5ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας

«Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη»

"Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση"

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Α΄

Επιμέλεια: Κολτσάκης Π. Ευάγγελος, Σαλονικίδης Μ. Ιωάννης

Θεσσαλονίκη
27, 28 & 29 Απριλίου 2018

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
Έρευνας & Θρησκευμάτων

ISBN: 978-960-99301-3-0

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

του

5ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

"Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη"

Ειδική Θεματική ενότητα

"Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση"

ΤΟΜΟΣ Α΄

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
27, 28 & 29 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2018

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Κολτσάκης Π. Ευάγγελος, Σαλονικίδης Μ. Ιωάννης

ISBN: 978-960-99301-3-0

Τίτλος: Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας

Υπότιτλος: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας Και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη, Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση

Συγγραφέας: Συλλογικό έργο

Επιμέλεια: Κολτσάκης Π. Ευάγγελος
Σαλονικίδης Μ. Ιωάννης

Έκδοση & διάθεση: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» – 2003

Τόπος: Θεσσαλονίκη

Έτος: 2018

Τόμοι: 4

Αριθμός σελίδων: 1510

URL Πρακτικών on-line: http://5syn-thess2018.ekped.gr/praktika/

ISBN: 978-960-99301-3-0
978-960-99301-7-8 (SET)

Απαγορεύεται σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.2121/1993, Ν.2557/1997, Ν.4212/2013) η αναδημοσίευση του παρόντος έργου με οποιοδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια των συγγραφέων.

ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ

- Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για τις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος»

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΤΕΣ

- Ελληνική Ένωση για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση (e-Δίκτυο-ΤΠΕΕ),
- Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Νηπιαγωγών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. (Π.Ε.Ε.Ν.Α@ΤΠΕ) και
- Σύλλογος Επιμορφωτών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση (ΣΕΠ ΤΠΕ@Ε)
- Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
- Δήμος Κορδελιού - Ευόσμου
- 11ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Σαλονικίδης Ιωάννης (Γενικός Συντονιστής Συνεδρίου)
- Πιερράτος Θεόδωρος (Γενικός Συντονιστής Διακίνησης Εργασιών)
- Γλέζου Κατερίνα
- Γρόσδος Σταύρος
- Δοδοντσής Μιλτιάδης
- Ζυγάς Νικόλαος
- Καλλαρά Αθηνά
- Κολτσάκης Ευάγγελος
- Κουσλόγλου Μανόλης
- Μαυράκης Δήμος
- Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα
- Σωτηρίου Σοφία
- Τζιμόπουλος Νίκος

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (τοπική)

- Αγατσιώτης Ξενοφώντας
- Αγοραστούδης Θωμάς
- Αθανασιάδης Κοσμάς
- Αθανασιάδου Νατάσα
- Αλεξανδρίδης Σωτήριος
- Αντωνίου Νικόλαος
- Βουκούτη Σουζάνα
- Γεωργάκη Σοφία
- Γκορτσίλα Κωνσταντίνα
- Δράκου Χάιδω
- Καραδημούλας Θεόδωρος
- Κιμίσογλου Μακρίνα
- Κυτίδου Ελένη
- Κωνσταντινίδου Ρωξάνη
- Μαντζανίδης Ευάγγελος
- Πάγκα Αγλαΐα (Υπεύθυνη Γραμματείας)
- Σαλονικίδης Αντώνιος
- Σαλονικίδου Μαρία
- Σαλονικίδης Μιχάλης
- Σαμαρά Θεοδώρα
- Σουλιώτη Σπυριδούλα
- Φιλίππου Περσεφόνη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Παναγιώτης Αντωνίου, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Βασίλης Δαγδιλέλης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Χαράλαμπος Ζαγούρας, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Βασίλης Κόμης, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Δημήτρης Κουτσογιάννης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Πολυχρόνης Κυνηγός, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Δημήτρης Ψύλλος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Συντονιστές κριτών

- Πιερράτος Θεόδωρος (Γενικός Συντονιστής Διακίνησης Εργασιών)
- Αλμπανάκη Ξανθή
- Αμανατίδης Νικόλαος
- Ανδρεάδου Χαρίκλεια
- Γλέζου Κατερίνα
- Γρόσδος Σταύρος
- Ζέττα Βασιλική
- Μαστρογιάννης Ιάκωβος
- Μαχαιρίδου Μαρία
- Παλάζη Χρυσάνθη
- Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα
- Παρασκευάς Απόστολος
- Σωτηρίου Σοφία
- Τζελέπη Σοφία
- Φακούδης Ευάγγελος
- Φατσέα Αδαμαντία

Επιτροπή Κριτών

- Αγγελόπουλος Πέτρος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής ΣΕΦΑΑ Δ.Π.Θ.
- Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα, Δρ Φιλόλογος
- Αλεξούδα, Γεωργία, Πληροφορικός, Επιμορφώτρια Β΄ Επιπέδου
- Αντώνογλου Λεμονιά, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, PhD, MSc, MEd, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Αποστολίδης Γεώργιος, Φιλόλογος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Αράπογλου Αριστείδης, Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ., MS.c., M.Ed., Ερευνητής για θέματα Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση
- Δρ. Αρτέμη Ειρήνη, διδάκτωρ, μεταδιδάκτωρ, Σ.Ε.Π. στο Ε.Α.Π., Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Ασημακόπουλος Γεώργιος, Φιλόλογος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Βαγγελάτος Αριστείδης, Ερευνητής, Ι.Τ.Υ.Ε. "Διόφαντος"
- Βαϊοπούλου Γιούλη, Παιδαγωγός, MA, MEd
- Βαλσαμίδου Λίνα, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ Επικοινωνίας & Δημοσιογραφίας, Ερευνήτρια
- Βάσιου Αικατερίνη, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Ψυχολογίας
- Βλάχος Ζώης, Μαθηματικός, Μεταπτυχιακό στις Τεχνολογίες Μάθησης και Επικοινωνίας
- Γαλανός Ανδρέας, Φιλόλογος, ΜΔΕ Νεοελληνικής Φιλολογίας
- Γαλίτης Παντελής, Εκπαιδευτικός, Δρ. Επιστημών Επιστημών της Αγωγής, Μεταπτυχιακό στην Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων
- Γαλλής Κωνσταντίνος, Φιλόλογος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Γενιτζές Αναγνώστης, Πληροφορικός, M.Ed. στην Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση ΠΑ.ΜΑΚ.
- Γερακίνη Αλεξάνδρα, Φιλόλογος, ΜΔΕ Λογοτεχνίας
- Γιάννακας Γεώργιος, Δρ. ΦΥΣΙΚΟΣ Ρ/Η
- Γιαπή Ελένη, Φιλόλογος, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου

- Γιωτόπουλος Γεώργιος, Ηλεκτρονικός Μηχανικός Τ.Ε., ΜΔΕ στην Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας
- Γκένιου Θεοδώρα, ΠΕ06, Μ.Α. στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, M.Ed. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Πρεσβευτής eTwinning Κεντρικής Μακεδονίας
- Γκινούδη Αθηνά, Φυσικός, PhD, ΜΔΕ στη Συνεχιζόμενη και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
- Γραμμένος Νικόλαος, Σύμβουλος Γ΄ Πληροφορικής Ι.Ε.Π.
- Δάλλας Μάρκος, PhD Research Fellow in Mathematics Education, University of Agder (UiA), Kristiansand, Norway
- Δαρδανού Μαρία, Λέκτορας, UiT, The Arctic University of Norway
- Δαρόπουλος Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Δελιόπουλος Γεώργιος, Δρ. Φιλόλογος
- Δημητρίου Θωμάς, Δάσκαλος, ΜΔΕ Θετικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση, ΜΔΕ Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση
- Διακογεωργίου Αρχοντούλα, Σχολική Σύμβουλος
- Δουτσίνης Κωνσταντίνος, ΠΕ12.06, Φ Ρ/Η, MSc System ENgineering
- Δρίμτζιας Βασίλειος, Πληροφορικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Ευαγγέλου Φίλιππος, Δάσκαλος, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Ζαμπάκη Θεοδώρα, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΜΔΕ Εκπαίδευσης Ενηλίκων & στις Επιστήμες της Αγωγής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
- Ζαμπάκη Νικολέτα, Φιλόλογος, Υποψήφια Δρ Νέας Ελληνικής Φιλολογίας Ε.Κ.Π.Α.
- Ζαρίντας Αντώνης, Δάσκαλος, Ερευνητής, Κυπριακός Όμιλος Εκπαίδευσης στα Μέσα
- Ζαφειροπούλου Αθανασία, Πληροφορικός / Φυσικός, ΜΔΕ Ηλεκτρονικού Αυτοματισμού Φυσικό τμήμα Πανεπιστημίου Αθηνών
- Ζερβού Κυριακή, Δασκάλα
- Ζήκα Βάγια, Φιλόλογος, ΜΔΕ Κλασικής Φιλολογίας Α.Π.Θ., Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Ζήκος Νικόλαος, Δρ. Χημικός
- Ζησοπούλου Ελένη, Νηπιαγωγός, Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής στο Α.Π.Θ.
- Θεοφανέλλης Τιμολέων, Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Δρ Πληροφορικής, M.Sc., M.Ed.
- Καβαλιαράκης Παναγιώτης, Οικονομολόγος, M.Ed.
- Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Δρ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Καλαφάτης Κωνσταντίνος, Φιλόλογος / Θεολόγος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Καλογερία Ελισσάβετ-Κωνσταντίνα, Μαθηματικός, Διδακτορικό Επιμόρφωση καθηγητών Μαθηματικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων – ΕΚΠΑ, ΜΔΕ Σύγχρονες τεχνολογίες στην εκπαίδευση
- Καραβίδα Μαρία, Νηπιαγωγός, Msc στις Παιδαγωγικές Επιστήμες
- Καραγγελή Ανθή, Νηπιαγωγός, Κοινωνιολόγος, MSc
- Καρατράντου Ανθή, Πληροφορικός, Phd Ιατρική Πληροφορική, MSc Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Ερευνήτρια
- Καρκαμάνης Γεώργιος, Πληροφορικός, Msc Θεωρητική Πληροφορική, Εργαστηριακός συνεργάτης ΑΤΕΙΘ
- Κασκαντάμη Μαρία, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής και ΤΠΕ, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ Επιπέδου
- Κελεσίδης Ευάγγελος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Κλειδαρά Μαρία, Νηπιαγωγός, ΜΔΕ Σπουδές στην Εκπαίδευση
- Κλωνάρη Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
- Δρ Κοκκίνου Ελένη, Πληροφορικός
- Κολίτση Φιλοθέη, Φιλόλογος, Δρ Λογοτεχνίας, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Κολλιόπουλος Δημήτριος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Κολοσίδου Σοφία, Δασκάλα, ΜΔΕ στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Συνεργάτης Κ.Ε.Γ.
- Κολτσάκης Ευάγγελος, Φυσικός, MSc, MEd, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Κοντογιαννόπουλος Κωνσταντίνος, Μαθηματικός, ΜΔΕ Διδακτική και Μεθοδολογία Μαθηματικών
- Κουγιουρούκη Αγγελική, Δασκάλα, ΜΔΕ στον Οπτικό Πολιτισμό στο Πανεπιστήμιο Αδριανούπολης, 2ο Πτυχία Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ., Πρεσβευτής eTwinning Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης
- Κούκης Νικόλαος, Φιλόλογος, MEd, MSc, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄Επιπέδου

- Κουλέτση Ειρήνη, Μαθηματικός, ΜΔΕ Διδακτική και Μεθοδολογία Μαθηματικών, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄Επιπέδου
- Κουντουριώτης Γεώργιος, Φυσικός, M.Sc., Ph.D., στην Εκπαίδευση στις Φ.Ε.
- Κουσλόγλου Εμμανουήλ, Φυσικός, MSc Ηλεκτρονικής Φυσικής
- Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Κουτσουρίδης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΜΔΕ Γλώσσα και Τεχνολογία, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και Θεωρίες Μάθησης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Κοψολαίμη Ελένη, Δασκάλα, ΜΔΕ Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών
- Κρητικός Γεώργιος, Δρ. Διδακτικής Φυσικών Επιστημών με χρήση ΤΠΕ
- Κτενιαδάκη Μαρία, Νηπιαγωγός, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Κυριακίδης Γεώργιος, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Msc Πληροφοριακά και Επικοινωνιακά Συστήματα, Υποψήφιος Διδάκτωρ Σ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ
- Κυτίδου Ελένη, Πληροφορικός, Εκπαιδεύτρια Πληροφορικής ΛΑΕΚ σε ΚΕΔΙΒΙΜ, ΜΔΕ Διοικητική Επιστήμη και Πληροφοριακά Συστήματα
- Κώστας Απόστολος, Δρ. Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Κωστόπουλος Ανδρέας, Καθηγητής Εικαστικής Αγωγής,
- Λαζαρίδου Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Λάσκαρης Σταύρος, Οικονομολόγος / Δάσκαλος, Πιστοποιημένος Επιμορφωτής Ενηλίκων (ΕΒ16941) – ΤΠΕ στην Εκπ/ση & στη Μεθοδολογία Έρευνας
- Λασκαρίδου Αντιγόνη, Φιλόλογος, ΜΔΕ "Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία", Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Μαγκίρογλου Μαρία, Νηπιαγωγός, M.Ed. Leadership, EU, CY
- Μακαρατζής Γεώργιος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μακρής Γεώργιος, Μαθηματικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μανάβη Χαρίκλεια, Υποψήφια Διδάκτορας Α.Π.Θ. στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση
- Μανάφη Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μανωλάκος Προκόπης, Σχολικός Σύμβουλος, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών
- Μαρκαντώνης Χρίστος, Δάσκαλος, Διδακτορικό: ΤΠΕ στην Εκπ/ση & στη Μεθοδολογία Έρευνας, ΜΔΕ: Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπ/σης. ΜΔΕ: Θεωρία, Πρακτική & Αξιολόγηση Διδασκαλίας, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μαρτίνου Σωτηρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μαστρογιάννης Αλέξιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μαυρίδου Αλεξάνδρα, Φιλόλογος, Υποψ. Διδάκτωρ της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ., ΜΔΕ Δημιουργικής Γραφής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Μαυρομματίδου Σταυρούλα, Φιλόλογος, Med ICT in Education Univercity of Manchester
- Μητροπούλου Ελένη, Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής
- Μιχάλη Μαρία, Φιλόλογος, ΜΔΕ Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2ο Πτυχίο Γλωσσολογίας
- Μορτάκη Σαπφώ, Δρ. Ιστορίας της Τέχνης – Μουσειολόγος, ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας
- Μόσχου Ευαγγελία, Δασκάλα, ΜΔΕ Διδακτική των Θετικών Επιστημών και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση
- Μουλά Ευαγγελία, ΠΕ02, Δρ.παιδικής λογοτεχνίας- επιμορφώτρια Β επιπέδου, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Β/θμιας Δωδ/σου
- Μουρατίδου Βασιλική, Εκπαιδευτικός, Med Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση
- Μουράτογλου Νίκος, Υπ. Δρ. Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
- Μπαζακογιάννη Στέλλα, Μουσικός, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Προγραμμάτων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Θεσσαλονίκης
- Μπάμπουρα Άννα, Νηπιαγωγός, ΜΔΕ Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση
- Μπαντούνας Άγγελος, Δάσκαλος, ΜΔΕ Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών
- Μπάρτζου Στυλιανή, Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης

