών των αλλαγών. Ο McKernan ⁷⁶ διακρίνει τρεις βασικούς τύπους έρευνας-δράσης. Η επιστημονική-τεχνική προσέγγιση της επίλυσης, όπου η ομαδική λήψη αποφάσεων παρουσιάζεται ως αποτελεσματικό μέσο κοινωνικής αλλαγής. Η πρακτική, προσχεδιασμένη έρευνα-δράση αποσκοπεί στην

⁷⁵ Denzin & Lincoln, the SAGE Handbook of Qualitative Research, 2005:σελ. 12 3

⁷⁶ McKernan J., Curriculum Action Research, 2nd Edition, 1996, σελ.57

κατανόηση και στην πρακτική επίλυση άμεσων προβλημάτων. Η κριτική, χειραφετητική έρευνα-δράση απορρίπτει τη θετικιστική, εργαλειακή εξέταση της γνώσης στην επίλυση προβλημάτων και ενθαρρύνει την οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων, που αποσκοπούν στην υπέρβαση των καταναγκασμών και στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης⁷⁷.

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται αυξημένο ενδιαφέρον για το «σχεδιαστικό πείραμα» (design experiment), που ως έναν βαθμό, ξεφεύγει από την παραδοσιακή έρευνα και ενσωματώνει στοιχεία ποιοτικής έρευνας⁷⁸. Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή πειραματική μέθοδο, στο σχεδιαστικό πείραμα υπολογίζεται συνολικότερα το σύνθετο και πολύπλοκο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο δεν ανάγεται σε μία ή περισσότερες μεταβλητές. Επίσης, το σχεδιαστικό πείραμα εδράζεται στη στενή συνεργασία και αλληλεπίδραση του ερευνητή και του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζεται απλώς και μόνο ως μεταβλητή ή αντικείμενο της έρευνας, αλλά ως συν-δημιουργός της ερευνητικής διαδικασίας.

Στην τοποθέτηση των προαναφερόμενων κομβικών ερωτημάτων σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η **κριτική έρευνα**. Η κριτική έρευνα έχει τις καταβολές της όχι μόνο στο έργο των Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, αλλά επίσης, στη γερμανική κλασική φιλοσοφία (Immanuel Kant, Georg Wilhelm Hegel) και στον Karl Marx. Οι εκπρόσωποι της κριτικής έρευνας ασκούν κριτική στην «ουδέτερη» ακαδημαϊκή έρευνα και αναδεικνύουν τις κοινωνικές διαστάσεις και την ιστορικότητα της κοινωνικής γνώσης και της κοινωνικής έρευνας. Οι εκπρόσωποι της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας έδωσαν έμφαση στη μελέτη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και έθεσαν το ζήτημα της εξουσίας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 οι εκπρόσωποι της κριτικής κοινωνικής έρευνας έδωσαν έμφαση στην ανάλυση των οικονομικών δομών που οδηγούν στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων⁷⁹, ενώ αργότερα διαμορφώθηκαν οι θεωρίες της αντίστασης, που έδωσαν μια πιο δυναμική εικόνα των συγκρούσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης.

⁷⁷ Κατσαρού, Ε. (2010). «Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα». Στο Μάριος Πουρκός και Μανόλης Δαφέρμος (επιμ.), Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα, Αθήνα: Τόπος

⁷⁸ Barab & Squire, 2004, Design-based research, putting a stake in the ground, The journal of the learning sciences, 13, p. 1-14

⁷⁹ Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. 1976. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books

Στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση των υποκειμένων της έρευνας και στην κριτική συνειδητοποίησή τους. Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης (conscientization) κατέχει σημαντική θέση στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας και της Κριτικής Παιδαγωγικής⁸⁰. Στην κριτική έρευνα επιχειρείται να αναδειχθεί η φωνή των καταπιεσμένων ομάδων, των γυναικών, κ.ά. Η χειραφετητική έρευνα παρουσιάζεται από τους Danieli και Woodhams⁸¹ ως διαδικασία παραγωγής γνώσης, η οποία μπορεί να είναι επωφελής για τους καταπιεσμένους. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω μορφής έρευνας είναι ο τονισμός της κοινωνικο-πολιτικής διάστασης της παραγωγής γνώσης και της κριτικής συνειδητοποίησης των μελών μιας κοινότητας. Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή θεωρία που περιορίζεται μόνο στην εξήγηση της κοινωνίας, οι εκπρόσωποι της εν λόγω κατεύθυνσης θέτουν το ζήτημα της χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής. Κατά συνέπεια, η έρευνα θα πρέπει να συνδέεται με τη δράση και την κοινωνική παρέμβαση⁸².

Βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα⁸³:

- Η έρευνα συνδέεται με τον σχεδιασμό προγραμμάτων συμμετοχικής δράσης, τα οποία στην εφαρμογή τους παρουσιάζουν σπειροειδή και διαλεκτικό χαρακτήρα και αποσκοπούν στην κριτική συνειδητοποίηση των υποκειμένων και την αλλαγή των κοινωνικών πρακτικών.
- Η έρευνα έχει χειραφετικό, απελευθερωτικό χαρακτήρα και είναι προσανατολισμένη στην υποστήριξη των υποκειμένων να απελευθερωθούν από καταπιεστικές κοινωνικές δομές. Συχνά, οι έρευνες αυτού του τύπου ξεκινούν με κάποιο πρόβλημα που βιώνουν τα υποκείμενα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η κριτική έρευνα είναι συνεργατική μορφή έρευνας. Κατά την ερευνητική διαδικασία ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να συμβάλουν στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συλλογή, στην ανάλυση και στην παρουσίαση των δεδομένων. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν και να αναδειχθούν οι «φωνές» των συμμετεχόντων. Όπως έχουμε αναφέρει, πρόκειται για μια μορφή έρευνας-δράσης που αποσκοπεί στην αλλαγή της κατάστασης των υποκειμένων και στην εξάλειψη των

⁸⁰ Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 64

⁸¹ Danieli, A., & Woodhams, C. (2005). Emancipatory research methodology and disability: A critique. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, 8(4), 281-296

⁸² *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*, Routledge, 1986, p.218- 223

⁸³ Fay B., *Critical Social Science: Liberation and Its Limits*,. 21, No. 4 (Aug., 1989), pp. 441-443

κοινωνικών ανισοτήτων. Οι πρακτικές αυτές συναντούνται, επίσης, στις εθνογραφικές προσεγγίσεις και σε ορισμένες μορφές αφηγηματικής έρευνας⁸⁴.

9.2 Τι είναι η ποιοτική έρευνα – Θεωρητική προσέγγιση

Η συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω. Πρόκειται για μια έρευνα-δράση σε παιδιά της Γ' τάξης Δημοτικού. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά, υλοποίησαν τις δικές τους κυρίως ιδέες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως βοηθητικός. Έγινε μια προσπάθεια συνδυασμού εποπτείας και αυτενέργειας, αφού τα παιδιά έπρεπε να επεξεργαστούν, να συγκρίνουν, να συζητούν και γενικότερα να συμμετέχουν ενεργά και δυναμικά στην όλη διαδικασία.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό μοντέλο μάθησης, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αποφύγουμε την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου κύριος παράγοντας στη διαδικασία διδασκαλίας είναι ο δάσκαλος και να θέσουμε στο επίκεντρο τον μαθητή. Επιλέξαμε, λοιπόν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν να εμφυσήσουμε στα παιδιά το συνεργατικότητα και το ομαδικό πνεύμα. Για τους παραπάνω λόγους, οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή στα ενδιαφέροντα και στην κλίση του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα όσοι είχαν κλήση στη ζωγραφική δούλεψαν μαζί, σε όσους άρεσε να σχεδιάζουν ήχους δημιούργησαν μια άλλη ομάδα και εκείνοι που χειρίζονταν καλύτερα τον υπολογιστή μια άλλη.

Σε αυτό το σημείο ως θυμηθούμε τη θεωρία του Piaget και του Vigotsky στην οποία τονίζεται η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει καλά την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ικανότητες κάθε παιδιού και παίρνοντας πολύ σοβαρά υπόψη του αυτά να σχεδιάζει τις κατάλληλες δραστηριότητες καθώς και επίσης να προκαλεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις καταστάσεις προβληματισμού στα παιδιά.

Η έρευνα κινήθηκε σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την ιστορία ώστε να καταφέρει να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους μέσα από μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από ζωντάνια και ποικιλία, για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών ή αλλιώς και των πιο αδιάφορων παιδιών.

⁸⁴Angrosino M., On the bus with Vonnie Lee Explorations in Life History and Metaphor, 1994, p. 112-118

Στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας και συγκεκριμένα της Μυθολογίας της Γ Τάξης (κεφάλαιο Ο Ηρακλής) επιχειρήσαμε μια έρευνα –δράση με τη βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων. Έγινε λοιπόν μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα τελικό project από τα ίδια τα παιδιά με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έχοντας πάντα υπόψη τους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στο Δημοτικό (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ). Επίσης, στα πλαίσια της Διαθεματικότητας αφιερώθηκε αρκετός χρόνος στην τάξη ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τι σημαίνει ακουστική οικολογία και ηχοτοπίο. Αυτός ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν σημαντικός γιατί τα βοηθά θα αναπτύσσουν οικολογική συνείδηση από μικρές ηλικίες. Ταυτόχρονα ήταν απαραίτητο να γίνει κατανοητή από τα παιδιά η έννοια του ηχοτοπίου , ώστε να προχωρήσει η έρευνα και το project.

10. Περιγραφή έρευνας

10.1 Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα αφορά το κεφάλαιο του Ηρακλή στην Ιστορία της Γ' τάξης Δημοτικού. Το κεφαλαίο περιέχει 7 μαθήματα στα οποία περιγράφεται η γέννηση του Ηρακλή, οι άθλοι του και το τέλος του.

Αρχικά, τα παιδιά, καθώς άκουγαν τον μύθο από το δάσκαλο και δημιούργησαν δικούς τους ήχους. Για παράδειγμα κλήθηκαν να φανταστούν πως θα δημιουργήσουν ένα θόρυβο που να θυμίζει πολύ τη φωτιά, αλλά να τον δημιουργήσουν με κάτι που είχαν εκείνη την ώρα στη διάθεση τους. Όπως το να τσαλακώσουν ένα χαρτί ή μια σακούλα. Φυσικά, σε αυτή την διαδικασία ο δάσκαλος βοήθησε αρκετά. Τα παιδιά, όμως μετά τις πρώτες φορές αμέσως έδειξαν ενδιαφέρον και είχαν σπουδαίες ιδέες ώστε να παράξουν ολοένα και περισσότερους ήχους. Στη συνέχεια, αυτοί οι ήχοι επεξεργάστηκαν από τον δάσκαλο στο Reaper και δημιουργήθηκε ένα ηχητικό κομμάτι για κάθε μάθημα από τη συγκεκριμένη ενότητα, δηλαδή 7 ηχητικά κομμάτια. Το επόμενο βήμα ήταν ο δάσκαλος να βάλει στα παιδιά να τα ακούσουν, χωρίς να έχουν καμία επαφή με το βιβλίο. Μάλιστα τους ζητήθηκε να κλείσουν τα μάτια τους για λίγο, ώστε να απομονώσουν τα γύρω ερεθίσματα και να επικεντρωθούν σε αυτό που ακούν. Έπειτα τα παιδιά κλήθηκαν καθώς ακούν, να ζωγραφίσουν τις σκηνές από τους μύθους όπως τις φαντάζονταν. Ο δάσκαλος συγκέντρωσε τις ζωγραφιές και με τη βοήθεια των παιδιών δημιούργησε το τελικό project, ένα βίντεο που εξιστορεί τα κατορθώματα του Ηρακλή με βάση το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' τάξης. Για το τελικό project χρησιμοποιήθηκε από τον δάσκαλο το premier της adobe και τα παιδιά δούλεψαν πάνω σε ένα απλό πρόγραμμα του υπολογιστή ώστε να το τελειοποιήσουν.

10.2 Η εκπαιδευτική καθοδήγηση - Στόχοι

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής καθοδήγησης τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι οι οποίοι επιτεύχθηκαν με τις ακόλουθες δραστηριότητες.

Η εκπαιδευτική καθοδήγηση πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Κοντοκαλίου στην Γ' τάξη. Το τμήμα είχε 17 παιδιά. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 21 εκπαιδευτικές ώρες. Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε ως εξής:

1η ώρα: Στόχοι:

- Οι μαθητές να εκφράσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για τους ήχους της φύσης
- Να «βιώσουν» τη διαφορά του θορύβου από τη «μουσική της φύσης» και να αντιληφθούν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί καθένας απ' αυτούς τους ήχους.

Δραστηριότητες:

Αρχικά πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τα παιδιά για τον ήχο και γενικότερα την σχέση τους με τη μουσική (για παράδειγμα αν γνωρίζουν κάποιο μουσικό όργανο).

Ακολούθησε συζήτηση για το ποιους ήχους λέμε «φυσικούς ήχους» και σε τι διαφέρουν από αυτό που ονομάζουμε θόρυβο. Τα παιδιά μιμήθηκαν ήχους της φύσης (ήχους ζώων, φυλλωμάτων, τον ήχο του αέρα, της βροχής) . Κυρίως ήχους της εξοχής, του δάσους και της ζούγκλας.