- Μπεαζίδου Ελευθερία, Σχολική Σύμβουλος, Διδάσκουσα στο Τμήμα Ηελκτρολόγων Μηχανικών & ΚΑΙ Μηχανικών Η/Υ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μπερκούτης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μπούρα Θεώνη, Θεολόγος, ΜΔΕ Πατρολογία
- Μπουσδούνης Ιωάννης, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μπράτιτσης Θαρρενός, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Μυλωνάς Δημήτριος, Δρ Οικονομικών Επιστημών, Νομικός, Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων
- Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Ξυλά Ελένη, Φιλόλογος, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Ορφανάκης Βασίλειος, Πληροφορικός, Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ Λασιθίου, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Ορφανίδου Χαρίκλεια, ΠΕ 18.10, MEd Διδακτική των βιολογικών μαθημάτων και Νέες Τεχνολογίες, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων Τ
- Πάνου Γεωργία, Δασκάλα, ΜΔΕ Αξιοποίηση ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Πανσεληνάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
- Παπαδάκης Σταμάτης, Πληροφορικός, Διδάσκων στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Παπαδημητρίου Σουλτάνα, πρ. Σχολική Σύμβουλος Γερμανικών
- Παπαδοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Δ. Ε. ειδικής Αγωγής – Εικαστικός / Απόφοιτη Σχολής Καλών Τεχνών, ΜΔΕ Εκπαίδευση Ενηλίκων ΕΑΠ, Ειδική Αγωγή Roma Tre, Οπτικοακουστικές Τέχνες στη Ψηφιακή Εποχή Ιόνιο Πανεπιστήμιο και Υποψ. Διδάκτωρ του Τμήματος Κινηματογράφου του Α.Π.Θ.
- Παπαϊωάννου Αναστασία, Καθ. Μουσικής Α/θμιας εκπαίδευσης, ΜΔΕ Σπουδές στην εκπαίδευση
- Παπάς Αναστάσιος, Δάσκαλος – Θεολόγος, ΜΔΕ Θεολογίας, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Παπαχρήστου Μαρία, Φιλόλογος
- Παρασκευάς Μιχάλης, Επικ. Καθηγητής ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
- Παρασκευάς Παρασκευάς, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Πασχαλίδου Θεολογία, ΠΕ06 & ΤΕ16/MEd TESOL
- Πασχαλίδου Κυριακή, Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής, Υποψήφια Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Cordoba
- Πετράκη Ευαγγελία, Πληροφορικός, Διδάκτορας Τμήματος Πληροφορικής Ο.Π.Α., Msc στα Πληροφοριακά Συστήματα
- Πέτρου Κωνσταντίνος, Δάσκαλος, Μετ. ΕΑΠ, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Πήλιουρας Παναγιώτης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Πολύζος Νικόλαος, Δάσκαλος – Θεολόγος, M.Ed. Ε.Α.Π και Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
- Πουλάκης Νίκος, Ειδικό Εργαστηριακό Προσωπικό (ΕΚΠΑ), Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ
- Σαββοπούλου Μαρία, Δασκάλα, MSc στις Επιστήμες της Αγωγής – Σημειωτική & Επικοινωνία, Πρεσβευτής eTwinning Κεντρικής Μακεδονίας
- Σαλωνίδης Μιχαήλ, Δάσκαλος, Msc "Πληροφοριακά συστήματα και Διοικητική Επιστήμη"
- Σαμαντά Αγγελική, Δασκάλα, Δρ ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ
- Σαμσάρη Ελένη, Δάσκαλα, M.Ed., Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
- Σαρακατσιάνου Δήμητρα, Πληροφορικός, MSc Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
- Σιάτρας Αναστάσιος, Συμβασιούχος Διδάσκων (ΠΔ 407/80), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Σιμωτάς Κώστας, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Σιούλη Στυλιανή, Φιλόλογος / Δασκάλα, Ερευνήτρια
- Σίσκου Γιολάντα, ΕΔΙΠ στο Α.Π.Θ. Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας
- Σκουλίδης Νίκος, Δρ Φυσικής, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου

- Σπυροπούλου Χριστίνα Μαργαρίτα, Φιλόλογος, M.ed. Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας
- Στάγιας Ιωάννης, Καθηγητής Τεχνολόγος, MSc Διδακτική Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων Πανεπιστημίου Πειραιά
- Στασινάκης Παναγιώτης, Βιολόγος, MEd, PhD
- Σταυρόπουλος Βασίλειος, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Σωτηρόπουλος Παναγιώτης, Ερευνητής ΙΕΛ Αθήνα, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Σωτηρούδας Βασίλειος, Πληροφορικός, Bsc, Med, Συντονιστής Εκπαίδευσης Αλβανίας
- Τάντση Αννέτα, Εκπαιδευτικός ΠΕ05 Γαλλικής , ΜΔΕ Διδακτική Γλωσσών, Διδακτορικό Παιδαγωγική
- Τζαλακώστας Ρίζος, Δάσκαλος, Msc E-Learning
- Τζιωρτζιώτη Χρυσάνθη, Φυσικός/Γεωλόγος, Υπ. ΕΚΦΕ Ν. Φιλαδέλφειας, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Τούλιου Ευτυχία, Δασκάλα, M.Sc. Προηγμένα Συστήματα Υπολογιστών και Επικοινωνιών
- Τουλούμης Κοσμάς, Φιλόλογος, Ph.D., M.Ed., Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Τριανταφύλλου Χρήστος, Πληροφορικός, MSc Πληροφοριακά Συστήματα, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Τριανταφύλλου Τριαντάφυλλος, Μαθηματικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Τσακίρη Μαρία, Φυσικός, DEA, Υπεύθυνη ΕΚΦΕ Κέντρου Θεσσαλονίκης
- Τσακμάκη Παρασκευή, Φυσικός, Δρ. Διδακτικής της Φυσικής
- Τσεγγελίδου Ευθαλία, ΠΕ 14.02
- Τσιάντος Βασίλειος, Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Α.Μ.Θ
- Τσίγκα Γεωργία, Φιλόλογος, ΜΔΕ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Παν. Θεσσαλίας
- Τσιγγίδου Σουλτάνα, Νηπιαγωγός, MEd, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β΄ επιπέδου
- Τσιότρας Βασίλειος, Φιλόλογος, Δρ Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας, Διδάσκων Α.Π.Θ.
- Τσιπλακίδης Ιάκωβος, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Ερευνητής, ΜΔΕ καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας (ΕΕ.Α.Π.), Διδακτορικός τίτλος σπουδών (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)
- Τσιωτάκης Παναγιώτης, Πληροφορικός, Διδάκτορας Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στις Επιστήμες της Αγωγής (Ηλεκτρονική Μάθηση & Κοινότητες Μάθησης), ΜΔΕ στα Πληροφοριακά Συστήματα
- Τύμπα Ευαγγελία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Φαρδή Κυριακή, Νηπιαγωγός, Διδάκτορας Ιστορίας ΠΤΔΕ – Α.Π.Θ.
- Φελούκα Βασιλική, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής (Π.Τ.Δ.Ε-Ε.Κ.Π.Α.), ΜΔΕ στην Ειδική Αγωγή (Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.), Επιμορφώτρια Β΄ Επιπέδου
- Φερεσίδη Καλλιόπη, Φιλόλογος, ΜΔΕ Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Υπ. Διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ
- Χαρίσης Αθανάσιος, Θεολόγος, Διδάκτορας, Σ.Ε.Π. ΑΠΚΥ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Πιερίας
- Χρυσοπούλου Ελένη, Θεωρητικός Κινηματογράφου / Αρχαιολόγος, Υπάλληλος ΥΠ.ΠΟ.Α.
- Ψαθοπούλου Παγώνα Ξανθή, Εργαστηριακός Συνεργάτης Α.Τ.Ε.Ι. Προσχολικής Αγωγής Αθήνας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στη **Θεσσαλονίκη**, στις **27, 28 & 29 Απριλίου 2016**, πραγματοποιήθηκε το **5ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας** (υπό την αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., αριθ. πρωτ.: 123699/Δ2/20-07-2017) με θέμα: **«Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» και ειδική θεματική ενότητα: "Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση"** το οποίο διοργάνωσε η Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για τις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος - 2003» με συνδιοργανωτές:

- την «Ελληνική Ένωση για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση» (e-Δίκτυο-ΤΠΕΕ),
- την Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Νηπιαγωγών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. (Π.Ε.Ε.Ν.Α@ΤΠΕ)
- τον Σύλλογος Επιμορφωτών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση (ΣΕΠ ΤΠΕ@Ε)
- την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
- το Δήμο Κορδελιού – Ευόσμου και
- το 11ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου

Το Συνέδριο **απευθύνθηκε** σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, νέους επιστήμονες, ερευνητές, φοιτητές και στελέχη της εκπαίδευσης, που ενδιαφέρονται για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Κύριος **σκοπός** του Συνεδρίου ήταν να αναδείξει ιδέες και εμπειρίες σχετικές με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.

Η ειδικότερη **θεματολογία** του συνεδρίου περιελάμβανε:

- Εκπαιδευτική Ρομποτική
- Εκπαιδευτικό Λογισμικό - Ανάπτυξη και Αξιοποίηση ΕΛ/ΛΑΚ
- Διδακτικά σενάρια με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- Ψηφιακές υπηρεσίες υποστήριξης σχολείων και εκπαιδευτικών.
- Εκπαιδευτική χρήση του διαδικτύου, σχεδίαση, υλοποίηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών δικτυακών τόπων, αποθετηρίων κ.ά.
- Θέματα ασφάλειας στη χρήση του διαδικτύου από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.
- Υπηρεσίες Κοινωνικής Δικτύωσης, εφαρμογές Web 2.0

- Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποίησης Τ.Π.Ε. (S.T.E.A.M., Μάθηση μέσω φορητών συσκευών, Διαδραστικοί πίνακες, κ.ά.)
- Θεωρητική στήριξη και μεθοδολογία για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
- Επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. - Εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Τηλεκπαίδευση
- Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής στις Τ.Π.Ε.
- Όψεις του οπτικοακουστικού γραμματισμού
- Λογοτεχνικές εμψυχώσεις, Δημιουργική Γραφή και Τ.Π.Ε.
- Μορφές δημιουργικής έκφρασης στην Εκπαίδευση και Τ.Π.Ε. (Εικαστική Παιδεία, Θεατρική Αγωγή, Μουσική Αγωγή)
- Πολιτιστικά προγράμματα
- Μουσειοπαιδαγωγική
- Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση (κινηματογραφικές αφηγήσεις, animation, εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ, video art)
- Σχολικό Ραδιόφωνο

Επίσης στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου διοργανώθηκαν με επιτυχία οι εξής εκδηλώσεις:

- "Φεστιβάλ κινηματογράφου Χανίων": Προβολές μαθητικών ταινιών
- "Scratch Day – Thessaloniki 2018"
- "Scientix / STE[+A]M week 2018"
- "Καλές πρακτικές διδακτικής αξιοποίησης Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε σχολικό περιβάλλον"

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν **5 κεντρικές ομιλίες**, **25 βιωματικά εργαστήρια (311 συμμετοχές)**, **143 προφορικές ανακοινώσεις και 1 στρογγυλό τραπέζι** σχετικά με τη θεματολογία του Συνεδρίου. Όλες οι παραπάνω εργασίες εγκρίθηκαν από **Επιστημονική Επιτροπή** που αποτελούνταν από 181 κριτές και περιλαμβάνονται στα επίσημα πρακτικά του συνεδρίου.

Συνολικά τις εργασίες του συνεδρίου παρακολούθησαν **514 σύνεδροι** καταμερισμένοι ως εξής:

- Δάσκαλοι: 134
- Νηπιαγωγοί: 80
- Φιλόλογοι: 63
- Φοιτητές/Φοιτήτριες: 56

- Πληροφορικής: 50
- Φυσικών Επιστημών: 41
- Ξένων Γλωσσών: 30
- Υπόλοιπων ειδικοτήτων: 28
- Μαθηματικοί: 18
- Μέλη ΔΕΠ: 14

Από τα καταγεγραμμένα σχόλια/προτάσεις, την αξιολόγηση των συνέδρων και τη μελέτη των στατιστικών δεδομένων προέκυψαν οι παρακάτω **διαπιστώσεις**.

- Καταγράφηκε αύξηση του ενδιαφέροντος στις ειδικότητες των Δασκάλων, Νηπιαγωγών, Φιλολόγων και Ξένων Γλωσσών και μείωση στις ειδικότητες των Φυσικών Επιστημών, Πληροφορικής, Μαθηματικών σε σχέση με τα προηγούμενα συνέδρια.
- Αποτελεί κοινή απαίτηση των περισσότερων συνέδρων να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διεξαγωγή βιωματικών εργαστηρίων μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, αν και τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν ήταν συνολικά 25 και κάλυψαν το 80% της ζήτησης. Θυμίζουμε πως υπήρξε αύξηση των εργαστηρίων σε σχέση με το προηγούμενο συνέδριο (25 από 15). Γίνεται φανερό πως οι ανάγκες των εκπαιδευτικών εστιάζονται περισσότερο σε βιωματικού χαρακτήρα δραστηριότητες και όχι τόσο στην παρακολούθηση διαλέξεων και προφορικών ανακοινώσεων.
- Η εκδήλωση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τίτλο: «Καλές πρακτικές διδακτικής αξιοποίησης Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε σχολικό περιβάλλον» σημείωσε απροσδόκητη αποτυχία από πλευράς συμμετοχών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά ήταν αξιοσημείωτη η συμμετοχή της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης αυτή τη φορά δεν είχαμε παρουσιάσεις με τη συμμετοχή μαθητών. Η Οργανωτική Επιτροπή προβληματίστηκε από το μειωμένο ενδιαφέρον και πιθανότατα θα αλλάξει ο χαρακτήρας της εκδήλωσης στο επόμενο συνέδριο.
- Καταγράφηκε μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από ειδικότητες εκπαιδευτικών που μέχρι τώρα δεν περιλαμβάνονταν στα προγράμματα επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. Β΄ Επιπέδου.
- Οι περισσότεροι συγγραφείς λάμβαναν μέρος για 1η φορά στο συνέδριο. Αυτό οφείλεται κατά τη γνώμη μας στην ειδική θεματική ενότητα που προσέλκυσε συμμετοχές από το θεματικό πεδίο του πολιτισμού.

Ως προς το περιεχόμενο των εργασιών που παρουσιάστηκαν, οι σχετικές συζητήσεις κατά τη διάρκεια των συνεδριών ανέδειξαν τα παρακάτω.

Αρκετές από τις εργασίες βασίζονταν σε εκπαιδευτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε. που έχουν υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Εντούτοις οι **καινοτόμες, πρωτότυπες υλοποιήσεις ήταν λίγες**. Μερικές φορές μάλιστα **παρατηρείται να εκβιάζεται η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε.** σε διδακτικές καταστάσεις, που δεν είναι ευνοϊκές για τις Τ.Π.Ε. ή δεν συμβάλουν προσθετικά στο επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σε κάθε περίπτωση **η δυστοκία κεφαλαιοποίησης σε απτά διδακτικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.** στην καθημερινή διδακτική πράξη προκαλεί μεγάλο προβληματισμό. Αποδίδεται συνήθως στην αυστηρή δομή του ωρολογίου προγράμματος, στη μη διαθεσιμότητα τεχνολογικών υποδομών (ή στην παλαιότητά τους), στην απουσία παιδαγωγικής και τεχνικής υποστήριξης, στην υιοθέτηση "οικονομικών" δασκαλοκεντρικών μοντέλων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, στην ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά.

Ο εμπλουτισμός της θεματολογίας του Συνεδρίου με την ειδική θεματική ενότητα: **«Τεχνολογία, Τέχνες και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση»**, σκοπό είχε το ξεκίνημα ενός διαλόγου για την αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στις μορφές έκφρασης και τις Τ.Π.Ε. Ανταποκρίθηκε ένα πλήθος επιστημόνων, ερευνητών και εκπαιδευτικών. Κατατέθηκε ένας μεγάλος αριθμός προτάσεων για προφορικές εισηγήσεις (ερευνητικές μελέτες και διδακτικές προτάσεις) και εργαστήρια. Το μεγαλύτερο κομμάτι αυτών των προτάσεων (μετά από τη διαδικασία ανώνυμης κρίσης -peer reviewing- έγιναν δεκτές, παρουσιάστηκαν στις αίθουσες του Συνεδρίου και θα δημοσιευθούν.

Τόσο η ανάγνωση των κειμένων όσο και οι εμπειρικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εισηγήσεων κατέδειξαν:

(α) Ο αριθμός των εισηγήσεων αυτής της θεματικής μπορεί να χαρακτηρισθεί ως πολύ ικανοποιητικός, συγκρινόμενος με τον συνολικό αριθμό εισηγήσεων του Συνεδρίου, αλλά και ο αριθμός των συνέδρων που τις παρακολούθησαν και ο διάλογος που αναπτύχθηκε μπορεί, επίσης, να χαρακτηρισθεί ως πολύ ικανοποιητικός.

(β) Η θεματολογία των προτάσεων εμφάνισε ποικιλία και κάλυψε όλες τις επιμέρους θεματικές (οπτικοακουστικός γραμματισμός, δημιουργική γραφή, μορφές δημιουργικής έκφρασης, κινηματογράφος κ.ά).