2η ώρα: Στόχοι:

- Να ακούσουν ήχους ζώων και να μπορούν να αναγνωρίσουν το ζώο που παράγει τον ήχο.
- Να ακούσουν ήχους δάσους (πχ ήχος πουλιού, ήχος φυλλωμάτων, ήχος του αέρα) και να τους αναγνωρίσουν.
- Μαθαίνουν για τους folley ήχους

Δραστηριότητες:

Τα παιδιά χωρισμένα σε μικρές ομάδες, προσπαθούν να μιμηθούν τον ήχο κάποιου ζώου και τα μέλη από τις άλλες ομάδες πρέπει να αναγνωρίσουν το ζώο.

3η -9η ώρα: Στόχοι:

☐ Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (λογισμικού) οι μαθητές φτιάχνουν δικά τους φυσικά ηχοτοπία.

Δραστηριότητες:

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (ώστε να συνδυαστούν οι ήχοι με τα αντίστοιχα μαθήματα της Ιστορίας-Άθλοι του Ηρακλή) δημιουργούν δικά τους φυσικά ηχοτοπία. Επίσης, γίνεται συζήτηση στην τάξη με σκοπό την επανάληψη και την εμπέδωση συγκεκριμένου κεφαλαίου στην Ιστορία .

10η - 15η ώρα: Στόχοι:

Να εικονογραφήσουν κατάλληλα την αφήγηση , το ηχοτοπίο που δημιουργήσαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Δραστηριότητες:

Τα παιδιά εικονογραφούν την ιστορία τους καθώς ακούν τους ήχους, εργαζόμενα σε μικρές ομάδες

16η-21η ώρα: Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς δημιουργούμε μια αφήγηση παράγοντας ήχους
- Να δημιουργήσουν εικόνες με θέμα τους άθλους του Ηρακλή με σκοπό την καλύτερη εμπέδωση του κεφαλαίου ή τη σύντομη επανάληψή του.

Δραστηριότητες:

Τον Ιανουάριο (16η-19η ώρα) τα παιδιά συνεργατικά έκαναν ζωγραφιές για όλα τα μαθήματα του Κεφαλαίου « Οι Άθλοι του Ηρακλή» ενώ ταυτόχρονα άκουγαν του ήχους που τα ίδια είχαν δημιουργήσει. Τον Απρίλιο (19η -21η) ο εκπαιδευτικός επιχείρησε να κάνει μια επανάληψη στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Έτσι ο εκπαιδευτικός έδειξε στους μαθητές το τελικό project και ύστερα τους έκανε επαναληπτικές ερωτήσεις ώστε να τους αξιολογήσει.

11. Δημιουργία τελικού project

11.1 Τι είναι η μέθοδος project

Στην ελληνική όρος project, αποδίδεται ως βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία και αναφέρεται στη μέθοδο διδασκαλίας και στη διαθεματική οργάνωση της γνώσης και του αναλυτικού προγράμματος και αποδίδεται ως «συλλογικά διεπιστημονικά σχέδια εργασίας πολλαπλής νοημοσύνης»). Επειδή όρος «εργασία» δεν αποδίδει την ιδιαιτερότητα του μοντέλου στο πνεύμα της Διδακτικής, όρος Project αποδίδεται ως «σχέδια δράσης» δεδομένου ότι το χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι σχεδιασμός και δράση του μαθητή κυρίως σε μη ελεγχόμενα περιβάλλοντα σε ατομική ομαδική βάση, επίσης περιλαμβάνει την ολόπλευρη συμμετοχή του και απευθύνεται σε θέματα διακριτών μαθημάτων σε διεπιστημονικού και διαθεματικού χαρακτήρα προβλήματα και θέματα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Στη μέθοδο project μάθηση αντιλαμβάνεται ως δράση, ως δραστηριότητα και ιδιαίτερα δημοκρατική, επειδή: πρώτον παρέχει στον μαθητή την ευκαιρία για οικονομική και κοινωνική ανέλιξη που δεν του παρέχει το θεωρητικό σχολείο και δεύτερον με προσανατολισμό στο μαθητή, την πραγματικότητα, τη συλλογικότητα και κυρίως στο προϊόν προωθούν την αυτόνομη σκέψη και την συνεργατική δράση. Ο όρος «δράση» αναφέρεται στην σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το συγκεκριμένο project στηρίχτηκε, λοιπόν, στη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή και η διαδικασία υλοποίησης του ήταν πολυδιάστατη. Δηλαδή έγινε μια προσπάθεια η μάθηση να είναι γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά προσανατολισμένη. Επίσης, στόχος του τελικού project είναι να έχει χρηστική αξία. Συγκεκριμένα, το αποτέλεσμα να μπορεί να αξιοποιηθεί από άλλους μαθητές ως μέσο επανάληψης και εμπέδωσης. Έτσι, ένας μαθητής της Γ, της Δ αλλά και των πιο μεγάλων τάξεων του Δημοτικού μπορεί να ανατρέξει στο τελικό βίντεο και να κάνει επανάληψη ή γενικότερα να φρεσκάρει τη μνήμη του με έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο⁸⁵.

⁸⁵ Κοσσυβάκη Φ., Εναλλακτική διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, Gutenberg, 2003, σελ.449-150

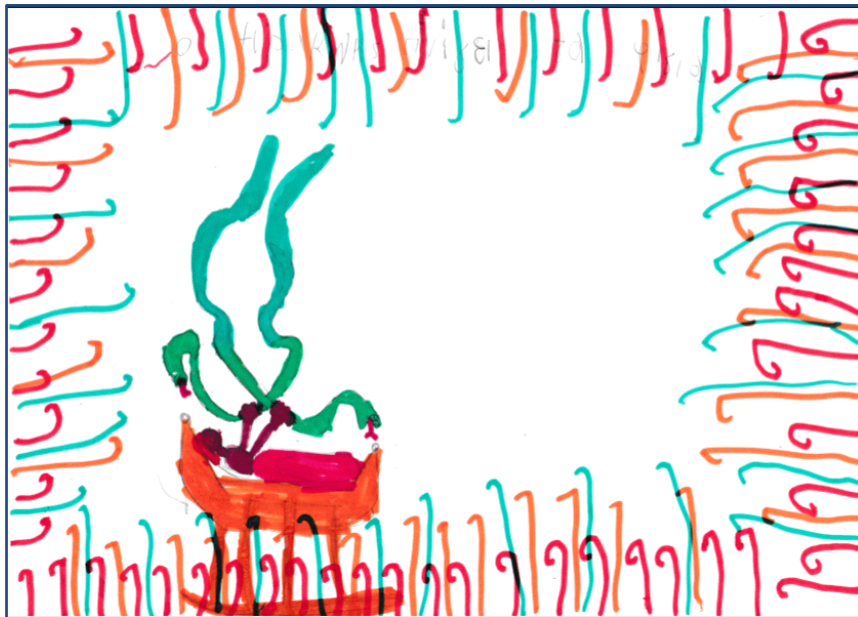
11.2 Οι μαθητές δημιουργούν το τελικό project

Στο σημείο αυτό θα δούμε, πιο αναλυτικά, πως οι μαθητές δημιούργησαν το τελικό project και πως, μέσω της τέχνης, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά μια άλλη διάσταση.

Για να φτάσουμε στο τελικό αποτέλεσμα τα παιδιά κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους και να δημιουργήσουν ήχους καθώς και να ζωγραφίσουν. Όπως προανέφερα το project επιχειρήθηκε για μια ενότητα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, την ενότητα 2 με τίτλο "Ο Ηρακλής" και αποτελείται από 7 επιμέρους μαθήματα που εξιστορούνται τα κατορθώματά του. Οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δημιούργησαν το αρχικό υλικό, δηλαδή ζωγραφίες και ήχους για τα 7 μαθήματα προσπαθώντας να παρουσιάσουν την ενότητα του "Ηρακλή" μέσα από τη τέχνη όπως την αντιλαμβάνονται τα ίδια.

Το πρώτο μάθημα (1. Η γέννηση του Ηρακλή) μιλάει για τη γέννηση του Ηρακλή, τη θεϊκή του καταγωγή του καθώς και για το μίσος που έτρεφε η Θεά Ήρα γι' αυτόν.

Εικόνα 11.1: Ζωγραφιά – Η γέννηση του Ηρακλή

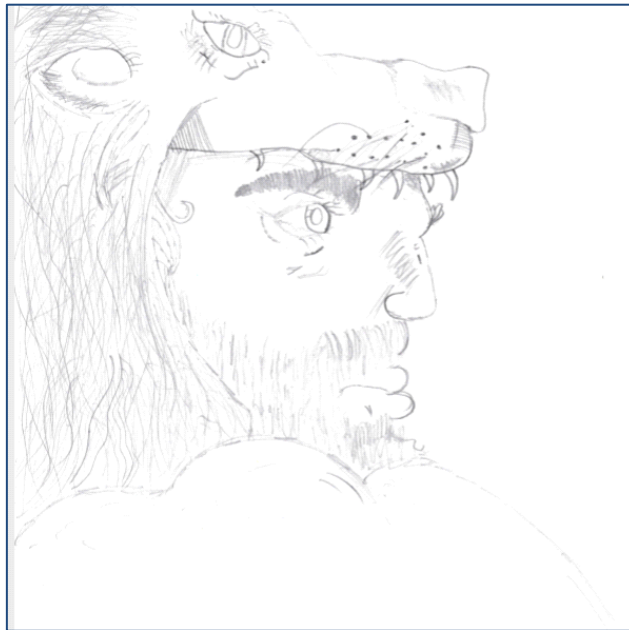


Αρχικά ο εκπαιδευτικός διάβασε στους μαθητές το μάθημα και τους ζήτησε να φανταστούν και να δημιουργήσουν ήχους. Στη συνέχεια, μέσω του προγράμματος Reaper, ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να δημιουργήσει μια ηχητική αφήγηση, την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να την ακούσουν προσεχτικά. Καθώς άκουγαν, ταυτόχρονα ζωγράφιζαν, προσπαθώντας να μην παραλείψουν καμία σκηνή που θα δημιουργούσε κενό στην ιστορία.

Στο δεύτερο μάθημα (2. Το λιοντάρι της Νεμέας) ο Ευρυσθέας στέλνει τον Ηρακλή να σκοτώσει το λιοντάρι της Νεμέας και να το φέρει πίσω στις Μυκήνες. Οι μαθητές δημιούργησαν ήχους του δάσους ώστε μας μεταφέρουν την ατμόσφαιρα της ιστορίας, καθώς ο Ηρακλής μαζί με τον Ιόλαο περπατούν στο δασος αρκετή ώρα μέχρι να συναντήσουν το λιοντάρι. Ύστερα οι μαθητές ζωγράφισαν ακούγοντας το τελικό ηχητικό αποτέλεσμα.

Ηχητικό Παράδειγμα 1: <https://soundcloud.com/user-343485980/liontari-nemea2>

Εικόνα 11.2: Ζωγραφιά – Το λιοντάρι της νεμέας



Στο τρίτο μάθημα (3. Η Λερναία Ύδρα και ο κάπρος του Ερύμανθου) παρουσιάζονται δύο άθλοι του ήρωα. Στον πρώτο άθλο ο Ηρακλής πηγαίνει στη λίμνη Λέρνη μαζί με τον Ιόλαο για να σκοτώσει τη Λερναία Ύδρα και στον δεύτερο άθλο πρέπει να πιάσει τον κάπρο του Ερύμανθου και να τον πάει ζωντανό στις Μυκήνες. Εδώ οι μαθητές δημιούργησαν ήχους με το στόμα ώστε να μιμηθούν τον κάπρο καθώς και με υλικά όπως μια απλή πλαστική σακούλα. Οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού διαπίστωσαν ότι ο ήχος της φωτιάς μπορούσε να παραχθεί καθώς τσαλάκωναν μια απλή πλαστική σακούλα.

Ηχητικό Παράδειγμα 2: <https://soundcloud.com/user-343485980/tsalakwma-plastkhs-sakoulas>

Ηχητικό Παράδειγμα 3: <https://soundcloud.com/user-343485980/2a-3>

Εικόνα 11.3: Ζωγραφιά – Η Λερναία Ύδρα



Στο μάθημα 4 παρουσιάζονται τρεις άθλοι, το Ιερό ελάφι, οι Στυμφαλίδες όρνιθες και οι στάβλοι του Αυγεία. Εδώ οι μαθητές δημιούργησαν απαλούς ήχους από φυσικό τοπίο για τον μύθο με το ιερό ελάφι και έντονους ήχους για τον μύθο με τις Στυμφαλίδες όρνιθες. Για να παραχθεί ο ήχος των συγκεκριμένων πουλιών οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα ψαλίδια καθώς και τη φωνή τους. Επίσης, οι μαθητές παρήγαγαν τον ήχο των κροτάλων που χάρισε η θεά Αθηνά στον Ηρακλή ώστε να διώξει τις όρνιθες μακριά, χτυπώντας ξυλάκια μεταξύ τους.