(γ) Οι διδακτικές προτάσεις ξεχώρισαν τόσο για την ευρηματικότητα όσο και για τη λειτουργικότητά τους. Ωστόσο, το στοιχείο που τις χαρακτήριζε στην πλειοψηφία τους ήταν η προσπάθεια για το ξεπέρασμα της "εργαλειακής" λογικής στη σχέση της Τέχνης με τις Τ.Π.Ε. Δηλαδή, η εξοικείωση με την ψηφιακή γλώσσα δεν περιορίστηκε στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησης εργαλείων, ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τις τεχνικές. Κατ' επέκταση η προτεινόμενες ψηφιακές δημιουργίες δεν απογυμνώθηκαν από έννοιες και αξίες και αντιμετωπίστηκαν ως "γεγονότα τέχνης", όχι μόνο ως "αντικείμενα τεχνικής".

(δ) Ζήτημα προς διερεύνηση (και επιμορφωτικό θέμα) αποτελεί η "προστιθέμενη αξία" στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων.

Συμπερασματικά, τα ίχνη που άφησε η θεματική ενότητα: «Τεχνολογία, Τέχνες και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση» παρουσιάζουν ενδιαφέρον, και ελπίζουμε, ο διάλογος που ξεκίνησε για τη σχέση της Τέχνης και των μορφών έκφρασης με τις Τ.Π.Ε. να συνεχιστεί μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες, Τέχνες και Τεχνολογίες να συναντηθούν ξανά στο επόμενο 6ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2018

Για τη Συντονιστική Επιτροπή

Σταύρος Γρόσδος, Ιωάννης Σαλονικίδης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ.....11

Κεντρικές ομιλίες

Γρόσδος Σταύρος
«Όψεις του Οπτικοακουστικού Γραμματισμού και ΤΠΕ».....21

Κουτσογιάννης Δημήτρης
«Πλαίσιο αρχών για τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση».....28

Γενικού ενδιαφέροντος

Dr Αναργυρίδου Δ., Ευθυμιάδου Ε., Καλλιοντζή Β.
«Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη βελτίωση του σχολικού κλίματος».....38

Κωνσταντινίδου Κ., Μαγδαληνού Κ., Αγγελακάκης Ά., Ιωαννίδης Χ.
«Σχολικός Εκφοβισμός: ένα τέρας με πολλά κεφάλια. Νίκησέ τον!».....52

Ξανθόπουλος Α.
«Η υπόσχεση της "αλγοριθμικής" παιδαγωγικής».....63

Πατιώ Μ., Μποζέλου Μ., Δρ. Αλεξούδα Γ.
«Η γοητεία της ακολουθίας Fibonacci στη Μουσική: Διαθεματικό Διδακτικό Σενάριο με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.».....77

Αποστόλου Μ., Μαμάκου Π.
«Εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης».....91

Μορφές δημιουργικής έκφρασης στην Εκπαίδευση

Αντωνοπούλου Α.
«Η αξιοποίηση του Κινηματογράφου σε συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα».....102

Δημητριάδου Ε.
«Προσεγγίζοντας τον κινηματογράφο στο ελληνικό σχολείο».....113

Ζαχαριάδου Ε., Δημοπούλου Φ.
«Μία κάμερα, πολλές ιστορίες. Η φωτογραφία και ο κινηματογράφος ως εργαλεία δημιουργικής γραφής.».....124

Ζαχαροπούλου Κ.

«Διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής: η περίπτωση του ψηφιακού σεναρίου "Ακουστική οικολογία: Ηχοτοπίο του Δάσους"».....138

Κασιμάτη Έ., Πετακάκη Ει.
«Διδακτική της τέχνης και σύγχρονη τεχνολογία».....150

Λάζου Α., Σουβατζόγλου Β.
«Εικόνα και ήχος. Αναλογικές και ψηφιακές δημιουργίες» 163

Ματσιώρη Ά., Μαργαρού Ε.
«Προσεχώς στις οθόνες σας … Σαίξπηρ και σύγχρονη οικονομία!».....172

Μπόνια Β.
«Μαθαίνω την ιστορία του τόπου μου με το δημοτικό τραγούδι» 186

Πριβαρτιτσάνης Π., Αλμπάνη Μ.-Π.
«Σχολείο μετά το σχολείο (μαθητικό ντοκιμαντέρ)».....200

Αποστόλου Ε., Ρούσσου Α.
«Μικρασιατική Μνήμη» 207

Φαρδή Κ., Χρηστινίδης Γ.
«Φωτογραφία: Μια τέχνη που μας ενώνει».....214

Φαρίδου Σ., Πατήρ Χαμάλης Θ., Βοϊδομάτης Φ.
«Διασχολική, διαθεματική εργασία με χρονοδιάγραμμα του 2ου Γυμνασίου Πύργου και 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, με θέμα: Ο ΠΥΡΓΟΣ» 227

Χατζηβασιλειάδου Δ., Μαραβελάκη Σ.
«Η δημιουργία βίντεο στη σχολική τάξη: Οφέλη και προοπτικές» 236

Χρυσανθακοπούλου Κλ., Μπότη Στ.
«Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Λογισμικών για την εκμάθηση των μουσικών οργάνων» 250

Χρυσοπούλου Ε.
«Εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ. Πώς φτάσαμε στο σήμερα» 264

Μουσειοπαιδαγωγική

Ανδρώνη Ευ.
«ΔιαβάζΟΥΜΕ την πόλη της Θεσσαλονίκης» 271

Απιδοπούλου Σ., Γιάγκογλου Δ.,Τζήμα Α.
«Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας: Ένα μουσείο για όλους».....280

Γιακουμάτου Τ.

«Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση της έκθεσης emotions» 292

Δελιδάκη Ει.

«Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης: Συναισθήματα, κλίσεις, εμπειρίες! 3,2, 1 και… Κάμερα, γράφει» 303

Τριχόπουλος Γ.

«Εκπαιδεύοντας στον πολιτισμό με το σύστημα PACE (Personalized Augmented Cultural Experience- Προσωποποιημένη, Επαυξημένη, Πολιτιστική Εμπειρία). Μελέτη περίπτωσης: Εθνική Πινακοθήκη – Πίνακας ζωγραφικής «Παιδική Συναυλία» του Γεώργιου Ιακωβίδη» 315

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ 325

Κεντρικές ομιλίες

«Όψεις του Οπτικοακουστικού Γραμματισμού και ΤΠΕ»

Γρόσδος Σταύρος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., Δρ. Οπτικοακουστικού Γραμματισμού και Δημιουργικής Γραφής στην Εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις. Ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006: 198). Αναπαριστώντας τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες, προσφέρουν τις ευκαιρίες για προσωπικές μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου. Αποδεχόμενοι ότι κάθε οπτικοακουστικό προϊόν επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και προσλήψεις, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το τελικό αποτέλεσμα (εικόνα), στον θεατή της εικόνας, δηλαδή, στους τρόπους με τους οποίους η εικόνα αναδημιουργείται με βάση τον ορίζοντα των προσδοκιών, εμπειριών, προκαταλήψεων και πεποιθήσεων του θεατή.

Είναι απαραίτητο για να "διαβάσουμε" τις εικόνες, να είμαστε εξοικειωμένοι με τις εικονιστικές τεχνικές και τις συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο οπτικοακουστικό προϊόν, πρέπει, με άλλα λόγια, να έχουμε μια κάποια γνώση των "κωδίκων" της, δηλαδή των κανόνων που καθορίζουν συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο παράγει τα νοήματά της; Ποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσει ο θεατής μιας ταινίας; Μία μορφή δυσκολίας μπορεί να είναι η ανασφάλεια μπροστά στην "άγνοια" των τεχνικών κωδίκων (κάδρο, οπτική γωνία κ.ά.) (technical presuppositions) και στην έλλειψη γνώσεων γύρω από τις τεχνικές (fear of ignorance). Η απάντηση στα παραπάνω μπορεί να είναι, από τη μία, ο θεατής/χρήστης να επιστρατεύει ένα είδος ολιστικής, και όχι αναλυτικής, προσέγγισης στην προσπάθειά του να νοηματοδοτήσει την εικόνα, χωρίς να ενδιαφέρεται για τα επιμέρους στοιχεία, και από την άλλη, η εμπειρική προσέγγιση της εικόνας (όχι αυτό που "γνωρίζω", αλλά αυτό που "νιώθω").

Η σχέση οπτικοακουστικού προϊόντος-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο των εικόνων, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορά, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. Ιδιαίτερα στενή σχέση υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και τον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού, που προσφεύγει στο φανταστικό κόσμο για εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπορεί στην πραγματικότητα, ταυτίζεται με ήρωες. Το οπτικοακουστικό προϊόν θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί ως διαμεσολαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Όπως και στο γλωσσικό κείμενο, το νόημα παράγεται από το διάλογο ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί-θεατή, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (Βρύζας, 2005: 435-436).

Στη συνάντηση του παιδιού με τα οπτικοακουστικά προϊόντα δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις στη σχέση τους, δύο είδη χρηστών, που εν δυνάμει υπάρχουν στον καθένα από εμάς. Ο πρώτος χρήστης, ο ανυποψίαστος, είναι αυτός που αφήνεται να παρασυρθεί από την εικόνα, από τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά, άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας, αν υπάρχουν (δευτερογενής ταύτιση). Το παιδί-ανυποψίαστος χρήστης θα συγκινηθεί, θα γελάσει και θα κλάψει ή θα αδιαφορήσει και θα βαρεθεί, θα παίξει, θα απολαύσει. Ο δεύτερος είναι ο κριτικός χρήστης, με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατασκευής, για τη δομή της, για το πώς χρησιμοποιούνται οι εικόνες και οι ήχοι για να δώσουν τη συνολική εντύπωση.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Ως οπτικοακουστικός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης και κριτικής αποτίμησης, αλλά δημιουργίας οπτικοακουστικών προϊόντων (οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων) (Γρόσδος, 2017α). Ο παραπάνω ορισμός υποδηλώνει ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί θεατής (καταναλωτής), το παιδί κριτικός και το παιδί παραγωγός εικόνων. Το ζητούμενο, βέβαια, του οπτικοακουστικού γραμματισμού δεν είναι ένα διαδοχικό πέρασμα με γραμμικές διαδικασίες από το παιδί-θεατή, στο παιδί-κριτικό κι από εκεί στο παιδί-δημιουργό, αλλά η διάχυση μεταξύ των παραπάνω δεξιοτήτων (θέαση, κριτική, δημιουργία), όπου η μία συνυπάρχει, στηρίζεται και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τις άλλες. Τα παιδιά– κριτικοί, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. Το παιδί – κριτικός χρήστης, λοιπόν, είναι υποψιασμένος θεατής, απαντά στα ερωτήματα: "Άλλαξα άποψη για κάτι; Τι πίστευα; Τι πιστεύω; Γιατί άλλαξα άποψη;", αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, μελετά και ερευνά τα σύγχρονα εργαλεία, αποκτά κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων και ευαισθητοποιείται σε πολυάριθμα κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Η σχηματοποίηση-δίπολο: ανυποψίαστος χρήστης (συγκινείται, γελάει, κλαίει) και ο υποψιασμένος κριτικός χρήστης (με διάθεση ερευνητική και ανακαλυπτική) παραμερίζεται, γιατί ζητούμενο είναι ο θεατής που αισθάνεται, νιώθει, υποθέτει, φαντάζεται, ανακαλύπτει, συμπεραίνει και (συν)δημιουργεί.

Η εισβολή των παιδιών μέσα στα οπτικοακουστικά δρώμενα τους προσφέρει τη γνώση και τη χαρά της συμμετοχικής δράσης στη παραγωγή νοημάτων και της δημιουργίας του δικού τους κόσμου. Τα παιδιά συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση ενός γεγονότος που ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματικότητα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για επινοούμενες δράσεις, για παιχνίδια προσομοίωσης. Η επικοινωνιακή και συναισθηματική δύναμη του οπτικοακουστικού προϊόντος θα ωθήσει το παιδί να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με το προσομοιωτικό γεγονός, να "εισβάλλει" σ' αυτό, επιλέγοντας για τον εαυτό του ένα φαντασιακό ρόλο, να

ταυτιστεί με πρόσωπα και γεγονότα και μέσω της ταύτισης να δράσει, να εκδηλώσει (και να καταγράψει) σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα στοιχεία της ρεαλιστικότητας και της αληθοφάνειας προς το πραγματικό γεγονός, και τα στοιχεία της περίστασης επικοινωνίας για να λειτουργήσει η κινηματογραφική ταινία ως ερέθισμα εκδήλωσης της δημιουργικότητας. Η συναισθηματική ταύτιση του παιδιού και ο βαθμός συμμετοχής του στο γεγονός-ερέθισμα είναι συνάρτηση: (α) των προηγούμενων οπτικοακουστικών εμπειριών του, (β) της ελκυστικότητας και του παιγνιώδους χαρακτήρα του γεγονότος, (γ) της θεματολογίας του γεγονότος, η οποία εμπίπτει στα ενδιαφέροντα του παιδιού και (δ) στο κατά πόσο η φύση του γεγονότος επιτρέπει την εκδήλωση των εμπειριών του παιδιού.

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων οπτικοακουστικής έκφρασης αναπτύχθηκαν δύο κυρίαρχες τάσεις (Θεοδωρίδης, 2002). Σύμφωνα με την πρώτη τάση, τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. 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. Η δεύτερη τάση εμφανίζει τη δυνατότητα αξιοποίησης των εκφραστικών συμβάσεων των οπτικών μέσων να πραγματοποιείται με τη συνακόλουθη εμπειρία στην παραγωγή τους. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται μια κινηματογραφική ταινία (καθώς τα κινηματογραφικά προϊόντα κατασκευάζονται με τη χρήση τεχνικών, περισσότερο από την κατασκευή των άλλων εικόνων), εξοικειωθούν με τις εκφραστικές δυνατότητες του κινηματογράφου, στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία, γίνονται τα ίδια παραγωγοί, αναπτύσσουν δεξιότητες προσωπικής έκφρασης, οργανώνουν και πραγματοποιούν απλές οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν, κινηματογραφούν, σχεδιάζουν comics, κ.ά.). Η δημιουργία οπτικού υλικού είναι η υλοποίηση της ικανότητας ανάλυσης και επεξεργασίας της εικόνας με έναν δυναμικό, διαδραστικό τρόπο. Άλλωστε, πέρα από γνώσεις και δεξιότητες, η συγκεκριμένη ικανότητα επιφέρει και μία αξιοσημείωτη μεταβολή στα πρότυπα αξιών του νέου δημιουργού επειδή «με το να παράγει κάποιος μια ερασιτεχνική ταινία, διασώζει και προστατεύει μικρές, εφήμερες, πολιτισμικές οντότητες. Είναι σαν να διακηρύττει ότι αυτές οι κοινότοπες εικόνες, που προέρχονται από την καθημερινότητα είναι εξίσου σημαντικές με τις εικόνες των βασιλιάδων και των διασημοτήτων, προστατεύοντας αυτό που πραγματικά κινεί την ιστορία και είναι το πιο σημαντικό» (Zimmerman, 1999: 291). Οι παραπάνω τάσεις, όχι μόνο δεν συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι δράσεις οπτικοακουστικής έκφρασης, ακόμα κι όταν είναι μεμονωμένες, συμπεριλαμβάνουν στη στοχοθεσία

τους επιδιώξεις που αφορούν την κατανάλωση, την παραγωγή και την κριτική αποτίμηση των προϊόντων. «Ως οπτικοακουστική καλλιτεχνική έκφραση αποκαλούμε τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης που προκύπτουν από τη δημιουργική χρήση οπτικοακουστικών εργαλείων και μέσων. Πρόκειται για τεχνολογικά εργαλεία που επιτρέπουν την αποτύπωση (εγγραφή) εικόνων και ήχων είτε από το περιβάλλον (με κάμερα) είτε με τη χρήση εργαλείων πρωτογενούς παραγωγής τους (κινούμενο σχέδιο), την επεξεργασία τους και τέλος τη δυνατότητα επαναληπτικής ανάκλησης-παρουσίασης (αναπαραγωγή) αυτού του κατασκευασμένου οπτικού/ και ηχητικού αποτελέσματος που απευθύνεται σε περιορισμένο ή ευρύ κοινό. Σ' αυτήν τη γενικότερη κατηγορία έργων εντάσσονται μορφές σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης όπως: η καλλιτεχνική φωτογραφία, ο κινηματογράφος, το κινούμενο σχέδιο και κάθε μορφής τεχνική παραγωγής κίνησης από αντικείμενα (animation), η βιντεοάρτ, η δημιουργική ηχογράφηση (ραδιοσκηνοθεσία η ηχοσκηνοθεσία), τα κόμικς, οι κάθε είδους μορφές ηλεκτρονικής οπτικοακουστικής έκφρασης μέσα σε περιβάλλον ηλεκτρονικού υπολογιστή: ηλεκτρονική σχεδίαση (computer graphics), τρισδιάστατο κινούμενο σχέδιο (3D animation), εγκαταστάσεις εικονικής πραγματικότητας (virtual reality installations) κ.λπ.» (Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση, Έντυπο εισαγωγικών κειμένων, 2011).

ΠΕΡΙΗΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΤΟΠΙΟ

Η στάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στα ζητήματα του οπτικοακουστικού γραμματισμού θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί "στρουθοκαμηλική" έως "φοβική". Δεν έχουν περάσει πολλά χρόνια από την ύπαρξη εγκυκλίων με λίστες ενδεδειγμένων θεαμάτων για τα παιδιά, δηλαδή καταλόγων με απαρίθμηση αδειοδοτημένων κινηματογραφικών ταινιών τις οποίες μπορούσαν να παρακολουθήσουν οι μαθητές/τριες των ελληνικών σχολείων. Μία μορφή "οπτικοακουστικού κανόνα", όπου επιλέγονται (όχι από τον/την εκπαιδευτικό) κάποια θεάματα με συγκεκριμένα κριτήρια και κάποια αποκλείονται.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ρητές αναφορές και, βέβαια, προσπάθεια ορισμού της έννοιας του οπτικοακουστικού γραμματισμού δεν υπάρχουν. στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002), δηλαδή στα εν ισχύι Προγράμματα Σπουδών. Αυτή η απουσία προφανώς έχει αποτυπωθεί και στα σχολικά εγχειρίδια.

Χαμένες ευκαιρίες για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν τόσο το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός (1996-2003) όσο και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση (2011). Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός, το οποίο διακόπηκε βίαια και αναιτιολόγητα, δεν ήταν απλώς ένα πρόγραμμα τεχνών (και οπτικοακουστικών τεχνών), ήταν μια τεράστια έρευνα δράσης σε δεκάδες σχολεία, μια διάχυση των τεχνών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολική ζωής, καθώς πρότεινε την εκπαίδευση δια των τεχνών. Το νέο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση, 2011) δεν εφαρμόσθηκε πιλοτικά και, βέβαια, δεν τέθηκε ποτέ σε ισχύ. Σχετικά πρόσφατα το ΥΠ.Π.Ε.Θ. συγκρότησε ομάδα επιστημόνων (Ομάδα εργασίας για την

οπτικοακουστική εκπαίδευση του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία) με στόχο να συντάξει και να υποβάλλει πρόταση για την εισαγωγή της έννοιας του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση.

Αναπόφευκτα, τον χώρο εμφανίζεται να καταλαμβάνουν μορφές άτυπης (μη σχολικής εκπαίδευσης): δίκτυα, όμιλοι, ομάδες, χώροι πολιτισμοί, εταιρίες - κερδοσκοπικές και μη. Δραστηριοποιούνται σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως τα CineΓραφήματα του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων, σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, λειτουργίας εργαστηρίων για παιδιά και ενηλίκους, διαγωνισμών (φεστιβάλ) δημιουργίας οπτικοακουστικών προϊόντων, όπως το Φεστιβάλ της Ολυμπίας. Οι παραπάνω προσπάθειες ανθούν γιατί, μεταξύ των άλλων, οι προσφερόμενες δράσεις είναι ιδιαίτερα ελκυστικές, με παιγνιώδη χαρακτήρα και δεν θυμίζουν "σχολειοποιημένες" ασκήσεις της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Και, βέβαια, ως θετικά αξιολογούνται τα αποτελέσματα της συνεργασίας επαγγελματιών του χώρου με άτομα που διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση, όπως οι δραστηριότητες του Κέντρου Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας Καρπός. Στον αντίποδα, αισιόδοξο εμφανίζεται το τοπίο στην καθημερινή σχολική καθημερινότητα πραγματικότητα, καθώς ένα πλήθος εκπαιδευτικών σχεδιάζει και υλοποιεί δράσεις οπτικοακουστικού γραμματισμού, είτε στο πλαίσιο της διαθεματικότητας είτε στο πλαίσιο του Παραπρογράμματος. Οι δράσεις αυτές δημοσιοποιούνται κυρίως στο Διαδίκτυο.

ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΠΕ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΕΣ, Ή ΕΠΑΛΛΗΛΕΣ;

Εξ ορισμού η έννοια του οπτικοακουστικού γραμματισμού και οι ΤΠΕ συναντώνται. Αν ο οπτικοακουστικός γραμματισμός προσδιορίζεται με τις έννοιες της κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης, αλλά και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων και οπτικοακουστικών προϊόντων, αντίστοιχα, ο ψηφιακός γραμματισμός στοχοθετεί τις ένοιες: Προσδιορισμός (Define), Πρόσβαση (Access), Οργάνωση (Manage), Επεξεργασία (Integrate), Αξιολόγηση (Evaluate), Δημιουργία (Create) και της επικοινωνίας (Communicate). Τα σημεία συνάντησης είναι εμφανή. Εμφανίζουν σημεία τομής τόσο στο επίπεδο της στοχοθεσίας όσο και στις διδακτικές πρακτικές, αρκεί να ξεπεράσουν μία "εργαλειακή" λογική, οποία από τη φύση της ενυπάρχει στις ΤΠΕ. Το παραπάνω ξεπέρασμα, συνεπακόλουθα θα οδηγήσει σε κριτικούς χρήστες και παραγωγούς ψηφιακών προϊόντων με ταυτόχρονη εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης.

Σε μία διδακτική εφαρμογή, μία μελέτη περίπτωσης, έστω ότι: «Οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων της Ε' τάξης, σε πολυθέσιο δημοτικό σχολείο αποφασίζουν να δημιουργήσουν πολυμεσικές ψηφιακές αφηγήσεις με θέμα: Από το σπίτι στο σχολείο και μορφή τη φωτογραφική ακολουθία (photo-sequence) (παράθεση ή σειρά φωτογραφιών)».

Ο Εκπαιδευτικός Α επιλέγει ως περιεχόμενο: (α) Εξοικείωση με τη χρήση της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής. (β) Εξοικείωση με ένα εργαλείο ή σύστημα στήριξης ψηφιακής αφήγησης. (γ) Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και ένταξης πολυμεσικών προϊόντων. Ο Εκπαιδευτικός Β μυεί τους μαθητές/τριες: (α) Πώς

γράφουμε ένα σενάριο; Ή το ταξίδι του πρωταγωνιστή. (β) Μύηση στη φωτογραφική γλώσσα (κάδρο, θέση κάμερας κ.λπ.). (γ) Προσεγγίζουμε φωτογραφίες… (δ) Η μουσική, οι ήχοι και οι σιωπές στην αφήγηση και οι εντυπώσεις που δημιουργούν. (ε) Εξοικείωση με τη χρήση της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής. (στ) Εξοικείωση με ένα εργαλείο ή σύστημα στήριξης ψηφιακής αφήγησης. (ζ) Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και ένταξης πολυμεσικών προϊόντων.

Ο πρώτος εκπαιδευτικός, εμφανώς καταβάλλει μία προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών/τριών του με τα ψηφιακά εργαλεία, αλλά τίποτα παραπάνω, αγνοώντας τις τεχνικές. Εφαρμόζει ένα πραγματολογικό μοντέλο στη χρήση των ΤΠΕ. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός εξοικειώνει με τα εργαλεία, μυεί σε τεχνικές και, ταυτόχρονα, πραγματοποιεί βήματα προς τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, συνδέοντας τις ΤΠΕ με την τέχνη και την αισθητική, στοχοθετώντας την εκδήλωση κριτικής και αποκλίνουσας στάσης.

Η εξοικείωση με την ψηφιακή γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησης εργαλείων, ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τις τεχνικές. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η ψηφιακή δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως "γεγονός τέχνης", αλλά ως "αντικείμενο τεχνικής" (Γρόσδος, 2017β). Το οπτικοακουστικό και το ψηφιακό προϊόν αντιμετωπίζονται ως γεγονός τέχνης, ως μία μορφή δημιουργικής έκφρασης, η ιδιαιτερότητα του οποίου βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο το επιλεγμένο θέμα αναλύεται, ξεδιπλώνεται, παίρνει μορφή και περιεχόμενο μέσω της χρήσης των εργαλείων και των ψηφιακών μέσων. Από την άλλη πλευρά, εξίσου σημαντική είναι η προσωπική στάση και ανταπόκριση του ίδιου του χρήστη/θεατή, ο οποίος αναδημιουργεί (και συνδημιουργεί) το ψηφιακό προϊόν.

Η συνάντηση της έννοιας του Οπτικοακουστικού γραμματισμού και των ΤΠΕ επιχειρείται με την ένθεση στη θεματολογία του Συνεδρίου της ειδικής θεματικής ενότητας: «Τεχνολογία, Τέχνες και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». Η αξιολόγηση αυτού του εγχειρήματος και τα αποτελέσματα του διαλόγου, ίσως, συμβάλλουν στην ενσωμάτωση/διάχυση ανάλογων δράσεων στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα του σχολείου, στο πλαίσιο ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βρύζας, Κ. (2005). "Τα παιδιά της εικόνας", στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 427-438. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Γρόσδος, Σ. (2010). "Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16*, 54-68.

Γρόσδος, Σ. (2017α). *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή*. Έργα ζωγραφικής, εικόνες της λογοτεχνίας, κόμικς, φωτογραφίες. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2017β). Κινηματογράφος και Δημιουργική Γραφή. Μαθήματα κινηματογραφικού γραμματισμού. Χανιά: Πυξίδα.

Δημητριάδου, Κ. (2006). "Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων", στο: *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα, Μάιος 2006), 198-209. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002). "Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο", *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 27*, 33-38.

Zimmerman, P. (1999). "Le cinéma en amateur", *Communications, 68*. Seuil.

«Πλαίσιο αρχών για τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση»

Κουτσογιάννης Δημήτρης

Καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
dkoutsog@lit.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το όραμα για αλλαγή της εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων έχει ήδη διανύσει μια διαδρομή αρκετών δεκαετιών στον διεθνή εκπαιδευτικό προβληματισμό. Στη διαδρομή αυτή εκατομμύρια υπολογιστικές τεχνολογίες κάθε τύπου αγοράστηκαν από τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα, πλήθος λογισμικών αξιοποιήθηκαν σε όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα, χιλιάδες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν, Προγράμματα Σπουδών «προσαρμόστηκαν στη νέα πραγματικότητα» και χιλιάδες επιστημονικά κείμενα δημοσιεύτηκαν σε έγκυρους εκδοτικούς οίκους και περιοδικά.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αναμφίβολα επωφεληθεί από την κινητικότητα αυτή. Μέσω των επιμορφώσεων που έχουν πραγματοποιηθεί δημιουργήθηκε ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό δυναμικό υψηλών προσόντων, εξειδικευμένο σε σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με και χωρίς την αξιοποίηση των νέων μέσων· εκατοντάδες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, όπως δείχνει η μεγάλη επιστημονική κινητικότητα που παρατηρείται στα σχετικά επιστημονικά συνέδρια· νέες έννοιες (π.χ. σενάριο, δραστηριότητες) που αποτυπώνουν την αναγνώριση του πρωταγωνιστικού ρόλου των εκπαιδευτικών τείνουν να γίνουν ευρύτερα αποδεκτές και αποτελούν οργανικό μέρος των διδακτικών πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν πρέπει να υποτιμούνται, επίσης, οι υποδομές που έχουν δημιουργηθεί στα σχολεία, η ανάπτυξη πολλών και υψηλής ποιότητας ψηφιακών μαθησιακών πόρων και το γεγονός ότι τα πιο πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την κινητικότητα αυτή.

Ωστόσο, παρά την έντονη αυτή κινητικότητα, τους πόρους που έχουν επενδυθεί και την πολύ σημαντική επιστημονική πρόοδο που έχει πραγματοποιηθεί, πολύ δύσκολα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει βελτιωθεί πολύ σημαντικά τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας. Το ερώτημα είναι εύλογο: γιατί συμβαίνει αυτό και πώς η κατάσταση θα μπορούσε να αλλάξει; Υπάρχει πια η εμπειρία της πράξης, η επιστημονική γνώση και η έρευνα, ώστε το ενδιαφέρον να περάσει από τις επιμέρους προσπάθειες στην ανάδειξη της μεγάλης και πολυσύνθετης εικόνας. Αυτός είναι και ο βασικός στόχος του παρόντος κειμένου.

Βασική παραδοχή του κειμένου είναι ότι τα ψηφιακά μέσα δεν μπορεί παρά να αποτελέσουν καθοριστικό άξονα στην όποια απόπειρα για μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν θα εστιάσω στο ζήτημα αυτό,

θεωρώντας το εν πολλοίς αυτονόητο. Θα δώσω όμως μεγάλη βαρύτητα, αφενός στο να αναδείξω τα αδιέξοδα των κυρίαρχων παραδοχών (επιστημονικών, εκπαιδευτικών, πολιτικών) και αφετέρου να δώσω έμφαση στην ανάδειξη μια συνολικής και πιο πολύπλευρης προσέγγισης του ζητήματος. Θεωρώ τη συνολικότερη αυτή οπτική ως βασική και απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό μιας σοβαρής και σε βάθος αλλαγής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα λαμβάνει υπόψη και τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα.

Η βασική αυτή θεωρητική αφετηρία αποτυπώνεται και στη δομή του παρόντος κειμένου. Έτσι, στο δεύτερο μέρος ομαδοποιούνται οι συνήθεις διεθνείς προσεγγίσεις που κυριαρχούν ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Παρότι παρατίθενται ξεχωριστά για λόγους μεθοδολογικούς, στην πραγματικότητα συχνά συνυπάρχουν. Στο τρίτο μέρος αναπτύσσονται οι κυριότερες παράμετροι που υποτιμούνται ή σπάνια λαμβάνονται υπόψη. Θα υποστηρίξω ότι ο συνυπολογισμός των παραμέτρων αυτών αποτελεί κρίσιμη και καθοριστική προϋπόθεση για μια μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα στους χώρους της εργασίας, της κοινωνίας, του πολιτισμού και της επικοινωνίας.

Λόγω του γεγονότος ότι πρόκειται για κείμενο αρχών, που σημαίνει ότι επιδιώκεται να είναι ένα κείμενο σύντομο και περιεκτικό, παρατίθενται οι κυριότερες μόνο απόψεις, η δε διατύπωση των επιχειρημάτων και η βιβλιογραφία δεν μπορεί να είναι εξαντλητική.

ΟΙ ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ

Η ΤΕΧΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βασικό χαρακτηριστικό της τεχνοκεντρικής προσέγγισης (Papert, 1988) είναι η σημαντική, σχεδόν αποκλειστική, εστίαση στις «μοναδικές» δυνατότητες των ψηφιακών μέσων να αλλάξουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκφράζεται με ποικίλους τρόπους. Με τη μαζική αγορά ψηφιακών τεχνολογιών (φορητών ή μη) με το επιχείρημα ότι εκσυγχρονίζεται έτσι η εκπαίδευση· με την επίκληση της ευρείας χρήσης των νέων μέσων από τα παιδιά ως μέσων μάθησης και ψυχαγωγίας, σε αντίθεση με το σχολείο που είναι προσκολλημένο σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας· με την έμφαση στις μαθησιακές δυνατότητες κάθε νέας τεχνολογίας και τη γραμμική α-κοινωνική προσέγγιση της τεχνολογικής εξέλιξης (από το καλό προς το καλύτερο). Τα αδιέξοδα που συχνά οι οπαδοί αυτής της λογικής διαπιστώνουν, καταβάλλεται προσπάθεια να ξεπεραστούν με την αγορά και εγκατάσταση πιο σύγχρονης τεχνολογίας, με τη μεταφορά του ενδιαφέροντος σε πιο σύγχρονα λογισμικά και ψηφιακά περιβάλλοντα, πιστεύοντας πως εκεί βρίσκεται η λύση. Στόχος των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση είναι η εξοικείωση με τα πιο πρόσφατα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Βασικό πρόβλημα της παρούσας προσέγγισης είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη της καμία από τις παραμέτρους που συζητούνται στην επόμενη ενότητα, γεγονός που οδηγεί στην υπεραπλούστευση της προσέγγισης του ζητήματος «ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση» και κατά προέκταση στην κατασπατάληση πόρων.