Ηχητικό Παράδειγμα 4: <https://soundcloud.com/user-343485980/psalidia2>

Ηχητικό Παράδειγμα 5: <https://soundcloud.com/user-343485980/hxos-ornitha-1>

Εικόνα 11.4: Ζωγραφιά – Οι στυμφαλίδες όρνιθες



Ηχητικό Παράδειγμα 6: <https://soundcloud.com/user-343485980/xytyphma-ksylakia>

Εικόνα 11.5: Ζωγραφιά – Η θεά Αθηνά χαρίζει στον Ηρακλή τα κρόταλα



Στο πέμπτο μάθημα (5. Κι άλλοι άθλοι) παρουσιάζεται λίγο πιο συνοπτικά ο άθλος με τον Ταύρο του Μίνωα, τα άγρια άλογα του Διομήδη, οι Αμαζόνες και τα βόδια του Γηρυόνη. Εκεί που επικεντρώθηκαν περισσότερο οι μαθητές, ήταν στον μύθο των Αμαζόνων, μιας και

είχαν αρκετά ερεθίσματα από τον κινηματογράφο και τα παιχνίδια που έπαιζαν, τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον να δημιουργήσουν ήχους για τις συγκεκριμένες σκηνές όπως τις περιγράφει το βιβλίο. Έτσι, χρησιμοποίησαν σιδερένιες κασετίνες και καθώς τις χτυπούσαν ρυθμικά παρήγαγαν το επιθυμητό αποτέλεσμα του καλπασμού των αλόγων. Ακόμα, στην δημιουργία του τελικού ηχητικού κομματιού, πρόσθεσαν τον ήχο από το ντέφι καθώς και τον ήχο από μαράκες.

Ηχητικό Παράδειγμα 7: <https://soundcloud.com/user-343485980/xytyphma-kasetinas>

Ηχητικό Παράδειγμα 8: <https://soundcloud.com/user-343485980/ntefi>

Ηχητικό Παράδειγμα 9: <https://soundcloud.com/user-343485980/marakes>

Εικόνα 11.6: Ζωγραφιά – Οι αμαζόνες



Στο έκτο μάθημα ο Ηρακλής πρέπει να κατέβει στον Άδη και να φέρει στον Ευρυσθέα τον Κέρβερο. Ενώ ο τελευταίος και ιδιαίτερα δύσκολος άθλος του είναι να πάει να πάρει τα χρυσά μήλα των Έσπερίδων (6. Ο Κέρβερος του Άδη και τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων). Στον μύθο με τον Κέρβερο, οι μαθητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν απόκοσμους και αποκρουστικούς ήχους, μιας η ιστορία εκτυλίσσεται στον κάτω κόσμο. Επίσης, προσπάθησαν να προσθέσουν κάποιες φωνές που δηλώνουν πόνο, δυστυχία ή και φόβο, ώστε να επιτευχθεί η κατάλληλη συναισθηματική φόρτιση στον ακροατή.

Ηχητικό Παράδειγμα 10: <https://soundcloud.com/user-343485980/1a-3>

Ηχητικό παράδειγμα 11: <https://soundcloud.com/user-343485980/1-1>

Ηχητικό Παράδειγμα 12: <https://soundcloud.com/user-343485980/2a-2>

Εικόνα 11.7: Ζωγραφιά – Ο κέρβερος



Στον μύθο με τα Χρυσά μήλα των Εσπερίδων οι μαθητές χρησιμοποίησαν ήχους του δάσους και γενικότερα της φύσης. Για παράδειγμα τον ήχο των πουλιών ή τον ήχο του ανέμου, ώστε ο ακροατής να μπορέσει, κλείνοντας τα μάτια του, να "ταξιδέψει" στον μαγευτικό κήπο των Εσπερίδων.

Ηχητικό Παράδειγμα 13: <https://soundcloud.com/user-343485980/xrysa-mhla-2>

Εικόνα 11.8: Ζωγραφιά – Ο άτλαντας



Στο τελευταίο μάθημα (7. Το τέλος του Ηρακλή), ελεύθερος πια ο Ηρακλής παντρεύτηκε τη Δηϊάνειρα, όμως το οδυνηρό τέλος του δεν άργησε να έρθει. Ο Ηρακλής φόρεσε τον χιτώνα με το δηλητηριασμένο αίμα του κενταύρου και άρχισε να νιώθει αβάσταχτους πόνους. Έτρεξε ψηλά στο βουνό Οίτη, ξάπλωσε σε ένα σωρό ξύλα και διέταξε να του ανάψουν φωτιά. Λίγο πριν πεθάνει, όμως ένα σύννεφο κατέβηκε και πήρε τον Ηρακλή στον Όλυμπο.

Οι μαθητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν και να συνθέσουν ήχους που να αποδώσουν την μεγαλοπρέπεια και το δέος που αρμόζει στο τέλος ενός τόσο σπουδαίου ήρωα. Αυτό προσπάθησαν να το πετύχουν με ένα συνδυασμό παραγωγής πραγματικών ήχων, για παράδειγμα τον ήχο του βέλους που χτυπάει ο Ηρακλής τον Κένταυρο ή τον ήχο της φωτιάς (τσαλάκωμα σακούλας από καφέ) όταν έρχεται το τέλος του, με αποσπάσματα από κάποια μουσικά κομμάτια.

Ηχητικό Παράδειγμα 14:<https://soundcloud.com/user-343485980/kohe47wy23d6>

Ηχητικό Παράδειγμα 15:<https://soundcloud.com/user-343485980/eijty83gmla>

Εικόνα 11.9: Ζωγραφιά – Ο Ηρακλής κατεβαίνει με από τον Όλυμπο πάνω σε ένα σύννεφο



11.3 Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η διαδικασία δημιουργίας του τελικού project αλλά και γενικότερα η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας που επιχειρήθηκε έτυχε ιδιαίτερης αποδοχής από τους μαθητές. Όλοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και απόλαυσαν ολόκληρη την διαδικασία μέχρι αυτή να πάρει την τελική της μορφή.

Η προσπάθειά των μαθητών να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από την τέχνη του ήχου και της εικόνας είχε ένα πολύ όμορφο αποτέλεσμα γιατί γέμισε με ευχαρίστηση και ικανοποίηση τα πρόσωπα των παιδιών μιας και ήταν ο δικός τους προσωπικός κόπος και οι δικές τους ιδέες. Τέτοια πρόσωπα θα ήθελα να βλέπω σε όποια τάξη μπαίνω. Ένα τέτοιο σχολείο έχω οραματιστεί για τη σημερινή κοινωνία και θεωρώ ότι μέσα από την τέχνη του Ήχου και της Εικόνας μπορεί να γίνει πραγματικότητα. Συμμετοχική δράση που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και τα ενδιαφέροντά του σε συνδυασμό με την τέχνη του Ήχου και της Εικόνας αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, εκσυγχρονίζουν το σχολείο και δημιουργούν υγιείς αυριανούς πολίτες.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας που επιχειρήθηκε, ταυτόχρονα με την ικανοποίηση και την χαρά που εισέπραξα από τους μαθητές, διαπίστωσα και αρκετές δυσκολίες. Διαπίστωσα πως αρκετά πράγματα θα μπορούσαν να ήταν πολύ καλύτερα και να διευκολύνουν την έρευνα ώστε να εξελιχθεί ακόμα περισσότερο. Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία ήταν ένας από τους βασικούς παράγοντες που με δυσκόλεψαν και δυσχέραιναν την όλη προσπάθεια.

Επίσης, διαπίστωσα ότι δεν υπήρχε ομοιογένεια των μαθητών όσον αφορά την γνώση και τη χρήση των υπολογιστών και γενικότερα των τεχνολογικών μέσων. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατήρησα μαθητές τριών ταχυτήτων, δηλαδή αυτούς που γνώριζαν αρκετά καλά την χρήση των υπολογιστών, αυτούς που γνώριζαν μέτρια και εκείνους που δεν γνώριζαν καθόλου. Κάτι τέτοιο κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να εξομαλυνθεί πάραυτα γιατί δημιουργείται μη λειτουργική ανομοιογένεια στη σχολική τάξη. Μια τέτοιου είδους ανομοιογένεια ενέχει τον κίνδυνο για δημιουργία κοινωνικής ανομοιογένειας.

Πέρα από τις άλλες εκφάνσεις της έρευνάς μου, εδώ θα ήθελα να τονίσω τη δύναμη που έχει το σχολείο στην δημιουργία υγιών πολιτών και μιας μελλοντικής κοινωνίας που θα ευημερεί και θα εξελίσσεται. Για να επιτευχθεί αυτό θέλουμε σχολεία ανοιχτά στις νέες τεχνολογίες, ανοιχτά στον κόσμο της τέχνης του Ήχου και της Εικόνας καθώς και εκπαιδευτικούς που να

τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν και να εξελίσσονται και οι ίδιοι.

12. Ερευνητικό ερώτημα: Παραδοσιακή διδασκαλία ή διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων;

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μου εξετάζεται συμβολή των εποπτικών μέσων στην διδασκαλία της Ιστορίας στα παιδιά της Γ' τάξης δημοτικού, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που διαγράφηκε. Αυτό προσεγγίζεται μέσα από την πραγματοποίηση και αξιολόγηση δραστηριοτήτων γύρω από το θέμα «οι μύθοι του Ηρακλή». Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε στη χρήση εποπτικών μέσων προκειμένου να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα από την χρήση αυτών στην διδασκαλία, έτσι ώστε να προαχθεί αξιοποίηση τους από παιδαγωγική άποψη προκειμένου να αμβλυνθούν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά στη συγκεκριμένη τάξη.

12.1 Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την οργάνωση της έρευνας ήταν τα εξής:

- Βοηθά η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών και στην κοινωνικοποίησή τους;
- Διευκολύνουν τα οπτικοακουστικά μέσα την μάθηση;
- Τα οπτικοακουστικά μέσα προάγουν την αυτενέργεια;
- Προκαλούν τα οπτικοακουστικά μέσα το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας;
- Τα οπτικοακουστικά μέσα διευκολύνουν την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας;
- Συντελούν τα οπτικοακουστικά μέσα στην επιτέλεση δημιουργικών δραστηριοτήτων;
- Μπορεί το τελικό project να λειτουργήσει σαν εμπεδωτικό ή επαναληπτικό μέσο μάθησης της Ιστορίας;

Σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία, που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, το σχολείο δεν μπορεί να αρκείται στον παραδοσιακό του ρόλο. Η απλή μετάδοση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων δεν είναι πια αρκετή. Αυτό σημαίνει ότι παιδαγωγοί και δάσκαλοι της πράξης

οφείλουμε να αναθεωρήσουμε την αντίληψή μας για μια σχολική εργασία και μια μαθητική επίδοση που προσανατολίζονται στο αποτέλεσμα και αποβλέπουν στον έλεγχο και τη βαθμολόγηση της αποστηθισμένης από το μαθητή προκαθορισμένης γνώσης.

Πρέπει λοιπόν να διευρύνουμε με ένα δυναμικό επαναπροσδιορισμό την έννοια της σχολικής επίδοσης, έτσι ώστε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες της μάθησης, τις μορφές επικοινωνίας και τις νοητικές ενέργειες των μαθητών. Τελικός σκοπός μας είναι το σχολείο σε μια ανοικτή κοινωνία να μπορεί να γίνει περισσότερο ανθρώπινο και δημοκρατικό.

Λίγο πιο κάτω παρουσιάζονται οι εναλλακτικές μορφές μάθησης, μέσα από τις οποίες μπορούν να επιδιωχθούν και να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί. Όμως για να έχουμε μια ολοκληρωμένη άποψη, θα πρέπει πρώτα να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Παραδοσιακής διδασκαλίας, η οποία είναι ευρέως διαδεδομένη στην σχολική τάξη και εφαρμόζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

12.2 Παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Δασκαλκεντρική – Μετωπική διδασκαλία)

Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του μοντέλου διδασκαλίας αποτελεί η κυρίαρχη θέση του εκπαιδευτικού⁸⁶ στον σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι η αυθεντία μέσα στην ομάδα-τάξη που καθοδηγεί και προσφέρει ένα πλήθος γνώσεων, τις οποίες πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές του. Οι σκοποί εργασίας, οι μέθοδοι και οι τεχνικές προγραμματίζονται από τον ίδιο. Τέλος, ο ίδιος αναλαμβάνει την διαδικασία της αξιολόγησης, τη διόρθωση και τη βαθμολόγηση.

Οι μαθητές παρακολουθούν με απόλυτη ησυχία και παθητική στάση, δέχονται χωρίς αντίρρηση ότι τους προσφέρει ο εκπαιδευτικός, ενώ οι ενδεχόμενες διαφωνίες υποχωρούν μπροστά στην εγκυρότητα της γνώσης και των ικανοτήτων του. Με το μοντέλο αυτό εισάγεται και εδραιώνεται μια ιεραρχική επικοινωνιακή πράξη, όπου με τις μονολογικές διαδικασίες περιορίζεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και αποκλείεται η ενεργός συμμετοχή τους στις διαδικασίες διδασκαλίας.