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ Η-ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (E-SKILLS)

Η προσέγγιση των «η-δεξιοτήτων» (e-skills) είναι πιο πρόσφατη και σαφώς πιο επεξεργασμένη από την προηγούμενη. Βασική παραδοχή της είναι ότι, προκειμένου τα παιδιά να προετοιμαστούν για το ψηφιακό μέλλον, θα πρέπει να διδαχθούν σειρά δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Η συγκεκριμένη εκδοχή μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως μέρος μιας ευρύτερης λογικής που αντιλαμβάνεται ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης τη μετάδοση συγκεκριμένων και, πολύ συχνά, μετρήσιμων δεξιοτήτων στα παιδιά. Με βάση αυτή την αφετηρία, αλλαγή στην εκπαίδευση σημαίνει κατάτμηση του κάθε διδακτικού αντικειμένου σε συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, να διδάξουν.

Η συγκεκριμένη θεωρητική αφετηρία οδηγεί συνήθως σε μια σειρά από επιμέρους παραδοχές, όπως:

Στην προσέγγιση του σχολείου με όρους μάνατζμεντ που ισχύουν στις επιχειρήσεις: αφού η εκπαίδευση είναι ένα τεχνικό ζήτημα ανάλυσης σε επιμέρους και συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να μεταδοθούν, δεν μένει παρά η συγκεκριμενοποίησή τους, η ανάπτυξη ενός «αποτελεσματικού συστήματος» επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας και καταμέτρησης των επιδόσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στην υιοθέτηση αρχών από τον χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων, αφού αυτές έχουν μεγάλη εμπειρία και γνώση ως προς το πώς θα καταστήσουν μια διαδικασία αποτελεσματική. Δεν είναι τυχαίο ότι μεγάλες εταιρείες από τον χώρο των επιχειρήσεων και των εκδόσεων ενεργοποιούνται ήδη δραστήρια στον χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως στις ΗΠΑ (π.χ. Kagan, Learners Edge, The Master Teacher, Pearson).

Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων πραγματοποιείται συνήθως προς τρεις κατευθύνσεις: ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα που συνδέονται με συγκεκριμένες δεξιότητες (π.χ. ψηφιακός γραμματισμός, βλ. παρακάτω), ως μέσα που διευκολύνουν την κατάκτηση δεξιοτήτων (εκπαιδευτικό λογισμικό) και ως περιβάλλοντα που διευκολύνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (πακέτα σύντομης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, πακέτα αυτοεκπαίδευσης σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα κλπ.)

Η συγκεκριμένη εκδοχή των δεξιοτήτων είναι αρκετά ελκυστική, κυρίως για απόψεις που αποδέχονται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί έναν προθάλαμο για τον χώρο της εργασίας, συνδέουν επομένως ρητά μια ανταγωνιστική οικονομία με μια ανταγωνιστική εκπαίδευση. Είναι επίσης ελκυστική, γιατί δίνει νέα ώθηση στην ανάπτυξη της ψηφιακής οικονομίας, αφού δημιουργεί ένα νέο και ελκυστικό πεδίο για την επιχειρηματικότητα.

Τα προβλήματα της προσέγγισης αυτής είναι πολλά και θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο. Το πρώτο είναι ότι η εκπαίδευση και οι σύγχρονες αλλαγές προσεγγίζονται με όρους τεχνικούς, κάτι που όπως θα δούμε στο δεύτερο μέρος δεν ισχύει. Στον σύγχρονο πολυσύνθετο κόσμο ο ρόλος της εκπαίδευσης, της παιδείας γενικότερα, δεν μπορεί να έχει ένα τόσο στενό περιεχόμενο. Το δεύτερο είναι ότι η πρόταση είναι εγγενώς αντιφατική: υποτίθεται ότι καλλιεργεί συγκεκριμένες

δεξιότητες για έναν νέο κόσμο, όταν ο νέος αυτός κόσμος είναι ρευστός και απρόβλεπτος· δεν μπορεί επομένως να εξυπηρετηθεί με την καλλιέργεια προβλέψιμων δεξιοτήτων.

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος «ψηφιακός γραμματισμός» χρησιμοποιείται ευρύτατα ως κύριο επιχείρημα για κάθε απόπειρα αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Βασική παραδοχή είναι ότι η γνώση και αποτελεσματική αξιοποίηση «των νέων μέσων της πληροφορίας και της επικοινωνίας» εξασφαλίζει μια απαραίτητη προϋπόθεση για τους νέους πολίτες, προκειμένου να κινούνται αποτελεσματικά στον θαυμαστό νέο χώρο της ψηφιακής πραγματικότητας. Εμπεριέχει στοιχεία και από τις δύο προαναφερθείσες εκδοχές. Αποτελεί θα μπορούσαμε να πούμε μια άλλη εκδοχή των «η-δεξιοτήτων», αλλά χωρίς την τεχνική εξειδίκευση που παρατηρείται εκεί. Έχει επίσης συγγένειες με την τεχνοκεντρική προσέγγιση, αφού συνδέει συνήθως τον ψηφιακό γραμματισμό με συγκεκριμένα ψηφιακά περιβάλλοντα, συνήθως τα πιο σύγχρονα κάθε φορά.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού είναι σημαντικό και δεν μπορεί παρά να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όχι όμως με αυτόν τον επιφανειακό τρόπο. Στις συγκεκριμένες συζητήσεις σπάνια λαμβάνεται υπόψη ότι ο προβληματισμός σε ζητήματα γραμματισμού είναι μακροχρόνιος (βλ. Κουτσογιάννης 2011) και ότι οι κυριότερες απόψεις έχουν εκφραστεί ήδη πολύ πριν από την εμφάνιση των ψηφιακών μέσων, όπως θα δούμε στην ενότητα 3.3.

ΤΟ ΠΟΛΥΣΥΝΘΕΤΟ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΘΕΤΗ ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Μεγάλο μέρος του σύγχρονου επιστημονικού προβληματισμού εστιάζει στην ύπαρξη ή στην επί τούτου δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων, τα οποία συνεισφέρουν σημαντικά στη διερεύνηση /εποικοδόμηση της γνώσης με τρόπους μοναδικούς σε σχέση με το παρελθόν. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς φαινόμενα του φυσικού κόσμου και δύσκολες επιστημονικά έννοιες μπορούν να κατακτηθούν με τρόπο ελκυστικό και αποτελεσματικό, στο πώς μπορεί το παιδί να γνωρίσει όψεις του παρελθόντος με τρόπο διερευνητικό, αλλά και στις δυνατότητες που παρουσιάζονται με την αξιοποίηση των νέων μέσων ως εργαλείων έκφρασης και δημιουργίας. Βαρύτητα δίνεται, επίσης, στην πρόσθετη αξία που μπορεί να έχουν τα ψηφιακά μέσα σε σχέση με την αναβάθμιση/ ενδυνάμωση των ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητών και σε σχέση με τη δημιουργία νέων μορφών μάθησης (π.χ. κοινότητες μάθησης).

Η συγκεκριμένη επιστημονική αναζήτηση είναι ιδιαίτερα πλούσια και απαντάει με τρόπο πειστικό στην επιφανειακότητα των προσεγγίσεων που συζητήθηκαν στο πρώτο μέρος. Προκειμένου όμως να είναι αποτελεσματικός ο όποιος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, κρίνεται άκρως απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και οι άλλες παράμετροι που ακολουθούν.

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Είναι δύσκολο να συζητηθούν ζητήματα ψηφιακών μέσων και εκπαίδευσης σε βάθος, αν δεν υπάρξει εστίαση στο βασικό οντολογικό ερώτημα (Bhaskar 1989) ως προς το πώς κατανοούμε τη σχέση κοινωνίας και τεχνολογίας. Οι απόψεις που εξετάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα αγνοούν παντελώς το ερώτημα αυτό, κατά βάθος όμως δεν αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο της κοινωνίας σε σχέση με την τεχνολογία. Βασική παραδοχή του παρόντος κειμένου είναι ότι (βλ. Deleuze & Guattari 1987: 99-100) τα εργαλεία δεν μπορούν να κατανοηθούν εκτός της ανθρώπινης συμβίωσης, ότι αποτελούν αμαλγάματα (amalgamations) μεταξύ φύσης και κοινωνίας και ότι η κοινωνία προσδιορίζεται από αυτά τα αμαλγάματα και όχι από τα εργαλεία της.

Η βασική αυτή αρχή μεταφέρει το κέντρο του προβληματισμού από τα νέα μέσα στα κοινωνικά δεδομένα τα οποία συνδέονται με την ανάδειξη και διάδοση των νέων κάθε φορά τεχνολογιών. Στην εκπαίδευση, στην προκειμένη περίπτωση, δεν ενδιαφέρει μόνο το ποια μέσα έχουν ποιες δυνατότητες, αλλά και στο πώς τα νέα μέσα συνδέονται με άλλες πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας και αποτελούν οργανικό της στοιχείο, πώς το ένα διαπλέκεται με το άλλο. Έτσι, ο βασικός προβληματισμός μεταφέρεται σε ένα αρκετά υψηλότερο επίπεδο, αφορά το είδος της κοινωνίας που ανέδειξε τα νέα μέσα και κατά προέκταση το είδος του σχολείου που ενδιαφέρει να σχεδιαστεί, προκειμένου να απαντάει στη συγκεκριμένη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική συγκυρία.

Προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος του κοινωνικού τεχνολογικού ντετερμινισμού θα πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη ότι ναι μεν η τεχνολογία δεν κατανοείται εκτός της κοινωνίας αλλά και ότι η ίδια η τεχνολογία οδηγεί συχνά σε κοινωνικές μεταβολές αλλά και το γεγονός ότι τα ψηφιακά μέσα έχουν ιδιαιτερότητες/ δυνατότητες (affordances) (βλ. 3.4., παρακάτω).

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Συνδέοντας όμως την τεχνολογία με την κοινωνία (βλ. 3.2.), την συνδέουμε αυτομάτως με τις κοινωνικές μεταβολές, επομένως και με την ιστορία. Δυστυχώς, στις περισσότερες σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις παρατηρείται αυτό που έχει αποκληθεί «ιστορική αμνησία» (Freebody 2007:68). Στην περίπτωση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων η διαπίστωση αυτή ισχύει και έχει οδυνηρές συνέπειες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι εξής:

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που δεν εξελίσσεται γραμμικά, αλλά εμπεριέχει την ίδια την ιστορική εμπειρία στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώθηκε. Δεν χρειάζεται παρά να εξετάσει κανείς τη δόμηση του σχολικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο. Η κατάτμησή του σε μικρές ενότητες των 45΄λεπτών, συνοδευόμενη με συγκεκριμένη ύλη που «πρέπει να βγει» σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αποτελεί κληρονομιά της εποχής του Φορντισμού και του συμπεριφορισμού. Η διατήρηση αυτών των δομών με την παράλληλη αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο πλαίσιο της πρόσθετης παιδαγωγικής αξίας τους (βλ. 3.1, παραπάνω) είναι εγγενώς αντιφατική, για αυτό και οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και οι πιο προσοντούχοι, δυσκολεύονται στη μακροχρόνια και δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η ιστορική προσέγγιση μας δείχνει ότι οι θεωρίες (π.χ. συμπεριφορισμός) δεν είναι παιδαγωγική ύλη, αλλά

εκδοχή που μπορεί να υπάρχει στις ίδιες τις εκπαιδευτικές δομές και τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις/ πρακτικές, κάτι ιδιαίτερα ανθεκτικό και δύσκολο στις αλλαγές.

Οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) δεν προσέρχονται στο «παιδαγωγικό παιχνίδι» ως ουδέτεροι. Κουβαλούν εμπειρίες, απόψεις και υπόρρητες θεωρίες ως προς το πώς γίνεται αντιληπτή η διδασκαλία, η μάθηση, η συνεργασία, το σχολείο στο σύνολό του. Μεγάλο μέρος αυτών των θεωριών οφείλεται στην ιστορική εκπαιδευτική εμπειρία, όπως είδαμε αμέσως παραπάνω. Έτσι, κάθε ψηφιακό περιβάλλον και κάθε «καινοτόμα» πρόταση ή σενάριο «αναπλαισιώνεται» στη συγκεκριμένη παιδαγωγική ιδεολογία των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών· γι' αυτό και η εστίαση στις δυνατότητες των μέσων χωρίς την εστίαση στην ιστορικότητα του θεσμού, στα δομικά του στοιχεία, στις πολιτικές που τα διαμόρφωσαν και στις ταυτότητες των πρωταγωνιστών του είναι προβληματική και κατά βάθος αναπαράγει τα ισχύοντα.

Συζητήθηκε στο δεύτερο μέρος η επιφανειακή προσέγγιση στο ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού. Μια αναδρομή στην ιστορία δείχνει ότι το ζήτημα του γραμματισμού (ανάγνωση και γραφή) συνδέεται πάντα με κρίσιμες ιστορικές περιόδους και δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από αυτές. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι η τεχνολογία της γραφής ανακαλύφθηκε όταν κάποιες κοινωνίες αναζήτησαν εργαλεία επέκτασης της μνήμης, επειδή η ανθρώπινη μνήμη δεν επαρκούσε, και ότι η τεχνολογία του εντύπου αξιοποιήθηκε για τη διαμόρφωση των εθνών κρατών (βλ. Anderson 1991). Το γνωστό ως «παραδοσιακό σχολείο» χτίστηκε ακριβώς γύρω από την κυρίαρχη για την εποχή τεχνολογία (του εντύπου), προκειμένου να αντικειμενικοποιήσει ισχύουσες για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο αξίες, παραδοχές και προτεραιότητες. Η εξαφάνιση, για παράδειγμα, των διαλέκτων και η διαμόρφωση των εθνικών γλωσσών δεν μπορεί να κατανοηθεί εκτός του περιεχομένου που πήρε ο σχολικός γραμματισμός (του εντύπου) στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Αυτή η πραγματικότητα της σύνδεσης του γραμματισμού με την εκάστοτε οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική συγκυρία (βλ. Κουτσογιάννης 2011) δεν άλλαξε, επειδή εφευρέθηκαν τα νέα μέσα, και φυσικά δεν θα αλλάξει και το σχολείο για τον ίδιο λόγο. Η αναδρομή στο παρελθόν είναι απαραίτητη για καλύτερη και σε βάθος κατανόηση του παρόντος, επομένως και για ιστορικά υποψιασμένες πολιτικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών αλλαγών.

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ

Η έμφαση στις κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις δεν πρέπει να οδηγεί στην υποτίμηση του ρόλου που έχουν οι τεχνολογικές δυνατότητες/ ιδιαιτερότητες των ψηφιακών μέσων. Σχετικά με το σημαντικό αυτό ζήτημα, αξίζει να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω παράμετροι:

Τα ίδια τα ψηφιακά μέσα μπορεί να θεωρηθούν ως «δρώντα στοιχεία» (actors) (Latour 2002) με βάση τις ιδιαιτερότητες που έχουν και επομένως τα όρια και την κατεύθυνση των πρωτοβουλιών που επιτρέπουν. Το περιβάλλον του Moodle, για παράδειγμα, επιτρέπει και, επομένως, προσανατολίζει προς συγκεκριμένου τύπου πρακτικές, επομένως ως τεχνολογία παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα κατανοηθεί και θα χτιστεί η έννοια της κοινότητας και η έννοια της μάθησης. Στην προκειμένη περίπτωση είναι απαραίτητη η έμφαση στις δυνατότητες/ ιδιαιτερότητες των μέσων

και ο κατάλληλος συνδυασμός τους με τους στόχους της διδασκαλίας (βλ. κεφ. 3.1., παραπάνω).

Θα πρέπει όμως, παράλληλα, να ληφθεί υπόψη ότι κάθε περιβάλλον που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί εμπεριέχει την ίδια την ανθρώπινη εμπειρία και δεν είναι απλώς μια ουδέτερη επινόηση του ανθρώπινου πνεύματος. Αυτό το διατυπώνει επιγραμματικά και καίρια ο Latour (2002: 254) λέγοντας ότι «ο ηθικός νόμος είναι φυσικά στις καρδιές μας, αλλά είναι και στα εργαλεία μας». Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα των μέσων, χωρίς να παραγνωρίζει τη στενή διασύνδεσή τους με τα κοινωνικά δεδομένα.