Με την ετεροκαθοριζόμενη αγωγή και μάθηση, αποτρέπεται και καταπνίγεται κάθε προσωπικό πρόβλημα του μαθητή, δεν προωθείται η κοινωνική μάθηση, ο στοχασμός και δεν

⁸⁶ Meyer, H. Unterrichtsmethoden, Bd II, Cornlesen, Frankfurt/M., 1987, p.182

παρέχονται δυνατότητες συνειδητοποίησης της παιδαγωγικής πράξης. Το γεγονός ότι εξακολουθεί και σήμερα να αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας οφείλεται κυρίως σε οικονομικούς και ιδεολογικοπολιτικούς λόγους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μια κοινωνική ένταξη μέσα από συμμορφωτικές διαδικασίες. Ωστόσο το μοντέλο αυτό, τροποποιώντας ο εκπαιδευτικός σταδιακά τη μέθοδο διαμόρφωσης του πλαισίου συνάντησης των μαθητών με το αντικείμενο από την καθοδήγηση στη σταδιακή αποδέσμευση του μαθητή από αυτόν, θα μπορούσε να φανεί λειτουργικό για το πέρασμα του μαθητή από την καθοδήγηση στη μεθοδική σκέψη. Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην ιστορική της πορεία αποτέλεσε ένα προοδευτικό μέτρο προκειμένου να εκπαιδευτούν μαζικά οι άνθρωποι, και από την άλλη μετατράπηκε σε μέτρο ολοκληρωτικής αντιμετώπισης των μαθητών.

12.3 Οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στην έρευνα

Οι Εναλλακτικές μορφές Διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στην έρευνα είναι ένας συνδυασμός της Μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και της Κριτικής Επικοινωνιακής διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

(Μαθητοκεντρική διδασκαλία) Το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του μοντέλου εντοπίζεται στη σταδιακή συμμετοχή των μαθητών ανάλογα την ηλικίας τους και το στάδιο εξέλιξής τους στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας. Στο μοντέλο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και υποβοηθητικός. Αυτό σημαίνει ότι την αυθεντία του την αποκτά μέσα από το έργο του και τη σχέση του προς τους μαθητές. Η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από το κέντρο τόσο της αίθουσας διδασκαλίας όσο και από τον μονοπωλιακό του ρόλο σε θέματα αποφάσεων είναι εντελώς απαραίτητη, προκειμένου να δημιουργηθούν ελεύθεροι χώροι δράσης, μέσα από τους οποίους οι μαθητές θα αναπτύξουν ελεύθερα δραστηριότητες με τη βοήθεια των οποίων θα οδηγηθούν στη διανοητική ενηλικίωση και χειραφέτηση. Η σχέση πομπού-δέκτη που αναπτύσσεται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο παραμερίζεται, και στη θέση της αναπτύσσονται μορφές σχέσεων με το στοιχείο της αυτενέργειας, της πρωτοβουλίας, της συνεργασίας και της συναπόφασης (Παππάς 1987). Στο κέντρο, δηλαδή, των διδακτικών δραστηριοτήτων βρίσκεται ο μαθητής, τα ενδιαφέροντά του, οι κλίσεις του, οι ανοιχτές δυνατότητες και διαδικασίες που θα τον βοηθήσουν να εξέλθει από τη χωροχρονική απομόνωση, έτοιμος για ατομική και κοινωνική αφύπνιση. Η εδραίωση αυτού του μοντέλου διδασκαλίας μπορεί να προωθηθεί μέσα από θέματα που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές ή με συζητήσεις ελεύθερες που οδηγούν στη συγκεκριμενοποίηση θεμάτων. Η αναγκαστική

δραστηριότητα του μαθητή που τον περιορίζει σε καταναλωτή, μετατρέπεται σε δραστηριότητα συνειδητοποίησης αναγκών και σε ατομική και συλλογική προσπάθεια.

Ένας από τους βασικούς στόχους της **Κριτικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας** εστιάζεται στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα επικρατεί η ανοιχτή επικοινωνία, η εκδήλωση και η αντιμετώπιση των ενδογενών και εξωγενών διαταραχών που προκαλούνται στις επικοινωνιακές διδακτικές διαδικασίες. Προϋπόθεση αυτών είναι να παραλάβει το μαθητή από το σημείο στο οποίο αυτός πραγματικά βρίσκεται και όχι από το ιδεατό σημείο στο οποίο τον τοποθετεί η ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα. Στα πλαίσια, λοιπόν, του σεβασμού της διαφορετικότητας των μαθητών προκύπτει και η ανάγκη της διαφοροποίησης των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Πρόκειται για μια μεταστροφή της παιδαγωγικής πράξης σε ανθρωποκεντρική πράξη, όπου δεν κυριαρχούν τα αναλυτικά προγράμματα αλλά οι μαθητές.

12.4 Εναλλακτική διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων

Τα Οπτικοακουστικά μέσα είναι από τα πιο βασικά εργαλεία με τα οποία ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δουλέψει προς την κατεύθυνση διαφοροποίησης που αναλύσαμε πιο πάνω. Αρχικά, με τη χρήση τους επιτυγχάνουμε τους παιδαγωγικούς στόχους που αναλύσαμε στο Α μέρος, δηλαδή την καλλιέργεια της αυτενέργειας και της έμπρακτης συμμετοχής αφού πια η διδασκαλία είναι διαλεκτική και δια-δραστική. Επίσης, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της συνεργατικότητας μέσα από τη διεξαγωγή ομαδικών εργασιών καθώς και η αποφυγή εξετάσεων, μια ιδιαίτερα τόσο στρεσογόνα διαδικασία για τους μαθητές, αφού η οργάνωση της εργασίας γίνεται σε projects.

Σχετικά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οπτικοακουστικά μέσα βοηθούν ιδιαίτερα την οπτική αντίληψη, ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να «βλέπουν». Οι μαθητές αναγνωρίζουν τα στοιχεία της εικόνας: συμμετρίες, αντιθέσεις, φως, μορφή, χρώμα. Αποκτούν αντίληψη του χρόνου: timing, ρυθμός και μπορούν να διαχωρίσουν το πραγματικό από το αναπαριστώμενο. Επίσης, οι μαθητές ασκούνται στην κριτική προσέγγιση και στην κατανόηση της διαφοράς αντικειμενικού-υποκειμενικού. Κατανοούν τη λειτουργία της ταύτισης στο οπτικοακουστικό μήνυμα και (αργότερα) της χρήσης της ως μέσο χειραγώγησης, συνειδητοποιούν τη σχέση μορφής-περιεχομένου στην οπτικοακουστική γλώσσα γενικά, και στην οπτικοακουστική αφήγηση ειδικότερα. Ταυτόχρονα, η οπτικοακουστική δημιουργία βοηθά στην καλλιέργεια της προσωπικής έκφρασης των μαθητών και στην ανάπτυξη της φαντασίας.

Ο όρος οπτικοακουστικός εγγραμματισμός (audiovisual literacy) θα πρέπει να είναι οικείος σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Μια διδασκαλία εμπλουτισμένη με οπτικοακουστικά μέσα δημιουργεί ενσυνείδητους, ενεργούς και κριτικούς χρήστες της οπτικοακουστικής γλώσσας, και όχι παθητικούς και ασυνείδητους δέκτες. Έτσι, μπορούμε να μιλάμε για μια κοινωνία του μέλλοντος με ενεργούς και ισότιμους πολίτες. Προς την επίτευξη μιας τέτοιας κοινωνίας οι μαθητές θα πρέπει να είναι όχι μόνο εξοικειωμένοι, αλλά και δημιουργικοί χρήστες της τεχνολογίας. Ο Τεχνολογικός εγγραμματισμός (media literacy, technological literacy, digital literacy) είναι απαραίτητος στη σημερινή κοινωνία και δεν πρέπει να είναι προνόμιο λίγων.

Επίσης, η οπτικοακουστική δημιουργία στα πλαίσια της διδασκαλίας στο δημοτικό καλλιεργεί την Αισθητική και Καλλιτεχνική παιδεία (aesthetic education, art education). Οι μαθητές γίνονται μέτοχοι του πολιτισμικού πλούτου και της δημιουργικής διαδικασίας της κινηματογραφικής τέχνης (ως κομμάτι της ευρύτερης πολιτισμικής και καλλιτεχνικής παραγωγής της ανθρωπότητας).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα πλεονεκτήματα χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων σε όλα μαθήματα στο πλαίσιο της διαθεματικότητας: Η οπτικοακουστική εκπαίδευση τέμνεται με διάφορους τρόπους με ζητήματα που διδάσκονται σε άλλα μαθήματα του παρόντος ωρολογίου προγράμματος, π.χ. το ζήτημα της κριτικής του οπτικοακουστικού τεκμηρίου με το μάθημα της Ιστορίας⁸⁷.

Συγκεκριμένα με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία της ιστορίας της Γ' Δημοτικού, οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με την παρατήρηση και την αποκωδικοποίηση οπτικοακουστικών μηνυμάτων, να διερευνήσουν, να ταξινομήσουν και να αξιολογήσουν ιστορικές – αρχαιολογικές πληροφορίες, στηριζόμενοι σε κειμενικό και οπτικοακουστικό υλικό. Με παιγνιώδεις τρόπους (π.χ. ανασύνθεση εικόνων και ήχων) οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις πηγές της ιστορίας και συνειδητοποιούν την αξία των αρχαιολογικών ευρημάτων.»⁸⁸

Τα αποτελέσματα των διαφόρων μελετών έδειξαν ότι, για μία ανώτερη και περισσότερο αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας, απαραίτητη είναι χρήση των οπτικοακουστικών μέσων. Ορισμένα από αυτά είναι οπτικά (σλάιτς, επισκόπιο, διασκόπιο), αλλά γίνονται

⁸⁷ Α. Αγγελίδη, Ν. Αλέτρας, Ρ. Βαλντέν, Β. Καλαμπάκας, Δ. Μουζάκη, Στρατηγικοί Άξονες για την Εισαγωγή της Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο, Αθήνα, 2016 σελ.1-5

⁸⁸ βιβλίο δασκάλου Γ δημοτικού, σ.19

οπτικοακουστικά με την παρέμβαση του δασκάλου⁸⁹. Με τη χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας τόσο στο μάθημα της ιστορίας όσο και σε άλλα μαθήματα περιορίζεται σημαντικά το εξής μεθοδολογικό πρόβλημα. Αυτό της ταύτισης μη του λεκτικού μηνύματος του πομπού (δασκάλου) με αυτό που αντιλαμβάνεται δέκτης (μαθητής). Η επιστήμη της επικοινωνίας, αλλά και η εμπειρία έχει αποδείξει πως μόνο ένα μικρό μέρος του μηνύματος του πομπού αντιλαμβάνεται δέκτης χωρίς παρερμηνείες. Ειδικά, το μάθημα της ιστορίας παρουσιάζει πλήθος από προβλήματα, όχι μόνο διδακτικά, αλλά και γνωσιολογικά, ερμηνευτικά, ιδεολογικά προβλήματα που σχετίζονται με την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, γι αυτούς τους λόγους η χρήση των Ε.Μ.Δ κρίνεται αναγκαία στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Τα βασικά πλεονεκτήματα από τη χρήση των Ε.Μ.Δ γενικά είναι ότι διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, συντελούν στην άμεση επαφή, διατηρούν τις παραστάσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα, προσελκύουν και συγκρατούν την προσοχή των μαθητών, προκαλούν οικονομία χρόνου και λόγου κ.λπ.

Εκτός από αυτά, τα θετικά στοιχεία των εποπτικών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας, εντοπίζονται στα παρακάτω σημεία:

- Αισθητοποιούν το αντικείμενο διδασκαλίας, έτσι ώστε να κατανοηθεί και να βιωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό.
- Περιορίζουν το δασκαλοκεντρισμό και ανοίγουν το δρόμο προς τον παιδοκεντρισμό, αφού μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με την εικόνα της ιστορικής πραγματικότητας.
- Περιορίζουν τη «φλυαρία» και πολυλογία του δασκάλου, η οποία κουράζει τα παιδιά μετά το πρώτο 15/λεπτο.
- Βοηθούν το μαθητή να μαθαίνει μόνος του χωρίς τη χρήση του βιβλίου: Επειδή στην σημερινή εποχή οι γνώσεις διπλασιάζονται σε λιγότερο από 10 χρόνια, το πρόβλημα δεν είναι πώς να προσφέρουμε στους μαθητές μας περισσότερες γνώσεις, αλλά πώς να μαθαίνουν μόνοι τους, αφού σε όλη τους τη ζωή θα είναι υποχρεωμένοι να μαθαίνουν. Τα παραπάνω πλεονεκτήματα ισχύουν περισσότερο στην περίπτωση που έχουμε στη διάθεση μας ηλεκτρονικά οπτικοακουστικά μέσα κυρίως βίντεο-τηλεόραση και κομπιούτερ⁹⁰.

⁸⁹ Πελαγίδης, Πως θα διδάξω την Ιστορία στο δημοτικό και στο Γυμνάσιο, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1999, σελ.58

⁹⁰ Πελαγίδης, Πως θα διδάξω την Ιστορία στο δημοτικό και στο Γυμνάσιο, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1999, σελ.60-61

12.5 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Μέσα από την παρέμβαση αυτή μας δόθηκε η ευκαιρία να διαπιστώσουμε τη συμβολή των ήχων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τεχνολογικά μέσα. Η παρέμβαση είχε διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να δουν σφαιρικά τους στόχους που τέθηκαν και να προσεγγίσουν το θέμα από διαφορετικό κάθε φορά πλαίσιο. Οι δραστηριότητες έγιναν με τους μαθητές χωρισμένους σε μικρές ομάδες καθώς η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει τη συνεργασία για έναν κοινό στόχο.

Ο ήχος σε κάθε της μορφή είναι κυρίαρχο στοιχείο αυτής της διδασκαλίας. Τα παιδιά άκουσαν ήχους της φύσης που γνώριζαν (άνεμος, λιοντάρι, θρόισμα φύλλων, κ.α) και άλλους που άκουγαν για πρώτη φορά (λεμούριος, κροκόδειλος) ή δεν είχαν παρατηρήσει ενώ τους ακούν πολύ συχνά (περιστέρι). Μεγάλη σημασία είχαν τα συναισθήματα των παιδιών για τα ακούσματα αυτά. Σε συζήτηση που έγινε στην τάξη για το πώς νιώθουν όταν ακούν ήχους της φύσης, τα παιδιά χρησιμοποίησαν εκφράσεις όπως: «καλά, ήρεμα, θα 'θελα να κοιμηθώ, ότι είμαι σε ένα δάσος, πολύ ωραία κ.α» Τα συναισθήματα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά ακούγοντας ηχοτοπία της φύσης νιώθουν θετικά και χαλαρωτικά συναισθήματα κάτι που φαινόταν και στην έκφραση του προσώπου τους κατά τη διάρκεια των ακουσμάτων. Πάρα πολύ τους άρεσε και η δραστηριότητα κατά την οποία άκουγαν έναν ήχο (π.χ. ζώου, ποτάμι, κύμα, αέρας) και έπρεπε να βρουν τι άκουγαν. Τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία, αν και δεν ασχοληθήκαμε εκτενώς με αυτό, όχι μόνο αναγνώριζαν περισσότερους φυσικούς ήχους, αλλά έγιναν πιο παρατηρητικά για τους ήχους που άκουγαν στο σπίτι ή στην τάξη. Υπήρξαν φορές που «πετάγονταν» στο μάθημα για να πουν ότι κάποιο πουλάκι κελαηδάει ή θέλανε να ανοίξουμε το παράθυρο μια μέρα που έβρεχε να ακούν τη βροχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η διαδικασία παραγωγής δικών τους ήχων τους βοήθησε να αντιληφθούν την έννοια του θορύβου και τη διαφορά τόσο στην ποιότητα του ήχου όσο και στα συναισθήματα τα οποία ένοιωθαν στο άκουσμά τους. Χαρακτηριστικά, μια μαθήτρια ακούγοντας μέσα στο φυσικό ηχοτοπίο που είχε φτιάξει με την ομάδα της τον ήχο του κινητού τηλεφώνου που προσέθεσα, εκφράστηκε λέγοντας: «Κυρία, δεν ταιριάζει με τους άλλους ήχους αυτός!» Σημαντική ήταν η προσπάθεια των μαθητών για τη δημιουργία αφήγησης μέσα από τον ήχο, προσπαθώντας να βάλουν τους ήχους σε μία σειρά ώστε να βγαίνει νόημα στην ιστορία σαν ένα ηχητικό παραμύθι με αρχή, μέση και τέλος.

Επίσης, έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό στην παραγωγή ήχων από απλά υλικά. Για παράδειγμα έδειχναν έκπληκτα όταν διαπίστωναν ότι με το τσαλάκωμα μιας σακούλας ο ήχος που παράγεται θυμίζει τον ήχο της φωτιάς ή ότι ο ήχος της σιδερένιας κασετίνας μας θυμίζει καλπασμό αλόγων. Μόλις αντιλήφθηκαν ότι μπορούν να παράγουν ήχους από οποιοδήποτε αντικείμενο που βρίσκεται γύρω τους, η διαδικασία έγινε πάρα πολύ ευχάριστη και ευφάνταστη.

Η πιο ευχάριστη ώρα για τα παιδιά ήταν εκείνη που κλήθηκαν να ζωγραφίσουν δηλαδή να εικονογραφίσουν την αφήγηση με βάση το ηχοτοπίο που άκουγαν. Χρησιμοποίησαν όλο το ταλέντο τους και τη φαντασία τους για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα, μπήκαν τα ίδια σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης προκειμένου να φτάσουν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα το οποίο θα έμπαινε στο τελικό project τους. Ο ενθουσιασμός τους ήταν τόσο μεγάλος που το ένα συμβούλευε το άλλο ή του θύμιζε τι έχει παραλείψει.

Ενώ, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του project, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά εμπέδωσαν πιο εύκολα και ευχάριστα το συγκεκριμένο κεφάλαιο της Ιστορίας (τους Άθλους του Ηρακλή). Εκτός από το ενδιαφέρον που έδειξαν για τη δημιουργία του project, ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι οι μαθητές βλέποντας το, ύστερα από πολλούς μήνες, απάντησαν στις περισσότερες επαναληπτικές ερωτήσεις με επιτυχία. Η συμμετοχή τους στο επαναληπτικό μάθημα ήταν μεγάλη και αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση ακόμα και των πιο ντροπαλών μαθητών. Εδώ παρατηρήθηκε ότι παιδιά που είχαν κλήση στα καλλιτεχνικά καθώς και παιδιά με διάσπαση προσοχής, εμπέδωσαν με επιτυχία το συγκεκριμένο κεφάλαιο της Ιστορίας.

13. Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα δράσης συνιστά περισσότερο μία ολιστική προσέγγιση επίλυσης προβλήματος παρά μία μεμονωμένη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Για το λόγο αυτό επιτρέπει τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων στη διάρκεια διεξαγωγής της⁹¹. Αυτές οι ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές του κριτικο-διαλεκτικού ερευνητικού παραδείγματος περιλαμβάνουν: 1) ερωτηματολόγιο, 2) συνέντευξη, 3) τήρηση ημερολογίων, 4) ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις και 5) παρατήρηση διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση αποτέλεσε το τελευταίο στάδιο στην υλοποίηση της έρευνας και διεξαγωγή της βασίστηκε στους στόχους της εκάστοτε δραστηριότητας. Αυτό που φαίνεται από την αξιολόγηση είναι αντίδραση κάθε παιδιού σε διαμορφωμένες από την ερευνήτρια καταστάσεις προβληματισμού, στις οποίες καλούνται να δώσουν απαντήσεις. Η αξιολόγηση του κάθε παιδιού κρίθηκε από την θετική του ανταπόκριση σε συγκεκριμένες καταστάσεις προβληματισμού, οι οποίες σχετίζονται με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή της έρευνας. Οι ερωτήσεις και γενικά διαδικασία αξιολόγησης ήταν προσαρμοσμένη στα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια. Στην συνέχεια ακολούθησε η μορφοποίηση και παράθεση αυτών στην εργασία.

Επομένως ,για την εξέταση και τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας στους μαθητές Γ' Δημοτικού σχετικά με τα οπτικοακουστικά μέσα στην εκπαίδευση, επιλέχθηκε η χρήση του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου⁹², όπου οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν με ειλικρίνεια πως βίωσαν τη διαδικασία της διδασκαλίας της Ιστορίας (Μυθολογία) με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Οι ερωτήσεις ήταν σύντομες και περιεκτικές ώστε να μην είναι κουραστικές για έναν μαθητή της συγκεκριμένης ηλικίας. Τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν

⁹¹ Hollingsworth, S. (1997). International Action Research. A Casebook for Educational Reform. London: FalmerPress .p. 141-142

⁹² Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998) Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης. σελ. 96-97

προσεχτικά τις 10 ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο και κλήθηκαν να κυκλώσουν την απάντηση που τους εκφράζει⁹³.

Ερωτηματολόγιο μαθητών με κλειστές ερωτήσεις:

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή-μετωπική και τη διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων (εναλλακτική μορφή διδασκαλίας).

Εισαγωγή: Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μελέτης για τη διερεύνηση του κατά πόσο η παραδοσιακή-μετωπική και η διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, καθώς και οι συνεπακόλουθοι ρόλοι του δασκάλου και των μαθητών, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχосύνθεση, την συμπεριφορά και την απόδοση κάθε μαθητή.

ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΤΑΞΗ:

ΜΑΘΗΜΑ:

ΠΑΡΑΚΑΛΕΙΣΑΙ αφού διαβάσεις με προσοχή την ερώτηση και τις απαντήσεις, να βάλεις σταυρό σε ένα μόνο τετραγωνάκι. Σε περίπτωση που δεν καταλαβαίνεις κάποια ερώτηση, ζήτησε τη βοήθειά μου.

Καμιά απάντηση δεν είναι λαθεμένη, όλες είναι σωστές, αρκεί να απαντήσεις με ειλικρίνεια και να βάλεις το σταυρό, όπου εσύ νομίζεις.

1. Αισθάνεσαι έντονα ότι είσαι και εσύ μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ότι προσφέρεις βοήθεια να προχωρά η διδασκαλία στην

α. παραδοσιακή διδασκαλία

β. διδασκαλία με οπτικοακουστικά μέσα

1) Όχι, δεν αισθάνομαι : ☐

1) Όχι, δεν αισθάνομαι : ☐

2) Ναι, αισθάνομαι : ☐

2) Ναι, αισθάνομαι : ☐

⁹³ Altrichter, H., Posch P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 73-75

2. Προσπαθείς με τις δικές σου δυνάμεις, να ερευνήσεις, να ανακαλύψεις και να αποκτήσεις τις γνώσεις κατά τη διάρκεια της

α. παραδοσιακής διδασκαλίας

β. διδασκαλίας με οπτικοακουστικά μέσα

1. Όχι, δεν προσπαθώ: ☐

1. Όχι, δεν προσπαθώ: ☐

2. Ναι, προσπαθώ: ☐

2. Ναι, προσπαθώ: ☐

3. Προσπαθώ αρκετά: ☐

3. Προσπαθώ αρκετά: ☐

3. Αποφασίζετε με τους συμμαθητές σου να επιλέξετε κάποια βοηθητικά μέσα και να σχεδιάσετε δραστηριότητες που σας ενδιαφέρουν στην

α. παραδοσιακή διδασκαλία

β. διδασκαλία με οπτικοακουστικά μέσα

1) Όχι, δεν αποφασίζουμε: ☐

1) Όχι, δεν αποφασίζουμε: ☐

2) Ναι, αποφασίζουμε: ☐

2) Ναι, αποφασίζουμε: ☐

3) Αποφασίζουμε αρκετές φορές: ☐

3) Αποφασίζουμε αρκετές φορές: ☐

4. Συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου στο σχεδιασμό του ήχου και γενικότερα στη διαδικασία δημιουργίας του τελικού project

1) Όχι, δε συνεργάστηκα: ☐

2) Ναι, συνεργάστηκα: ☐

5. Σου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας κατά τη διάρκεια της

α. παραδοσιακής διδ/λίας

β. διδ/λίας με οπτικοακουστικά μέσα

1) Όχι, δεν ήταν ενδιαφέρον : ☐

1) Όχι, δεν ήταν ενδιαφέρον: ☐

2) Ναι, ήταν ενδιαφέρον: ☐

2) Ναι, ήταν ενδιαφέρον: ☐

3) Ήταν αρκετά ενδιαφέρον : ☐

3) Ήταν αρκετά ενδιαφέρον: ☐

6. Κατανόησες καλύτερα το μάθημα της Ιστορίας κατά τη διάρκεια της

α. παραδοσιακής διδ/λίας

- 1) Όχι, δεν το κατανόησα : ☐
- 2) Ναι, το κατανόησα: ☐
- 3) Το κατανόησα αρκετές φορές: ☐

β. διδ/λίας με οπτικοακουστικά μέσα

- 1) Όχι, δεν το κατανόησα: ☐
- 2) Ναι, το κατανόησα ☐
- 3) Το κατανόησα αρκετές φορές ☐

7. Σου αρέσει η παραδοσιακή διδασκαλία;

- 1) Όχι, δεν μου αρέσει: ☐
- 2) Ναι, μου αρέσει: ☐
- 3) Δεν με ενδιαφέρει: ☐

8. Σου αρέσει η διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων;

- 1) Όχι, δεν μου αρέσει: ☐
- 2) Ναι, μου αρέσει: ☐
- 3) Δεν με ενδιαφέρει: ☐

9. Σε βοήθησε στην επανάληψη σου η προβολή του τελικού βίντεο;

- 1) Όχι, δεν με βοήθησε: ☐
- 2) Ναι, μου βοήθησε: ☐

10. Ήταν αρκετό για την επανάληψή σου το βίντεο;