Η ύπαρξη ψηφιακών μέσων σε μια σχολική αίθουσα αποτελεί σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει την ίδια τη διδασκαλία. Η προτεραιότητα επομένως δεν πρέπει να δίνεται στην αγορά και εγκατάσταση της τεχνολογίας αλλά και στην κατάλληλη τοποθέτησή της, στο πώς θα συνδυαστεί το νέο αυτό δεδομένο και οι ιδιαιτερότητές του με τους ρόλους των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών, με τις αλλαγές που επιδιώκονται κλπ. Οι χώροι, οι τεχνολογίες και οι άνθρωποι αποτελούν ιστορικές κατασκευές, για αυτό και ο αποτελεσματικός συνδυασμός τους απαιτεί καλό, προσεχτικό και μακροχρόνιο σχεδιασμό.

ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Οι παραπάνω σημαντικές διαστάσεις δίνουν βαρύτητα στην πολυσυνθετότητα των παραμέτρων που σχετίζονται με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Κάθε ανάλυση είναι όμως ελλιπής, αν αφαιρεθεί η διάσταση της ανθρώπινης δημιουργικότητας, αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών αποκαλείται "agency". Συζητήθηκε παραπάνω εν συντομία η έννοια της αναπλαισίωσης, του γεγονότος δηλαδή ότι τα ψηφιακά μέσα προσαρμόζονται στα ισχύοντα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα όμως είναι απαραίτητο να δοθεί βαρύτητα στην κινητικότητα που επιδεικνύουν εκπαιδευτικοί και μαθητές, στο γεγονός ότι αναζητούν νέους και ενδιαφέροντες τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, στο γεγονός ότι στη σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα έχουν την ευχέρεια να ενημερώνονται για τις επαγγελματικές τους εξελίξεις, να κάνουν επιπλέον σπουδές κλπ. Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, αφού μια εκπαιδευτική πολιτική που αναγνωρίζει τη δημιουργικότητα των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών αφήνει συνειδητά μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας και αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικούς σχεδιαστές στη διδασκαλία και ως δημιουργικούς επιστήμονες που μπορούν να αντλήσουν πόρους από ποικίλα συμβατικά και σύγχρονα περιβάλλοντα. Μια τέτοια κατεύθυνση, γενικά, ενισχύει την επιστημονικότητα των εκπαιδευτικών, έχει εμπιστοσύνη στην εφευρετικότητα και κινητικότητά τους και δεν τους αντιμετωπίζει ως απλά «γρανάζια» μια αυστηρά ελεγχόμενης κεντρικής πολιτικής (βλ. κεφ. 2.2).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Το παρόν κείμενο επιδιώκει να αποτυπώσει σε δύο ξεχωριστές ενότητες τις κυρίαρχες απόψεις από τη μια πλευρά (βλ. ενότητα 2) και τις εναλλακτικές από την άλλη (ενότητα 3) ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στην πρώτη περίπτωση αρκεί η έμφαση στα νέα κάθε φορά μέσα, στην ανανέωση

των υποδομών και στις επιφανειακές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γνωρίσουν τα νέα κάθε φορά εργαλεία. Αυτή η οπτική οδηγεί σε μια ρητορεία αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία (αλλαγή) είναι διαρκώς σε αναμονή από τη δεκαετία του 1980 και θα είναι για όσο ακόμη επικρατούν οι απόψεις αυτές. Το ενδιαφέρον είναι ότι τα αδιέξοδα αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής επιχειρείται να επιλυθούν με παραπλήσιας οπτικής λύσεις, όπως αυτή των «η-δεξιοτήτων» (βλ. 2.2.). Επιχειρήθηκε στην τρίτη ενότητα να αποτυπωθούν επιγραμματικά οι κυριότερες διαστάσεις ενός πολυσύνθετου φαινομένου. Από τη σύντομη ανάλυση προκύπτει ότι η δημιουργική αξιοποίηση των νέων μέσων προϋποθέτει μια σοβαρή κοινωνική, παιδαγωγική και τεχνολογική ανάλυση και με βάση την ανάλυση αυτή έναν σοβαρό σχεδιασμό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι εμφανές ότι δεν πρόκειται απλώς για δύο διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά για δύο διαφορετικές οπτικές με σημαντικές συνέπειες σε κάθε επιμέρους επιλογή: στο είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα χαραχθεί, στο είδος των πρωτοβουλιών που θα αναλάβει η πολιτεία, στο είδος των αλλαγών και επιμορφώσεων που θα σχεδιαστούν, εν ολίγοις στο είδος του σχολείου που θα σχεδιαστεί για το μέλλον της χώρας. Έχουμε δηλαδή στη διάθεσή μας δύο διαφορετικού τύπου πολιτικές, με την αριστοτελική σημασία του όρου (βλ. Κουτσογιάννης 2017): η μία, θα τη λέγαμε «πολιτική» (με π μικρό), εστιάζει στη λάμψη των νέων κάθε φορά τεχνολογιών, στις υποδομές και σε επιφανειακές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών (βλ. δεύτερο μέρος του παρόντος κειμένου)· η δεύτερη, θα τη λέγαμε Πολιτική (με Π κεφαλαίο), εστιάζει στην πολυσυνθετότητα των πραγμάτων και ενδιαφέρεται για ένα διαφορετικό σχολείο στο σύνολό του (βλ. το τρίτο μέρος του κειμένου). Δεν ξέρω αν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι μετά από τόσες δεκαετίες προβληματισμού και έρευνας οι κυρίαρχες διεθνείς τάσεις εξαντλούνται συνήθως σε μια πολιτική με π μικρό. Είμαι όμως περισσότερο βέβαιος ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι επείγον να κινηθεί προς μια Πολιτική με Π κεφαλαίο. Μια τέτοια κατεύθυνση θα βοηθήσει, πέραν των άλλων, στο να αξιοποιηθεί δυναμικά το πλούσιο επιστημονικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο της χώρας και παράλλληλα, θα συνεισφέρει σημαντικά σε μια δυναμική αλλαγή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.

Bhaskar, R. (1989). Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy. London: Verso.

Deleuze, G. & F. Guattari (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Freebody, P. (2007). *Literacy Education in School: Research Perspectives from the Past, for the Future*. Australian Education Review No 52, Camberwell, Australian Council for Educational Research.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ – Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.

Latour, B. (2002). Morality and technology: The end of the means. *Theory, Culture & Society* 19 (5–6): 247–260.

Papert, S. (1988). A Critique of technocentrism in thinking about the school of the future. In Sendov, B. & Stanchev, I. (eds). *Children in the Information Age*. Oxford. Pergamon.

Γενικού ενδιαφέροντος

«Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη βελτίωση του σχολικού κλίματος»

Dr Αναργυρίδου Δέσποινα[1], Ευθυμιάδου Ευγενία[2], Καλλιοντζή Βασιλική[3]

[1] Καθηγήτρια Πληροφορικής, MBA, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
danargir@gmail.com
[2] Καθηγήτρια Πληροφορικής, MBA, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
evgenia.e@gmail.com
[3] Καθηγήτρια Μαθηματικών, MA, Διαπιστευμένη Διαμεσολαβήτρια, 1ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
kalliontziv@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμβολή των Τ.Π.Ε. για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αξιοποιήθηκε ως δυναμικό μέσο, στην υλοποίηση δράσεων για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος των εκπαιδευτικών μονάδων των 1ου, 2ου ΕΠΑΛ και του Εργαστηριακού Κέντρου Γιαννιτσών. Τα σχολεία διέθεσαν το σύγχρονο εξοπλισμό τους στο πλαίσιο της εισαγωγής και εφαρμογής του θεσμού των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης με στόχο το σχεδιασμό και την παραγωγή δραστηριοτήτων για την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού και του θεσμού της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων, με στόχο την εκπαίδευση μαθητών ως διαμεσολαβητών, ικανών να συνδράμουν στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συμμαθητών τους, αποσκοπώντας στην εύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων των διαφορών που προκύπτουν.Σκοπός των δράσεων αυτών ήταν η ενίσχυση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου και η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Η ποικιλία στην παραγωγή υλικού με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στα πρώτα χρόνια εφαρμογής των θεσμών αποτελεί ενθαρρυντικό παράγοντα για την καθιέρωση κουλτούρας πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας, με τον όρο ότι οι υποστηρικτές των θεσμών θα πολλαπλασιαστούν, γιανα συνεχίσουν οι δομές αυτές να λειτουργούν και στο μέλλον.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, Ομάδες Δράσης Πρόληψης, Διαμεσολάβηση Ομηλίκων*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξέλιξη της εισαγωγής,στις προηγούμενες δεκαετίες και πλέοντης ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στα σχολικά συστήματα, συνιστά ίσως την πιο καταλυτική αλλαγή και πρόκληση των τελευταίων χρόνων στην εκπαίδευση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι Τ.Π.Ε. θεωρούνται ένα δυναμικό μέσο που θα συμβάλλει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής ευημερίας όλων των πολιτών. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη αναπροσαρμογής του συμβατικού σχολείου, προς την

εναρμόνιση της διδακτικής και παιδαγωγικής μεθόδου με τη σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία (Στυλιανίδης, 2007).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, έρευνες που έχουν αξιολογήσει τα αποτελέσματα των Τ.Π.Ε. στις επιδόσεις των μαθητών, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να επιδράσουν θετικά στη διαδικασία της μάθησης, αν χρησιμοποιηθούν με τους κατάλληλους τρόπους (Βοσνιάδου, 2006). Μπορούν να διαθέσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα νέες πηγές πληροφοριών, μέσα επικοινωνίας και εργαλεία έκφρασης και διερεύνησης και να μεταφέρουν στη σχολική τάξη δραστηριότητες και εμπειρίες, που εισάγουν τους μαθητές σε ουσιαστικές διαδικασίες έρευνας, σκέψης και οικοδόμησης της γνώσης (Κυνηγός, 1995), υποστηρίζοντας ταυτόχρονατην καλλιέργεια δεξιοτήτων, τον πειραματισμό, την αναζήτηση, την αμφισβήτηση, την ανακάλυψη, τη συνεργασία, τη δημιουργική έκφραση και την επικοινωνία.

Είναι πλέον γεγονός τα τελευταία χρόνια η συγκρότηση ενός πεδίου έρευνας σε διεπιστημονικά πλαίσια, που πραγματεύεται τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε.. Με τον τρόπο αυτό έχει αναπτυχθεί σημαντικά το πεδίο των εκπαιδευτικών λογισμικών τα οποία ενσωματώνουν τις σύγχρονες τεχνολογίες των πολυμέσων, της εικονικής πραγματικότητας και της επικοινωνίαςαπό απόσταση με τη χρήση διαδικτύου. Η εξέλιξη αυτή όμως οφείλει να αξιοποιηθεί και εκπαιδευτικά. Έτσι, ο υπολογιστής και μέσω αυτού το διαδίκτυο, πρωταρχικά ως κύριο μέσο πληροφόρησης, μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές στο επίπεδο της αφομοίωσης κατά το στάδιο της εργασίας τους σε projects, κάνοντας χρήση ερευνητικών τρόπων μάθησης (Θεριανός 2002).

Με τον τρόπο αυτό, η χρήση των Τ.Π.Ε. έχει βελτιώσει και διευκολύνει τον τρόπο διδασκαλίας στην τάξη (Τάσση, 2014), καθώς και την εκπόνηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και των υπολοίπων δράσεων που λαμβάνουν χώρα εκτός της σχολικής αίθουσας, με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται σημαντικά από το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, από τον τύπο και τη δυναμικότητά του, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών και της ευρύτερης περιοχής που ανήκει η σχολική μονάδα, από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου (Καβούρη, 1998), των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και της κουλτούρας που διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και εννοιών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο (Collie, 2010).

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) και επηρεάζει σημαντικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό που επιδεικνύουν για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο μέσω των συναισθημάτων που εκφράζουν και των στάσεων που υιοθετούν, την παραγωγικότητά τους, την επίτευξη των στόχων τους και γενικότερα στη συνολική τους απόδοση στο εκπαιδευτικό έργο (Sergiovanni&Starratt, 2002).

Με άλλα λόγια η κουλτούρα και το κλίμα δείχνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα κάθε σχολείου. Ιδιαίτερα το κλίμα ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί γι' αυτόν ότι και η προσωπικότητα στον άνθρωπο. Το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή. Είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός σχολείου που δίνει το στίγμα της ίδιας της ύπαρξής του (Πασιαρδή, 2001).

Στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολικού κλίματος, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει στη δραστηριοποίηση των σχολικών κοινοτήτων προς την ελαχιστοποίηση της εμφάνισης περιστατικών της σχολικής βίας.Ο ορισμός της έννοιας της βίας περιλαμβάνει τη χρήση κάθε μορφής εξουσίας, σωματικής, υλικήςκαι πνευματικής δύναμης,προς την επιβολή της θέλησης, της διατήρησης και του ελέγχου της σχέσης και της συμπεριφοράς του θύματος και συνήθως, αν όχι πάντα, συμπεριλαμβάνει την παραβίαση των δικαιωμάτων του θύματος. Οι διάφορες μορφές βίας περιλαμβάνουν τη σωματική, την ψυχολογική, τη λεκτική και τη σεξουαλική (Κουτρολού, 2013).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '90, εντοπίζεται μια στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικήςγια την καθιέρωση νέων θεσμών στους τομείς της πρόληψης και της αντιμετώπισης του φαινομένουτης σχολικής βίας. Σε αυτό το πλαίσιο ανήκουν θεσμοί όπως: α) η συγκρότηση και λειτουργία των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.), με στόχο τη δημιουργία δομών πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων της σχολικής βίας και εκφοβισμού και β) η εισαγωγή της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων,με στόχο την ειρηνική επίλυση διαφορών μεταξύ των μαθητών από τους ίδιους τους μαθητές για την εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης της διαφοράς.

Τα σχολεία μας προσπαθούν πάντα να είναι πρωτοπόρα σε καινοτόμες δράσεις και έχουν το προνόμιο να διαθέτουν σύγχρονο εξοπλισμό, ο οποίος είναι πολύτιμος αρωγός στο πλαίσιο των δράσεων αυτών. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε το βαθμό χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση και στην καταπολέμηση της σχολικής βίας από τα μέλη της Ομάδας Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.) του 2ου Επαγγελματικού Λυκείου (2ο ΕΠΑΛ) και του Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) της πόλης μας.

Στη συνέχεια θα μελετήσουμε τη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εισαγωγή αλλά και την εφαρμογή του θεσμού της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων στο 1ο, 2ο και Εσπερινό ΕΠΑΛ Γιαννιτσών και στο Εργαστηριακού ΚέντρουΓιαννιτσών. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τη συνεισφορά των Τ.Π.Ε., ως απαραίτητων μέσων υλοποίησης των δράσεων που ανήκουν στο πλαίσιο εφαρμογής των θεσμών των Ο.Δ.Π. και της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων,με στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ Ο.Δ.Π.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Ο θεσμός των μελών Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.), καθώς και των Περιφερειακών Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (Π.Ο.Δ.Π.) ξεκίνησε το 2014 (Εγκύκλιος 4077/28-04-2014), σε μια προσπάθεια δημιουργίας δομών πρόληψης και

αντιμετώπισης των φαινομένων της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Συγκεκριμένα σε κάθε σχολική μονάδα έχει συσταθεί σχολική Ομάδα Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.), αποτελούμενη από 2 μόνιμους εκπαιδευτικούς, η οποία έχει την ευθύνη εφαρμογής των δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί ορίζονται από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, μετάαπό σχετική αίτηση εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

Στις αρμοδιότητες της κάθε Ο.Δ.Π. είναι εντάσσεται η υλοποίηση δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η διεξαγωγή εκτιμήσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τον καθορισμό της συχνότητας του φαινόμενου της σχολικής βίας, του τρόπου και του τόπου εμφάνισής του, του τρόπου αλληλεπίδρασης των μαθητών και των ενηλίκων (εκπαιδευτικοί, γονείς) και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων του μέσω ερευνών, η υλοποίηση σχεδίων δράσης όπως ερευνητικές εργασίεςκαι βιωματικές δράσεις, η ενημέρωσητων υπόλοιπων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με τη διοργάνωση δραστηριοτήτων όπως ομιλιών, διαλέξεων, προβολής ταινιών, με στόχο την ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής και τοπικής κοινότητας.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΩΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού στη σχολική τάξη η δράση εντάχθηκε σε πολιτιστικό πρόγραμμα, στο οποίο συμμετείχαν 27 μαθητές. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ξεκίνησε με την επιλογή 8 έτοιμων βίντεο. Το πλήθος των διαθέσιμων βίντεο ήταν μεγάλο. Οι μορφές βίας που παρουσιάζονταν στα βίντεο ήταν ποικίλες.Οι μαθητές παρακολούθησαν τα βίντεο με στόχο να ανακαλύψουν όλες τις μορφές βίας, ακόμη και αυτές που δεν είχαν σκεφτεί μέχρι τότε. Επιπλέον, θέλαμε οι μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με την έννοια της ενσυναίσθησης και να γνωρίσουν την αντίστοιχη δεξιότητα (Goleman, 1995), δηλαδή να συνειδητοποιήσουν το πώς αισθάνεται ένας συμμαθητής τους, ο οποίος είναι θύμα σχολικής βίας.