- 1) Όχι, δεν ήταν αρκετό: ☐
- 2) Ναι, ήταν αρκετό: ☐

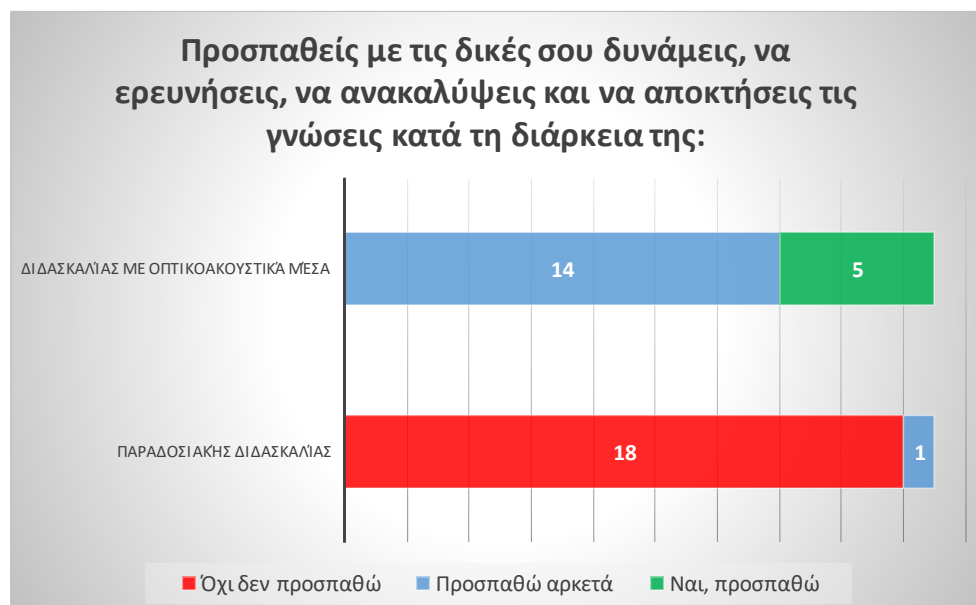
14. Αποτελέσματα έρευνας

14.1 Πίνακες αποτελεσμάτων

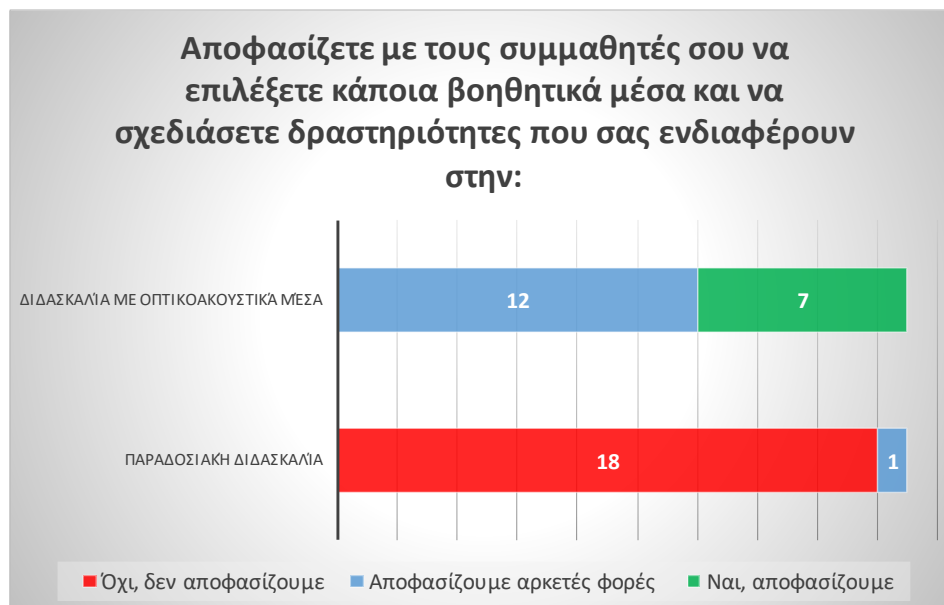
Εικόνα 14.1: Αισθάνεσαι έντονα ότι είσαι και εσύ μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ότι προσφέρεις βοήθεια να προχωρά η διδασκαλία με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα;



Εικόνα 14.2: Προσπαθείς με τις δικές σου δυνάμεις να ερευνήσεις, να ανακαλύψεις και να αποκτήσεις τις γνώσεις κατά την διάρκεια της διδασκαλίας με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας;



Εικόνα 14.3: Αποφασίζετε με τους συμμαθητές σου να επιλέξετε κάποια βοηθητικά μέσα και να σχεδιάσετε δραστηριότητες που σας ενδιαφέρουν στην διδασκαλία με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα



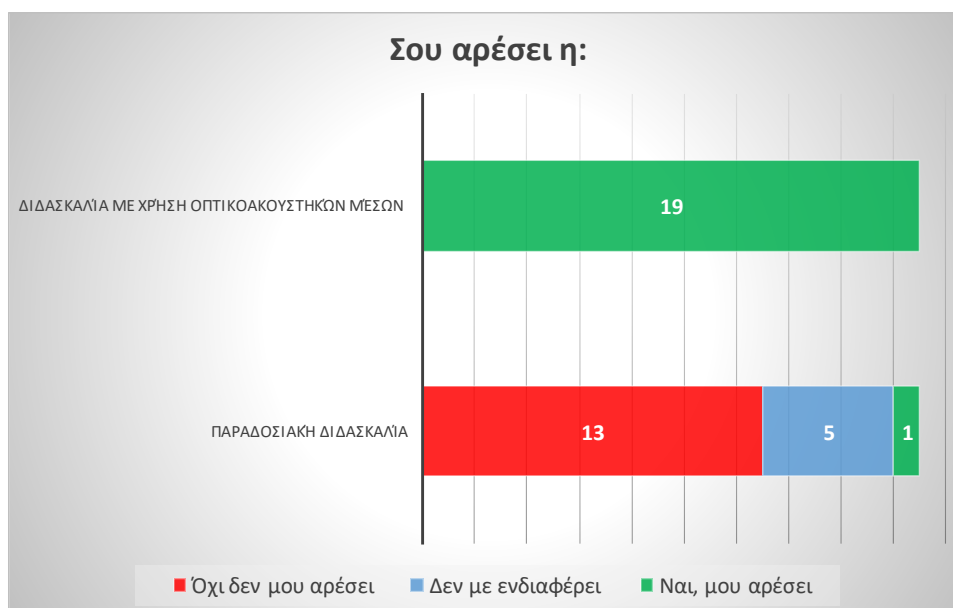
Εικόνα 14.4: Σου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα;



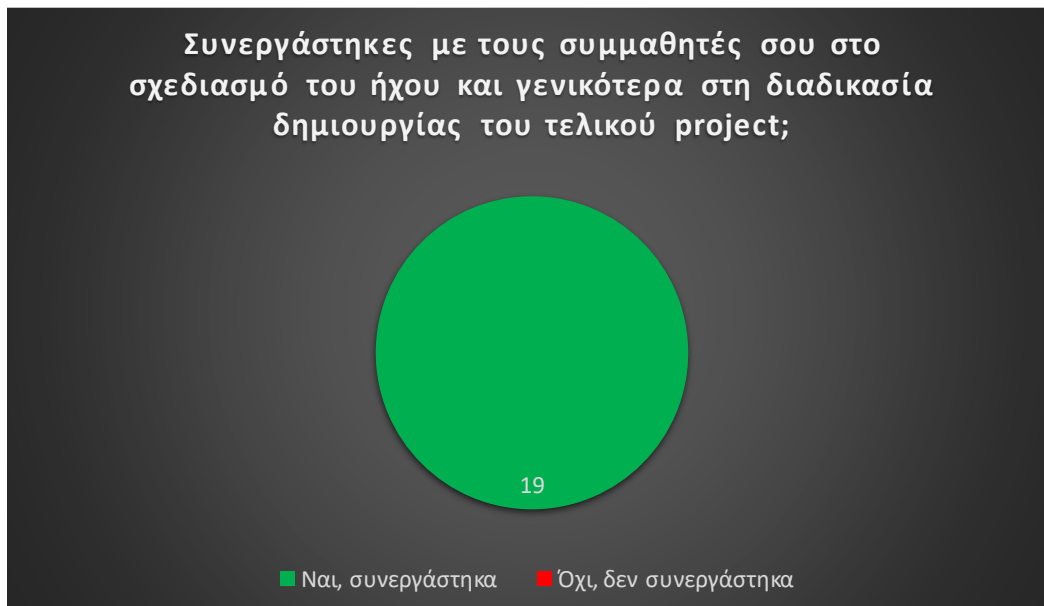
Εικόνα 14.5: Κατανόησες καλύτερα το μάθημα της ιστορίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με οπτικοακουστικά / παραδοσιακά μέσα



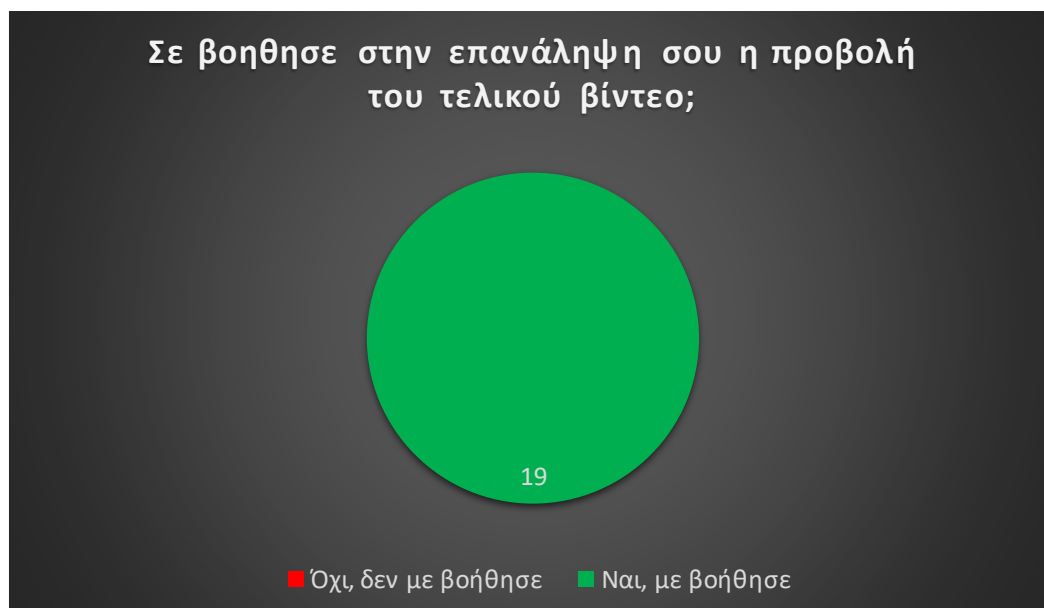
Εικόνα 14.6: Σου αρέσει η διδασκαλία με χρήση οπτικοακουστικών / παραδοσιακών μέσων;



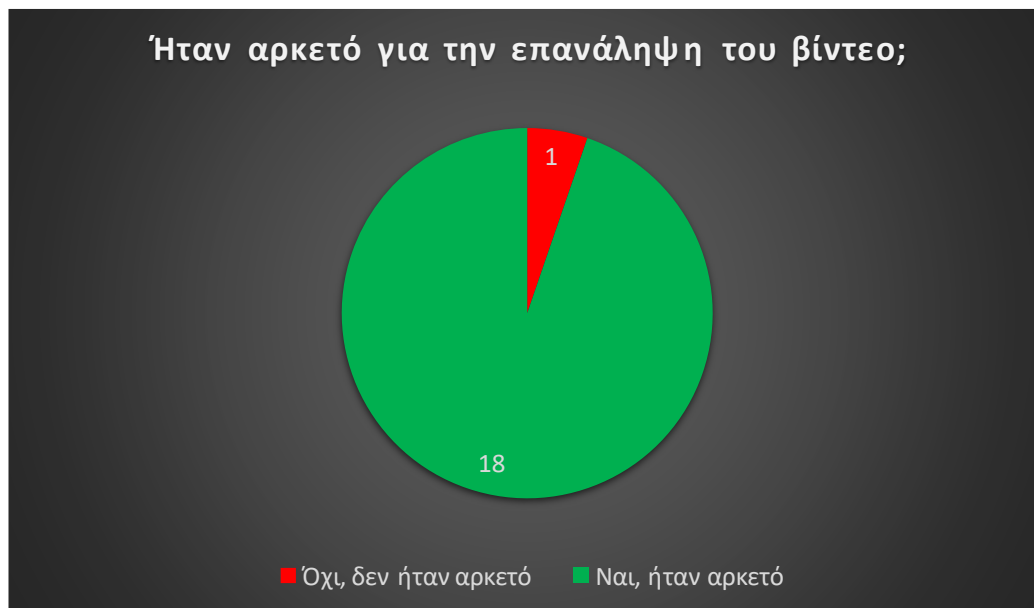
Εικόνα 14.7: Συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου στο σχεδιασμό του ήχου και γενικότερα στη διαδικασία δημιουργίας του τελικού project;



Εικόνα 14.8: Ζωγραφιά – Ο Ηρακλής κατεβαίνει με από τον Όλυμπο πάνω σε ένα σύννεφο



Εικόνα 14.9: Ήταν αρκετό για την επανάληψη του βίντεο;



14.2 Συμπεράσματα έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας σε παιδιά Γ τάξης δημοτικού παρατηρούμε ότι υπάρχει μια ξεκάθαρη προτίμηση των μαθητών στη διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Στην Εικόνα 14.1 βλέπουμε ότι όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα και βοηθούν στο μάθημα όταν η διδασκαλία γίνεται με χρήση οπτικοακουστικών μέσων και όχι στην παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτός είναι και ο αρχικός στόχος ώστε να επιτευχθούν και οι επόμενοι αφού όλα ξεκινούν από το νιώθει ο μαθητής χρήσιμος και να πιστεύει στον εαυτό του.