Σχήμα 1: Το συννεφόλεξο.

Χρησιμοποιώντας ένα ελεύθερο διαδικτυακό εργαλείο (www.tagxedo.com) οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, δημιούργησαν συννεφόλεξα με λεξιλόγιο που αφορούσε το θέμα της σχολικής βίας. Στο tagxedoπληκτρολογείς διάφορες λέξεις

σχετικές με ένα θέμα και αυτό δημιουργεί εικόνες με λέξεις, ανάλογα με τη συχνότητα που εμφανίζονται οι λέξεις που έχεις πληκτρολογήσει.Τα συννεφόλεξα προβλήθηκαν στο διαδραστικό πίνακα και οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τις διάφορες μορφές βίας που απεικονίζονταν.

Προκειμένου οι μαθητές να διαχωρίσουν τους ρόλους του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή και να συνειδητοποιήσουν πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του τελευταίου, επιλέχθηκε η προβολή ενός διαδραστικού βίντεο με σχετικό θέμα, το οποίο παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να αποφασίσουν για τη συνέχιση της πλοκής που προτιμούσαν.

Αφού, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν κατανοήσει τις μορφές βίας και τους ρόλους θύτη, θύματος και παρατηρητή, παρακινήθηκαν ως προς τη δημιουργία μικρού βίντεο για να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, ένας δεύτερος στόχος της δημιουργίαςαυτού του βίντεο ήταν η διάχυσή του, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και από άλλους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η διαδικασία παραγωγής του βίντεο ξεκίνησε με την επιλογή μιας ομάδας 4 μαθητών, η οποία ανέλαβε να γράψει ένα σενάριο. Επιλέχθηκε η γρήγορη πλοκή για να συμπεριληφθούν πολλές μορφές βίας. Επιπλέον, θεωρήθηκε σκόπιμο κάθε μορφή βίας να παρουσιάζεται με δύο πλοκές: 1) μία αρνητική, που δεν αντιμετωπίζει τη βία και 2) μία θετική, που καταπολεμά και αντιμετωπίζει τη σχολική βία. Αμέσως μετά επιλέχτηκαν οι ρόλοι και ξεκίνησαν οι πρόβες και το γύρισμα. Δύο μαθητές ανέλαβαν το μοντάζ. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το WindowsMoviemaker.Η επιλογή των συνοδευτικών ήχων που χρειάστηκαν κατά το μιξάζ του βίντεο έγινε με αναζήτηση στο youtubeτραγουδιών χωρίς πνευματικά δικαιώματα. Το βίντεο έχει ανέβει για παιδαγωγικούς λόγους στο youtube: https://youtu.be/-6gUUotpozQ.

Παράλληλα, ένας μαθητής έφτιαξε στο photoshopδύο αφίσες για την καταπολέμηση της σχολικής βίας. Μία από τις αφίσες αυτές, που αφορούσε την προστασία από το διαδικτυακό εκφοβισμό, χρησιμοποιήθηκεως βάση για την πρόσκληση που φτιάχτηκε για την ημερίδα πουδιοργάνωσε το σχολείο μας με θέμα την ασφάλεια στο Διαδίκτυο με τη συνεργασία πολλών τοπικών φορέων(Σχ. 2): Δημοτική Κοινωφελής Επιχείρηση Πολιτισμού και Ανάπτυξης Πέλλας, Δ.Δ.Ε. Πέλλας, Π.Ο.Δ.Π. Πέλλας, Τμήμα Ασφαλείας Γιαννιτσών – Διεύθυνση Αστυνομίας Πέλλας, Δικηγορικός Σύλλογος Γιαννιτσών, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Γιαννιτσών «Ο ΦΙΛΙΠΠΟΣ», Λύκειον των Ελληνίδων. Η ημερίδα τέθηκε υπό την αιγίδα του Αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος.

Σχήμα 2: Η αφίσα της ημερίδας.

Σχήμα 3: Η ενημερωτική αφίσα.

Η δεύτερη αφίσα που φτιάχτηκε από το μαθητή ήταν ενημερωτική σχετικά με το νούμερο 1056 που μπορούν να καλέσουν οι μαθητές για να ζητήσουν βοήθεια αν αισθανθούν ότι κινδυνεύουν από οποιαδήποτε μορφή εκφοβισμού.

Τέλος, οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους στο μουσείο κινηματογράφου δημιούργησαν χρησιμοποιώντας τον διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό του μουσείου, σύντομο βίντεο με θέμα τη βία.

Τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του θεσμού των Ο.Δ.Π. και πάλι εντάχθηκαν σχετικές δράσεις των ομάδων στο πλαίσιο προγράμματος σχολικών

δραστηριοτήτων, στο οποίο συμμετείχαν 22 μαθητές. Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων περιλάμβανε επιλογή προβολής βίντεο στους μαθητές με κριτήριο κυρίως τον εντοπισμό του ρόλου του παρατηρητή.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η δημιουργία ομάδων μαθητών, οι οποίες επιφορτίστηκαν με το ρόλο της επιλογής σχετικών λέξεων, δημιουργίας αντίστοιχων ορισμών και εισαγωγής τους στο λογισμικό hotpotatoesγια τη δημιουργία σταυρόλεξων. Ακολούθησε η εξαγωγή των σταυρόλεξων σε μορφή htmlκαι η προβολή τους στο διαδραστικό πίνακα, προκειμένου να απαντηθούν από τους μαθητές των υπολοίπων ομάδων.

Με παρότρυνση των μαθητών που συμμετείχαν την προηγούμενη χρονιά στο πολιτιστικό πρόγραμμα, αποφασίστηκε εκ νέου η δημιουργία βίντεο. Η οπτική του βίντεο ήταν διαφορετική από αυτήν της προηγούμενης χρονιάς. Σε αυτό το δεύτερο βίντεο διαπιστώθηκε ότι έπρεπε να τονιστεί ο ρόλος του παρατηρητή. Οπότε κάθε σκηνή γυρίστηκε με τριπλή πλοκή: 1) με τον παρατηρητή να μετέχει κι αυτός στη βία που ασκείται από το θύτη στο θύμα, 2) με τον παρατηρητή να μένει αδιάφορος θεατής και 3) με τον παρατηρητή να αναλαμβάνει δράση και να προστατεύει το θύμα από το θύτη, ενημερώνοντας και τον καθηγητή. Και πάλι το βίντεο γυρίστηκε από ομάδα μαθητών και η επεξεργασία του έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού ProshowProducer.Και αυτό το βίντεο μπορεί κάποιος να το αναζητήσει στο youtube: https://youtu.be/QGcyE2d5ZTg.

Αξιοποιώντας το ταλέντο της, μία μαθήτρια σχεδίασε στο χαρτί ένα σκίτσο σχετικό με την ενδοσχολική βία. Με τη βοήθεια ενός σαρωτή το σκίτσο ψηφιοποιήθηκε και ενσωματώθηκε σε μία αφίσα που δημιούργησε ομάδα μαθητών. Η αφίσα αναρτήθηκε σε αρκετά σημεία στο χώρο του σχολείου. Επίσης, αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο μορφές graffitiμε σχετική θεματολογία και δύο μαθητές ανέλαβαν να τα σχεδιάσουν σε ένα τοίχο του σχολείου.

Την τρίτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού μελετήθηκεη συμβολή του θεσμού των Ο.Δ.Π. στην καταπολέμηση της σχολικής βίας. Για το σκοπό αυτό πέραν της χρήσης βίντεο αποφασίσαμε να φτιάξουμε ένα ερωτηματολόγιο. Σε συνεργασία με τους μαθητές επιλέξαμε ερωτήσεις και τις εισαγάγαμε στις φόρμες που παρέχει η google. Η μορφή αυτή του ερωτηματολογίου επιλέχτηκε για τη δυνατότητα που υπάρχει για διαδικτυακή και χωρίς κόστος διανομή του συνδέσμου του ερωτηματολογίου, για την ευκολία στη συλλογή των απαντήσεων και της κατάλληλης επεξεργασίας τους, η οποία γίνεται άμεσα από το περιβάλλον των google forms.

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 110 συμμετέχοντες.Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε αποκλειστικά σε μαθητές του σχολείου για να μπορέσουν να εξαχθούν τα απαιτούμενα συμπεράσματα.Από τις απαντήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν κατανοήσει ότι δεν θα πρέπει ως παρατηρητές να ανέχονται οποιαδήποτε μορφής βία. Επίσης, είχαν κατανοήσει ότι θα πρέπει να ζητούν τη βοήθεια των καθηγητών τους αν βρεθούν αντιμέτωποι με κάποιας μορφής βίας.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΙΚΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ
Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Οι άνθρωποι πάντα διαφωνούσαν, διαφωνούν και θα διαφωνούν με τους συνανθρώπους τους, μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής δραστηριοποίησής τους. Περιορίζοντας τη σχετική αναφορά στη σχολική πραγματικότητα, είναι γεγονός ότι συχνά οι διαφωνίες μεταξύ μαθητών/τριών καταλήγουν σε συγκρούσεις που εντάσσονται στο φαινόμενο τηςενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι όροι αυτοί θεωρούνται συνώνυμοι και αναφέρονται στη βιβλιογραφία με τον κοινό όρο bullying. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο του οποίου η καταγραφή σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται από τη δεκαετία του 1970.

Αρκετοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί στον όρο bullying. Ο Lee (2006) προσδιόρισε ότι το bullying είναι μια συνεχής προσπάθεια να επιβληθεί δύναμη και κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου. Πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη και συστηματική πράξη, η οποία περικλείει τον κοινωνικό αποκλεισμό, το χτύπημα, το σπρώξιμο, την αρπαγή ή και την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων. Μάλιστα, το bullying πηγάζει από μια εσκεμμένη, απρόκλητη και παράλληλα συνειδητή επιθυμία πρόκλησης σωματικού και ψυχικού πόνου, είτε περιστασιακά και βραχυχρόνια είτε συχνά και με μακρά διάρκεια, εντός και εκτός του σχολείου.

Η σχολική βία ως γεγονός δεν αποτελεί μόνο πρόβλημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά της κοινωνίας συνολικότερα, αφού επηρεάζει μακροχρόνια την εγκληματικότητα.Είναι πολύ σημαντική η προσπάθεια όχι μόνο της καταστολής της αλλά και της πρόληψής της.Στην προσπάθεια αυτή, θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει η συζήτηση, ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων που αντικειμενικά φέρνουν πιο κοντά τους διαφωνούντες, τους κάνουν κοινωνούς των αντιλήψεων του ενός για τον άλλον, τους δίνουν τη δυνατότητα να νιώσουν τα συναισθήματα της άλλης πλευράς, να καταλάβουν τα βαθύτερα κίνητρά τους και εν τέλει να κατανοήσουν αμφότεροι τη συμπεριφορά του άλλου μέρους, άσχετα αν συμφωνούν με αυτήν.

Στο πλαίσιο αυτό, έχει αναπτυχθεί ο θεσμός της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων (peermediation). Ως Διαμεσολάβηση Ομηλίκων, η Αρτινοπούλου (2010) ορίζει τη διαδικασία ειρηνικής και εποικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μαθητών, με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή-διαμεσολαβητή, στα πλαίσια μιας δομημένης διαδικασίας με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών. Η διαδικασία επιδιώκει την ικανοποίηση των διαφωνούντων μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα κοινά αποδεκτό από τις αντιμαχόμενες πλευρές. Μάλιστα, η διαμεσολάβηση είναι μία διαδικασία κλιμακούμενη, που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία προβλημάτων (Pynchon, 2012).

Η Διαμεσολάβηση Ομηλίκων δεν είναι καινούργια έννοια. Η προώθηση της Διαμεσολάβησης στη σχολική κοινότητα ενισχύεται από τους Ευρωπαϊκούς θεσμούς. Το 2001, σε έγγραφο των αναπληρωτών υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορούσε την εκπαίδευση έγινε πρώτη φορά αναφορά στη διαμεσολάβηση. Το 2002, κατά τη Διάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης στο Στρασβούργο σχετικά με την τοπική συνεργασία για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία, οι σύνεδροι διαπίστωσαν την αναγκαιότητα της διαμεσολάβησης. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Αποτελεσματικότητα της Δικαιοσύνης (European Commission for the Efficiency of Justice, 2007), τόνισε

την ανάγκη η διαμεσολάβηση και άλλες μορφές αποκαταστατικής δικαιοσύνης να συμπεριλαμβάνονται στο εθνικό σχολικό πρόγραμμα.

Στη χώρα μας, το Υπουργείο Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Συνηγόρου του Παιδιού, εξέδωσε εγκύκλιο (18890/Γ2 2011) για τα θέματα της πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας μεταξύ μαθητών, στην οποία περιλαμβάνεται αναφορά στη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων διαμεσολαβητών-μαθητών. Τον Ιανουάριο του 2018, με υπουργική απόφαση που ρυθμίζει θέματα της σχολικής ζωής, αναφέρεται πλέον με σαφή τρόπο στις ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα που έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει η σχολική κοινότητα σε περιπτώσεις συμπεριφορών που παρεκκλίνουν από τους συμφωνημένους κανόνες, συμπεριλαμβάνοντας μέσα στο Πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής τη Διαμεσολάβηση (Υ.Α. Αριθμ.10645/ΓΔ4/22/01/2018).

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΩΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Τα 1ο και 2ο ΕΠΑΛ συμπράττοντας με το Ε.Κ. και το Εσπερινό ΕΠΑΛ Γιαννιτσών, τον Οκτώβριο του 2016 επιλέχθηκαν από τη Δ.Δ.Ε., κατόπιν αιτήματος εκδήλωσης ενδιαφέροντος, για να συμμετέχουν στην εγκεκριμένη, από το οικείο Υπουργείο, καινοτόμο δράση με τίτλο «Διαμεσολάβηση Ομηλίκων». Η καινοτομία της δράσης αυτής περιλαμβάνει τις τρεις διαστάσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκρίνονται ενέργειες που χαρακτηρίζονται ανάλογα, αφού στοχεύει α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Για τις παραμέτρους α) και β) έγινε αναφορά στην προηγούμενη ενότητα. Σχετικά με την παράμετρο γ) η χρήση των νέων τεχνολογιών στην υλοποίηση της δράσης στάθηκε πολύτιμος αρωγός, απαραίτητο εργαλείο και κατάλληλο μέσο έκφρασης των μαθητών που εκπαιδεύτηκαν ως Διαμεσολαβητές Ομηλίκων.

Συγκεκριμένα, τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της καινοτόμου δράσης εκπαιδεύτηκαν δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στις συμπράττουσες μονάδες, κατόπιν εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους ίδιους. Το περιεχόμενο του προγράμματος, διάρκειας 35 ωρών περιλάμβανε τις ενότητες: α) συγκρούσεις, β) έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, γ) κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθηση), δ) διαδικασία διαμεσολάβησης, ε) ζητήματα ταυτότητας – διαφορετικότητας – αποδοχής – υποστήριξης και στ) αξιολόγησης. Οι τεχνικές και μέθοδοι εκπαίδευσης περιλάμβαναν παρουσιάσεις με χρήση οπτικοακουστικών μέσων, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις περιστατικών και βιωματικές ασκήσεις με στόχο να προωθήσουν την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, τον αυτοέλεγχο, τον αυτοσεβασμό, την υπευθυνότητα, την υπομονή, την αμεροληψία και την ουδετερότητα.