Στην Εικόνα 14.2 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών προσπαθεί πολύ περισσότερο να ανακαλύψει τη γνώση και να ερευνήσει όταν η διδασκαλία γίνεται με οπτικοακουστικά μέσα. Διαπιστώνουμε ότι ελάχιστο ποσοστό, μόνο 1 μαθητής στους 19, προσπαθεί και στην περίπτωση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Εδώ είναι φανερό ότι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων προάγει την αυτενέργεια και προκαλεί το απαραίτητο ενδιαφέρον στο μαθητή ώστε να λειτουργήσει και μόνος του.

Στην Εικόνα 14.3 βλέπουμε και πάλι ότι όλοι οι μαθητές επιλέγουν τη διδασκαλία με οπτικοακουστικά μέσα σε σχέση με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και τη συνεργασία με τους συμμαθητές. Μόνο 1 μαθητής ένιωθε το ίδιο και κατά τη διάρκεια της παραδοσιακής διδασκαλίας. Με βάση αυτό τον πίνακα διαπιστώνουμε τη σημασία των οπτικοακουστικών μέσων στην επιτέλεση δημιουργικών δραστηριοτήτων, ενώ το γεγονός ότι τα βοηθητικά μέσα επιλέγονται συνεργατικά από τα παιδιά προάγει, εκτός από την αυτενέργεια, τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση.

Στην Εικόνα 14.4, ενώ όλοι οι των μαθητές δηλώνουν ότι το μάθημα ήταν πιο ενδιαφέρον στη διδασκαλία με οπτικοακουστικά μέσα, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό (6 μαθητές) που φαίνεται να τους ενδιαφέρει εξίσου το μάθημα και στην παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό εξηγείται γιατί το συγκεκριμένο τμήμα Γ τάξης δημοτικού φαινόταν από την αρχή του σχολικού έτους να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας και συγκεκριμένα της Μυθολογίας λόγω του περιεχομένου της. (ήρωες, 12 Θεοί, φανταστικά τέρατα, μάχες). Και πάλι όμως, διαπιστώνουμε ότι όλοι οι μαθητές στο σύνολό τους, ακόμα και οι αδιάφοροι, δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Στην Εικόνα 14.5 αφορά την κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές. Διαπιστώνουμε ότι η κατανόηση επιτυγχάνεται καλύτερα με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι 8 μαθητές που δήλωσαν ότι κατανόησαν εξίσου το μάθημα και στην περίπτωση της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι για το λόγο που προανέφερα, δηλαδή για τον ιδιαίτερο ζήλο που παρουσίαζαν εξ αρχής για την Μυθολογία.

Στην Εικόνα 14.6 είναι ξεκάθαρη η προτίμηση όλων των μαθητών στη διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Μόνο 1 μαθητής στους 19 δήλωσε ότι του αρέσει και η παραδοσιακή διδασκαλία. Ενώ, 13 από τους 19 δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει η παραδοσιακή διδασκαλία και 5 από τους 19 ότι δεν του ενδιαφέρει.

14.2.1 Συμπεράσματα σε σχέση με το τελικό project

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι όλοι οι μαθητές ένιωσαν ότι συνεργάστηκαν για τη δημιουργία του τελικού project, ενώ όλοι δήλωσαν ότι η προβολή του τελικού βίντεο βοήθησε πολύ την επανάληψή τους. Στο τελευταίο διάγραμμα(Εικόνα 14.9) γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης του τελικού project. Στην ερώτηση αν ήταν αρκετό το βίντεο για την επανάληψη 1 μαθητής δήλωσε ότι δεν ήταν, ενώ 18 μαθητές ότι ήταν αρκετό.

Αυτό το αποτέλεσμα να μεν μας ικανοποιεί σαν ποσοστό αλλά ταυτόχρονα μας δίνει το έναυσμα να προσπαθήσουμε στο μέλλον να τελειοποιήσουμε ακόμα περισσότερο το τελικό project. Ένα project εξάλλου που είναι προσαρμοσμένο στους μαθητές μιας τάξης πότε δεν μένει στάσιμο, αφού αποτελεί μια δική τους προσπάθεια, με βάση την προσωπικότητά τους ,τα ενδιαφέροντά τους και τις καλλιτεχνικές κλίσεις τους. Βασιζόμενη σε όλα αυτά και με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, κατά την γνώμη μου, πρέπει να πορευτεί η εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση ανοιχτή στις νέες τεχνολογίες, ευπροσάρμοστη σε νέα δεδομένα και με κεντρικό γνώμονα τον μαθητή και την προσωπικότητά του.

Γενικά

Στην συγκεκριμένη έρευνα είναι φανερό ότι οι ίδιοι οι μαθητές θέλουν μια εκπαίδευση ανοιχτή στις νέες τεχνολογίες και στα οπτικοακουστικά μέσα. Θέλουν να απαλλαγούν από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας που τους καθιστά παθητικούς δέκτες και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Τα οπτικοακουστικά μέσα προσφέρουν στους μαθητές αυτή την δυνατότητα για αλλαγή. Αλλαγή προς μια εναλλακτική διαδικασία μάθησης που προάγει τη συνεργασία, την κοινωνικοποίηση, την αυτενέργεια και θέτει στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα και τις καλλιτεχνικές ανησυχίες του παιδιού. Εδώ το παιδί μαθαίνει να αγαπάει το σχολείο, να νιώθει χρήσιμο, να αποκτά φίλους, να μοιράζεται, να συνεργάζεται, να παράγει έργο, να αυτοβελτιώνεται και μέσα από τα λάθη του να γίνεται καλύτερος άνθρωπος. Μόνο τότε, μόνο όταν βιώσει το παιδί όλα τα παραπάνω μπορούμε να επιτύχουμε στη διαδικασία της μάθησης, μόνο κοιτώντας τον μαθητή σαν παιδί μπορείς να βοηθήσεις στην δημιουργία υγιών προσωπικοτήτων, χρήσιμων πολιτών και χαρούμενων ανθρώπων.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να τονίσει την ανάγκη για ανανέωση των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και να αποδείξει τη σημασία της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων στη σχολική τάξη. Τα οπτικοακουστικά μέσα είναι εκείνα που προσφέρουν στο μαθητή τη δυνατότητα να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία μάθησης ,να νιώσει σημαντικός σαν προσωπικότητα και ότι προσφέρει στην ομάδα . Αυτό γίνεται επειδή τα οπτικοακουστικά μέσα δίνουν την δυνατότητα σε κάθε μαθητή ξεχωριστά να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του και την κλίση που έχει χωρίς να καταπιέζεται από μια στημένη και σε προκαθορισμένα πλαίσια δασκαλοκεντρική-παραδοσιακή διδασκαλία. Η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας που αναλύσαμε πιο πάνω αντιμετωπίζει το μαθητή σαν ολότητα και προσπαθεί να ανακαλύψει τις πιο τρυφερές και ευαίσθητες πλευρές του . Με αυτόν το τρόπο ο μαθητής είναι ανοιχτός στην

επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές του αλλά και στην έκφραση των συναισθημάτων του. Κατακτώντας αυτά, τότε αυτόματα διευκολύνουμε την κατάκτηση της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούμε ένα αίσθημα ασφάλειας και χαράς στον κάθε μαθητή.

Η έκφραση "στον κάθε μαθητή" υπήρξε θεμέλιος λίθος στη συγκεκριμένη έρευνα. Η τάξη στην οποία επιχειρήθηκε η έρευνα αποτελούνται από 19 παιδιά με ιδιαίτερους χαρακτήρες και αρκετά μαθησιακά προβλήματα. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων όλοι οι μαθητές βελτίωσαν και τη συμπεριφορά τους και την επίδοσή τους. Ο πιο αργός μαθητής, έγινε πιο γρήγορος, ο πιο αδιάφορος συμμετείχε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εκείνος που δεν του άρεσε το μάθημα της Ιστορίας στο τέλος έγινε το αγαπημένο του. Ταυτόχρονα παιδιά με προβλήματα κοινωνικοποίησης σε σχέση με την ομάδα της τάξης, βελτίωσαν πάρα πολύ την συμπεριφορά τους, έκαναν πολλούς φίλους και συζητούσαν με άλλα παιδιά σε πολύ ήρεμο τόνο. Τέλος παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που τους άρεσε η ζωγραφική παρουσίαζαν ιδιαίτερο ζήλο και συμμετείχαν με μεγάλη χαρά στο μάθημα της Ιστορίας καθώς και στην δημιουργία του τελικού project.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να τονίσω ότι στα πλαίσια της "αλλαγής" του τρόπου διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητη και της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή είναι σημαντική η ένταξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Κάτι τέτοιο, επίσης απορρέει από τα συμπεράσματα της έρευνάς μου και δυστυχώς θεωρώ ότι το σημερινό σχολείο απέχει από το σωστό τρόπο προσέγγισης των καλλιτεχνικών κλίσεων των μαθητών. Με την ένταξη των οπτικοακουστικών μέσων στη διαδικασία μάθησης δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει κάθε μαθητής την καλλιτεχνική του κλίση, είτε σε ζωγραφική, είτε στη μουσική, είτε σε οποιοδήποτε είδους δημιουργία που θα ικανοποιήσει τις καλλιτεχνικές του αναζητήσεις. Οι μαθητές αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία τους, δημιουργούν τα δικά τους έργα, ταξιδεύουν σε φανταστικούς κόσμους και ικανοποίηση του αποτελέσματος είναι τόσο μεγάλη γιατί η προσπάθεια ήταν όλη δική τους. Μόνο μέσα από ένα τέτοιο ταξίδι θεωρώ ότι επιτυγχάνεται και η μάθηση. Μιλάμε για μια τέτοιου είδους μάθηση μέσα από την οποία κάθε άνθρωπος προσπαθεί, ίσως και εφ' όρου ζωής να ανακαλύπτει τον εαυτό του και να αυτοβελτιώνεται.

Έτσι θα πρέπει να λειτουργεί και η εκπαίδευση, να βελτιώνεται συνεχώς και να προσαρμόζεται στην εποχή της. Σε εποχή όπου τα οπτικοακουστικά μέσα μας ανοίγουν νέους ορίζοντες, η εκπαίδευση δεν μπορεί να μένει προσκολλημένη σε παγιωμένες αντιλήψεις

χρόνων και σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας. Ευελπιστώ και προσπαθώ ακόμη και αν είμαι μονάδα, για μια συνεχόμενη βελτίωση της εκπαίδευσης και μια κοινωνία ανοιχτή στις νέες τεχνολογίες και τα οφέλη τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Α. Αγγελίδη, Ν. Αλέτρας, Ρ. Βαλντέν, Β. Καλαμπάκας, Δ. Μουζάκη, Στρατηγικοί Άξονες για την Εισαγωγή της Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο, Αθήνα, 2016 σελ.1-5

Αθανασοπούλου, Η αξιολόγηση του παιδικού ιχνογραφήματος ως μέσο έκφρασης των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2006, 141-149

Αντωνακάκης Δημήτρης, Χιωτάκη Ειρήνη, Μουσική Παιδαγωγική, διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά, Αθήνα 2007, σελ. 98.

Αντωνακάκης Δημήτρης, Χιωτάκη Ειρήνη, Μουσική Παιδαγωγική, διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά, Αθήνα 2007, σελ. 28

Ανδρούτσος Π. Πολύβιος, Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής, παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze, Αθήνα 2004, σελ. 23.

Αντωνακάκης Δημήτρης, Χιωτάκη Ειρήνη, Μουσική Παιδαγωγική, διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά, Αθήνα 2007, σελ. 63.

Ανδρούτσος Π. Πολύβιος, Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής, παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze, Αθήνα 2004, σελ. 20.

Αντωνακάκης Δημήτρης, Χιωτάκη Ειρήνη, Μουσική Παιδαγωγική, διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά, Αθήνα 2007, σελ. 68

Βάμβουκας, Μ. Ι. Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, 1998

Βούλγαρη, Ε., Σιτώτης, Γ. Η σχέση της μουσικής με τη λειτουργία της μνήμης σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύγχρονη έρευνα στην Αττική. Hellenic Journal of Music, Education, and Culture, vol 3., 2012 Ανακτήθηκε από <http://hejmec.eu/ojs> HYPERLINK "http://hejmec.eu/ojs2.2.4/index.php/HeJMEC/article/viewFile/27/29" HYPERLINK

Βρύζας, Κ. Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), Εικόνα και Παιδί, Θεσσαλονίκη, 2005, σσ. 427-438

Βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας Γ Δημοτικού

Γκόρης, Π., Σακκάς, Μ. Μουσική εκμάθηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Τμήμα μουσικής τεχνολογίας και ακουστικής, Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Ρέθυμνο).2010

Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου, Ε.Γλώσσα και Τέχνη, Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2003

Γρόλλιος, Γ. *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2005, σελ. 64

Δημητριάδου Κ., Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία, Αδελφών Κυριακίδη, 2002

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ.Α', ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002

Ετμεκτσόγλου, Ι. Η επίδραση της φύσης στον άνθρωπο: Μια θεωρητική προσέγγιση με εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, 2003

Ετμεκτσόγλου, Ι. Η Ακουστική Οικολογία στο σχολείο: Το δάσος ως πηγή και διαμορφωτής των ήχων του περιβάλλοντος. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2009

Ετμεκτσόγλου, Ι. Εκπαίδευση στην Ακουστική Οικολογία για παιδιά και νέους με έμφαση σε θέματα αισθητικής και ηθικής του ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένου ήχου. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», Αθήνα, 2014

Ζάχαρη Δ., «Ψυχολογική θεμελίωση του μαθήματος της Ιστορίας», Σχολείο και ζωή, 1980

Ζευκλής, Α. Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: Γρηγόρης,1998

Ζευκλίδης Α. Γενική Διδακτική. Αθήνα, Εκδόσεις ΟΕΔΒ, 1989

Ζευκλής Α. Τα εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη ,1989

Κάββουρα-Σισσούρα, Θ. Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα , Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 2011, σσ. 626-635).

Κακριδής Φ.Ι., Κοτσάνη Χ., Σουέρεφ Κ. Η Μυθολογία από Μαθητές για Μαθητές, Πρακτικά 3ου Μυθολογικού Συνεδρίου, Ικαρία, 2008

Κανάκης, Ι. Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας. Αθήνα:Γρηγόρη, 1999

Κοντάκος Α. Κείμενα παιδείας, Μύθοι και εκπαίδευση Προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός, 2003

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Ανδρέου Α. (επιμέλεια), Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 389-444, 2008

Κολιόπουλος Ιωάννης, Μιχαηλίδης Ιάκωβος, Καλλιανιώτης Αθανάσιος, Μηνάογλου Χαράλαμπος, Βιβλίο Δασκάλου της Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού, οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων Αθήνα, σελ. 13

Κοσσυβάκη Φ., Εναλλακτική διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, Gutenberg, 2003, σελ.449-150

Λιοναράκης, Α. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση). Αθήνα: Προπομπός, 2001, σσ.33–52

Ματσαγγούρας Η., Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός- Κριτικός- Επιστημονικός, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη,2007, σελ. 402

Μήττα Δ. Απολογία για τον μύθο, Θεσσαλονίκη, Εκδ. University studio Press, 1997

Μουζακιώτου Στ., Η εικόνα ως βασική παράμετρος του εκπαιδευτικού υλικού στην Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία, στο Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', Τόμ. 4, Μέρος Α', 8-10 Νοεμβρίου 2013, Πάτρα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης,2013, σ. 200-201

Μουστάρδα Ρ. Πενέκελης, Κ. Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Επιστημονικό βήμα, τ. 14, 2010, 105-120

Μπέλλου Ι., Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών με διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της πληροφορικής γυμνάσιου, στα Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα, 2006

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), Εικόνα και Παιδί, Θεσσαλονίκη, 2005, σσ. 557-568

Παρασκευόπουλος Ι. Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής, Ελληνικά Γράμματα, 1999

Πελαγίδης Σ., Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο δημοτικό και στο Γυμνάσιο, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1999

Πετράκη, Ε. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η κριτική διδασκαλία. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ). 2009

Πλειός, Γ. (2005α). Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας. Αθήνα: Πολύτροπον σελ.282

Ράπτης Α.- Ράπτη Α., (2007), Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας (τόμος Α), Αθήνα: Α. Ράπτης, σελ. 25

Ρεπούση, Μ. Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά εγχειρίδια. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), Σχολικός εγγραμματισμός, Αθήνα: Γρηγόρης, 2007, σ. 393-419

Σακαλάκ, Η. 'Μουσικές βιταμίνες', Fagotto, Αθήνα, 2004, σελ.133

Σακκής, Ιστορικοί τόποι, 2005

Σέργη Λένια, Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής, Αθήνα 1994, σελ. 28

Σιμάτος Α. Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη, 1994

Σολομωνίδου, Χ. Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά. διδακτική χρήση και αξιοποίηση. Αθήνα: Καστανιώτης, 1999

Σταυρίδης, Μ. 'Η μουσική στην εκπαίδευση, σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις'. Αθήνα, Gutenberg, 1985, σελ. 211

Στρατής Μαϊστρέλλης, Ελένη Καλύβη, Μαρίνα Μιχαήλ, Βιβλίο Δασκάλου της Ιστορίας Γ' Δημοτικού, οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων Αθήνα, 2008, σελ. 19

Τσαφταρίδης Νικόλας, Μουσική, κίνηση, λόγος, η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff, Αθήνα 1997, σελ. 17- 30

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Allen, A. (2011). Ecomusicology: Ecocriticism and Musicology. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2),2011, pp. 391-398

Altrichter, H., Posch P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Αθήνα: Μεταίχμιο.2001, pp.73-75

Becker, H. J. How Exemplary Computer-using Teachers Differ from Other Teachers: implications for realising the potential of computers in schools, *Journal of Research on Computing in Education*, 26, 1994, pp. 291-321 □ Becker H. J. Findings from the teaching, Learning and Computing survey: Is Larry Cuban Right? Paper presented at the January 2000 School Technology Leadership Conference of the Council of Chief State School Officers, Washington 2000

Berger, J. Η εικόνα και το βλέμμα. Αθήνα: Οδυσσέας. 1993,32-33, 129-130

Bernard M. Fry, *Journal of association for information science and technology*, Vol. 45,issue 8, 1915–1994, p.557

Blanking, T. Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας (μτφ.Μιχάλης Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη, 1981

Campbell Joseph. Η δύναμη του Μύθου, Εκδ. Ιάμβλιχος, 1998

Chan, AS. Ho, YC & Cheung, MC. Music training improves verbal memory. *Nature* 1998, 396: 128. Ανακτήθηκε από Copeland, D. Associative Listening. *Soundscape, The Journal of Acoustic Ecology*, 1/1, 2000, pp. 23-25

Danieli, A., & Woodhams, C. Emancipatory research methodology and disability: A critique. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, 8(4), 2005, 281-296

Dennis W. Cheek, *Thinking Constructively About Science, Technology, and Society Education* , SUNY Press, 1992, page 164

Desmond Keegan, *Theoretical Principles of Distance Education* Routledge, 2005, p. 225

Etmektsoglou, I., Mniestris, A., & Lotis, T. Balancing Between Schafer and Schaeffer in Refining Young Children's Aural Perception within an Ecological Approach to Education.

Proceedings of the Electroacoustic Music Studies Network International Conference. 2008
Retrieved from <http://www.ems-network.org>, in 15/11/2016

Feisst, S. Animal ecologies: Laurie Spiegel's musical explorations of urban wildlife. *Social Alternatives*, 33(1), 2014, 16-22

Galloway, K. Ecotopian spaces: Soundscapes of environmental advocacy and awareness. *Social Alternatives*, 33(3), 2014, 71-79.

Gardner, H. *Creating Minds*. New York: Basic Books, 1993

Gurevitz, R. Affective Approaches to Environmental Education: Going beyond the Imagined Worlds of Childhood? *Ethics, Place and Environment*, 3(3), 2000, 253-268.

Jacobson, S., McDuff, M., Monroe, M. Promoting Conservation through the Arts: Outreach for Hearts and Minds. *Conservation Biology*, 21(1), 2007, 7-10

James J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception* (New York, Taylor and Francis, 1997, 128–9

Koegh, B. On the Limitations of Music Ecology. *Journal of Music Research Online*. Ανακτήθηκε στις 17/1/2016 από Kinnear, T. ,2013. Introduction to Special Issue: "Sound, Environment and Action", 2014. *Music & Politics*, 8(2). Ανακτήθηκε στις 17/1/2016 από <http://quod.lib.umich.edu/m/mp/9460447.0008.201/--introduction-to-HYPERLINK>

Kudryavtsev, A., Stedman, R., Krasny, M. Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 2012, pp.229-250.

Meyer, H. *Unterrichtsmethoden*, Bd II, Cornlesen, Frankfurt/M., 1987, p.182

Schafer, R.M. *The Thinking Ear*. Indian River, Ontario: Arcana Editions, 1986

Moniot H. *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο, μτφ. Έφη Κάννερ, 2002, pp. 61-64

Norman, K. Real-World Music as Composed Listening. *Contemporary Music Review*, 15 (1), 1996, pp.1-27

Ottum, J. Sounds like garbage: Paddling through an imaginary island of trash toward a new sonic ecology. *Social Alternatives*, 33(1), 2014, pp.52-59

Perlman, M. Ecology and Ethno/musicology: The Metaphorical, the Representational and the Literal. *Ethnomusicology Review*, 2014 Ανακτήθηκε στις 17/1/2015 από <http://www.ethnomusicologyreview.ucla.edu/content/ecology-and-ethnomusicology-metaphorical-representational-and-literal>

Piaget, J. Play, dreams and imitation in childhood. London: Routledge & Kegan Paul, 1962

Raillon, L. Roger Cousinet, Prospects: the quarterly review of comparative education. UNESCO: International Bureau of Education), Paris, vol. 23, no. 1/2, 1993 p. 221–33

Regelski, T. Reconnecting Music Education With Society. Action, Criticism & Theory for Music Education, 5(2). 2006. Ανακτήθηκε στις 27/12/15 από <http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski> HYPERLINK

Rickwood, J. Choralecology?: Community choirs and environmental activism. *Social Alternatives* 33(1), 2014, pp30-38

Romiszowski A. J, Instructional Development Paradigms, Englewood Cliffs, N.J. : Educational Technology Publications, 1997

Schafer, R. M. The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world. Inner Traditions/Bear & Co., 1993

Schafer, R. M. The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World. Rochester, Vermont: Destiny Books, 1994/1977

Schwille, J., & Dembélé, M. Global Perspective on Teacher Learning. Improving Policy and Practice. Paris: IIEP/UNESCO, 2007, pp.15

Shaboutin, S. 'Ιατρικές δυνάμεις της μουσικής'. Αθήνα: PLS., 2005, pp.178-211

Shevock, D. The Possibility of Eco-Literate Music Pedagogy. *Topics for Music Education Praxis*. 2015 Ανακτήθηκε στις 27/12/15 από <http://topics.maydaygroup.org/2015/Shevock15.pdf> HYPERLINK "http://topics.maydaygroup.org/2015/Shevock15.pdf"15 HYPERLINK YPERLINK " INK

Simmons, D More Infusion Confusion: A Look at Environmental Education Curriculum Materials. *The Journal of Environmental Education*, 20(4), 1998, pp.15-18.

Soltau, S. Reclaim & Sustain: Homemade Instruments in Music Education. *Ecomusicology Newsletter*, 3(1), 2014, pp.1-5.

Stolovitch & La Rocque, Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec : Préfontaine, 1983

Tafuri, J. Musical Improvisation with Children. Στο I. Deliege, G.Wiggins (Επιμ.), Musical Creativity. Hove and New York: Psychology Press, 2006, pp. 134-157

Taylor, T., & Young, C. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. National Centre for History Education, 2003

Truax, B. "Sound, Listening and Place: The Aesthetic Dilemma." Organised Sound, 17(3),2012, pp.1–9.

Truax, B. Soundscape Studies: An Introduction to the World Soundscape Project. NumusWest5,1974, pp. 36-39.

Truax, B., & Barrett, G. W. Soundscape in a context of acoustic and landscape ecology. Landscape Ecology, 26(9),2011, pp.1201-1207.

Truax, B. (ed.) Handbook for Acoustic Ecology. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: www2.sfu.ca/sonic-studio/handbook/index.html στις 10/4/2014, 1999

Turner, K. & Freedman, B. Music and Environmental Studies. The Journal of Environmental Education, 36(1), 2004, pp.45-52.

Wrightson, K. An introduction to acoustic ecology. Soundscape: The journal of acoustic ecology, 1(1), 2000, σ.10-13.

Παράρτημα

Μάθημα 1

<https://www.youtube.com/watch?v=w59Dm2TD1fE>

Μάθημα 2

<https://www.youtube.com/watch?v=uRLTYANme1I>

Μάθημα 3

<https://www.youtube.com/watch?v=yJN6P3tIp2U>

Μάθημα 4

<https://www.youtube.com/watch?v=sVHQJPWfP30>

Μάθημα 5

<https://www.youtube.com/watch?v=gAcmVdg7FPc>

Μάθημα 6

<https://www.youtube.com/watch?v=k6Gy2a9-oBk>

Μάθημα 7

<https://www.youtube.com/watch?v=F0tIY9m9WSM>