Η εκπαίδευση είχε βιωματικό χαρακτήρα, περιλάμβανε παρουσιάσεις power point, δέκα (10) εισηγητών που έγιναν με χρήση βιντεοπροβολέα, υλικό προς μελέτη που στάλθηκε στα e-mail των συμμετεχόντων, ενώ κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μελετήθηκαν προσομοιώσεις Διαμεσολάβησης που ήταν αναρτημένες στο διαδίκτυο από φορείς, όπως το Υπουργείο Δικαιοσύνης,

Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Στο τέλος της εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες την αξιολόγησαν, μέσω ερωτηματολογίων.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Με το πέρας του προγράμματος των καθηγητών, ξεκίνησε το πρόγραμμα εκπαίδευσης δεκαοκτώ (18) μαθητώναπό τις συμπράττουσες μονάδες, κατόπιν εκδήλωσης ενδιαφέροντος των ιδίων. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης, διάρκειας πενήντα (50) ωρών, ήταν ίδιου θεματικού περιεχομένου με το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών, με δραστηριότητες προσαρμοσμένες για μαθητές. Εκ περιτροπής 3 τουλάχιστον από τους επιμορφωμένους καθηγητές ήταν παρόντες στο πρόγραμμα των μαθητών για λόγους καλλιέργειας πνεύματος συνεργατικότητας και συμμετοχικότητας, αφού κατά την υλοποίηση του θεσμού οι εκπαιδευμένοι καθηγητές και μαθητές συνεργάζονται (Uzelac, 2001).

Κατά την εκπαίδευση των μαθητών έγιναν συνολικά έξι (6) παρουσιάσειςpowerpoint, εισηγητών που έγιναν με χρήση βιντεοπροβολέα.Καθόσον όμως οι μαθητές έπρεπε να εκπαιδευτούν ως Διαμεσολαβητές Ομηλίκων έτσι ώστε να είναι ικανοί με το πέρας της εκπαίδευσης να διενεργούν διαμεσολαβήσεις μεταξύ των συμμαθητών τους, κρίθηκε απαραίτητη η προβολή προσομοιώσεων, που παρείχε για εκπαιδευτικούς σκοπούς, το Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθώς και σχολεία που ανάρτησαν σχετικά βίντεο παρουσιάζοντας τη δουλειά τους.Στην προσπάθεια να εμπεδωθούν έννοιες του θεσμού όπως αυτές της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και των αρχών καλού διαλόγου καθώς και δεξιότητες των διαμεσολαβητών όπωςτης υπευθυνότητας, της υπομονής, της αμεροληψίας και της ουδετερότητας, δόθηκαν εργασίες στους συμμετέχοντες μαθητές οι οποίοι εργάσθηκαν σε ομάδες, ώστε μέσω μελέτης σχετικών βίντεο, επιλεχθέντων από τους εκπαιδευτές τους, να εντοπίζουν τις αρχές και τις δεξιότητες αυτές στις προσομοιώσεις. Στην συνέχεια κατέγραψαν τα αποτελέσματα της μελέτης τους σε αρχεία word, στα οποία οι μαθητές ανέφεραν σε ποια χρονική στιγμή παρουσιαζόταν κάποια από τις βασικές αρχές ή δεξιότητες της διαμεσολάβησης.

Όταν οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τις βασικές αρχές που διέπουν το θεσμό, αποφάσισαν να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό παρουσιάζοντας τη δουλειά τους. Έτσιγια τη γνωστοποίηση, προώθηση και διάδοση του θεσμού και της λειτουργίας του στις συγκεκριμένες συμπράττουσες σχολικές κοινότητες, αλλά και στις υπόλοιπες σχολικές κοινότητες της ευρύτερης περιοχής, μέλη της Ομάδας Σχολικής Διαμεσολάβησης (Ο.Σ.Δ.) των σχολείων που απαρτίζεται απόεκπαιδευθέντες στη διαμεσολάβηση εκπαιδευτικούςκαι μαθητές, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους επιφορτίστηκαν με το ρόλο της κατασκευής αφίσας, roll-up, ενημερωτικού εντύπου, ιστοσελίδας, τη δημιουργία video και το σχεδιασμό graffiti, με θεματολογία τις βασικές αρχές του θεσμού.

Αρχικά κατασκευάστηκε η αφίσα της δράσης με σχέδια και κείμενα μαθητών συνεργαζόμενων με εκπαιδευτικούς - μέλη της Ο.Σ.Δ.. Τα σκίτσα ψηφιοποιήθηκαν με τη βοήθεια ενός σαρωτή. Ένα από τα σκίτσα χρησιμοποιήθηκε ως κεντρικό θέμα για την αφίσα η οποία δημιουργήθηκε από ομάδα μαθητών στο Photoshop και συνοδεύτηκε από σύντομο κείμενο.

Η αφίσα τροποποιήθηκε μετακινώντας τα στοιχεία της (κείμενο, γραφικά) έτσι ώστε να είναι δυνατόν να εκτυπωθεί σε μορφή rollup, που τοποθετήθηκαν σε εμφανή σημεία στα σχολεία, παρέχοντας τη σχετική ενημέρωση για την εφαρμογή του θεσμού την επόμενη χρονιά από αυτήν της εκπαίδευσης.

Σχήμα 4: Η αφίσα και το ενημερωτικό έντυπο για τη Διαμεσολάβηση Ομηλίκων.

Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές της ομάδας, εργάστηκαν για την παραγωγή του ενημερωτικού εντύπου σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της Ο.Σ.Δ.. Συζήτησαν για τη μορφή και το ύφος του εντύπου και ανέλαβαν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τα ζητούμενα που έθεσαν. Μετά από την αναζήτηση, κατέληξαν στα δικά τους κείμενα, ψηφιοποίησαν τα πρωτότυπα σκίτσα τους και προχώρησαν στη σελιδοποίηση, κάνοντας χρήση του προγράμματος photoshop.

Ταυτόχρονα με τη δημιουργία της αφίσας του roll-up και του εντύπου, μαθητές της ομάδας ανέλαβαν τη δημιουργία blogιστοσελίδας που θα παρείχε ενημέρωση για τη δράση της Ο.Σ.Δ.

Αναζητώντας στο διαδίκτυο και σχολιάζοντας τη δουλειά άλλων σχολείων όσο αφορά στη Διαμεσολάβηση Ομηλίκων, αποφάσισαν να επικοινωνήσουν μέσω e-mail με τις ομάδες άλλων σχολικών μονάδων που εφαρμόζουν το θεσμό, επιδιώκοντας συνεργασία.

Στη συνέχεια σχεδίασαν την παραγωγή video, ενημερωτικού χαρακτήρα και προώθησης του θεσμού. Χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα του ενημερωτικού εντύπου, εμπλουτισμένα με καινούρια. Για την παραγωγή του video εργάστηκαν μαθητές, χρησιμοποιώντας κινηματογραφική κάμερα με φακό υψηλής ποιότητας και ανάλογο εξοπλισμό όπως τρίποδα, ράγα κύλισης της κάμερας, ψείρες μικρόφωνα για καλύτερη ποιότητα ήχου. Η επεξεργασία του βίντεο έγινε σε ένα macbook με ioshighsierra και με το ειδικό λογισμικό FinalCut. Χρησιμοποιήθηκαν ειδικές τεχνικές που παρέχονται από το λογισμικό όπως opticalflow για ομαλοποίηση της αργής κίνησης και ειδικά πρόσθετα (plugins) για την επεξεργασία χρωμάτων και ήχου. Το τελικό βίντεο αναρτήθηκε και πάλι στο youtube ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί και από άλλα σχολεία ως υλικό προώθησης της διαμεσολάβησης: https://youtu.be/QfTXNU7KGF4.

Για το σχεδιασμό graffiti αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο σχετικές πληροφορίες και μαθητές της ομάδας ανέλαβαν να υλοποιήσουν την ιδέα.

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη δράση. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά για τους σχεδιαστές και συντονιστές του προγράμματος εκπαίδευσης, αφού οι μαθητές σχολίασαν ως πολύ ενδιαφέρον τόσο το θεσμό όσο και τον τρόπο με τον οποίο εργάσθηκαν προκειμένου να εκπαιδευτούν σε αυτόν. Επίσης επεσήμαναν, με θετικούς σχολιασμούς, τη δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας που τους παρείχε το πλαίσιο της εκπαίδευσης αλλά και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, ως προς την παραγωγή του δικού τους υλικού για την διαφήμιση και προώθηση του θεσμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σχολιάζοντας τις δράσεις που παρουσιάστηκαν στις παραπάνω ενότητες, αξίζει να σημειωθεί ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτές, ως προς τα θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, είναι έκδηλη στις σχετικές επιλογές τουςστα σενάρια των βίντεο, στα κείμενα των αφισών, των εντύπων και των ερωτηματολογίων. Αξιόλογο είναι επίσης το γεγονός ότικατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του θεσμού της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων, ήδη έχουν πραγματοποιηθεί συνολικά τέσσερις (4) διαμεσολαβήσεις, επί συνόλου τεσσάρων (4) περιστατικών συγκρούσεων μεταξύ μαθητών. Οι διαμεσολαβήσεις έληξαν με επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των μαθητών που επέλεξαν το θεσμό για την επίλυση της διαφορά τους.

Η αντανάκλαση των αποτελεσμάτων αυτών των δράσεων στη σχολική ζωή, δικαιώνουντην απόφαση των υπεύθυνων των σχολικών μονάδων να δώσουντη δυνατότητα σε αυτές τις ομάδες να χρησιμοποιήσουν την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων στις Τ.Π.Ε.. Γνωρίζοντας ότι η εδραίωση της σχετικής κουλτούρας απαιτεί επιμονή και υπομονή, οι δράσεις αυτές παρέχουν ισχυρά κίνητρα για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Συγκεκριμένα, παραθέτουμε παρακάτω παρατηρήσεις καισυμπεράσματα από την εκπαίδευση των μαθητών, καθώς και τα οφέλη από την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν. Με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην διαδικασία επιμόρφωσης ως προς τους δύο θεσμούς, οι μαθητές:

- αξιοποίησαν τις νέες τεχνολογίες μέσω του υπολογιστή, αναγνωρίζοντας την πραγματική διδακτική αξία του, χρησιμοποιώντας τον σωστά και με ασφάλεια, παρέχοντας κίνητρα για μεγαλύτερη εμβάθυνση και διερεύνηση (Ράπτης & Ράπτη, 2007)
- απόκτησαν πρόσβαση σε νέες πηγές γνώσης, επιλέγοντας αλλά και συγκρίνοντας διάφορα στοιχεία άμεσα, γρήγορα και αξιόπιστα, διευρύνοντας την εμπειρία, την πληροφόρηση, τη μάθηση και τη γνώση τους (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007)
- ανέπτυξαν πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους καθώς και με τους εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν τον ρόλο της καθοδήγησης και της διευκόλυνσης στην επίτευξη των στόχων της επιμόρφωσης, παράγοντας θετικές αλληλοεπιδράσεις και νέες πολύτιμες παραμέτρους στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών
- καλλιέργησαν και αύξησαν την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων

- ενίσχυσαν την ατομική πρωτοβουλία
- εισήγαν τη διάσταση της «απόλαυσης» στην απόκτηση της γνώσης, παρέχοντας καλά κίνητρα και δημιουργικές δραστηριότητες στους μαθητές με τη χρήση των υπολογιστών στην καθημερινότητά τους, πέρα από τα συνηθισμένα πλαίσια της διασκέδασης, καθιστώντας τη μάθηση μια πιο ευχάριστη και συναρπαστική διαδικασία (Βοσνιάδου, 2006)
- βελτιστοποίησαν την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας συμπράττοντας με άλλες σχολικές μονάδες, ανταλλάσσοντας απόψεις δια ζώσης αλλά και μέσω των δυνατοτήτων της ασύγχρονης επικοινωνίας που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες.

Τα οφέλη που προέκυψαν από τις περιγραφόμενες δράσεις ως προς τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, συνοψίζονται στην ανάπτυξη της συναδελφικότητας, της εμπιστοσύνης, της ανοικτής επικοινωνίας, της εκτίμησης, της αναγνώρισης και της υποστήριξης μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε αυτές τις βασικές συνιστώσες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος,στόχευσαν οι περιγραφόμενες δράσεις. Από το σχολιασμό του τρόπου υλοποίησης και των πρώτων αποτελεσμάτων των δράσεων, που πραγματοποιήθηκε σε κοινή συνάντηση των μελών των ομάδων, προέκυψε ότι οι προσδοκώμενοι στόχοι επιτεύχθηκαν στην πλειοψηφία τους. Η χρήση των Τ.Π.Ε. και των βασικών εργαλείων τους, αποτέλεσαν τον κινητήριο μοχλό για την επίτευξή τους.

Το μοντέλο χρήσης των Τ.Π.Ε. στη σχολική πραγματικότητα, αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία καλείται να απαντήσει στο βασικό ερώτημα κατά πόσον είναι προετοιμασμένη στο ενδεχόμενο της μερικής ή πλήρους επαναδιαπραγμάτευσης του περιεχομένου των εννοιών «σχολείο», «εκπαίδευση», «τάξη» και «αξιολόγηση» μέχρι του οριακού σημείου της «διαπαιδαγώγησης». Οι δράσεις που περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία αφορούν στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου και παρουσιάζονται ως μια άλλη πρόταση που δύναται να διευρύνει τους ορίζοντες των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο δρόμος προς την ουσιαστική εκπαιδευτική ανανέωση είναι μακρύς. Ο συνδυασμός της εκπαιδευτικής ανανέωσης με τη χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να ανοίξει μια νέα οδό προς τον πραγματικό εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολείου, με τον όρο ότι οι υποστηρικτές θεσμών όπως αυτοί των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης και της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων θα πολλαπλασιαστούν, για να συνεχίσουν οι δομές αυτές να λειτουργούν και στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Collie, R. J. (2010). Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy. (Unpublished Doctoral dissertation), University o f British Columbia. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 2018 από https://circle.ubc.ca/bitstream/id/84633/ubc_2010_fall_collie_rebecca.pdf.

Goleman D. (1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations.* School Development Program Research Monograph. NewHaven: YaleChildStudyCenter.

Lee, C., (2006). Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals. London: Paul Chapman Publishing.

Pynchon, V. (2012, June 9). The Anti-Bulling Secret Weapon Arrives Just in Time for School. Forbes. http://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/the-anti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school.

Sergiovanni, T. J.&Starratt, R. (2002). *Supervision: A Redefinition,*7th edn. Singapore: McGraw-Hill.

Uzelac, M. (2001). «Peaceful Conflict Resolution Guide for Primary and Secondary School». UNICEF.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg

Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007). Σύγχρονες Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ιστορίας.Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Θεριανός Κ. (2002). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα.*Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 123, σ.20-25.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-202.

Κουτρολού, Ι. (2013). Θυματοποίηση και Σχολική Βία. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε. Από τη θεωρία στη πράξη. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.

Κυνηγός, Χ. (1995). *Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: η υπολογιστική τεχνολογίαως μέσο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία.* Στο Καζαμίας καιΚασσωτάκης (επ.). Προοπτικές για μια νέα πολιτική στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα.

Πασιαρδή,Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Ράπτης, Α.&Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*(τόμος Α΄). Αθήνα: Α. Ράπτης.

Στυλιανίδης, Μ. (2007). Τοσχολείο του μέλλοντος: Κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο *Διοικητική Ενημέρωση,* 40, (σ. 37-53). Αθήνα.

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο, Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 200-215.

«Σχολικός Εκφοβισμός: ένα τέρας με πολλά κεφάλια. Νίκησέ τον!»

Κωνσταντινίδου Καλλιόπη[1], Μαγδαληνού Καλλιόπη[2], Αγγελακάκης Άγγελος[3], Ιωαννίδης Χρήστος[4]

[1]ΠΕ02 Φιλόλογος, 2ο ΓΕΛ Ελευθερίου - Κορδελιού
kalli.konstant@gmail.com
[2]ΠΕ19 Πληροφορικός, 2ο ΓΕΛ Ελευθερίου- Κορδελιού
kmag388@gmail.com
[3]ΠΕ03 Μαθηματικός, 2ο ΓΕΛ Ελευθερίου – Κορδελιού
aggelakakis@gmail.com
[4]ΠΕ04.05 Γεωλόγος, 4ο Γυμνάσιο Ευόσμου
xioa32@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το Πολιτιστικό Πρόγραμμα με τίτλο «Σχολικός εκφοβισμός: ένα τέρας με πολλά κεφάλια. Νίκησέ τον!» που υλοποιήθηκε σε ΓΕΛ από τετραμελή ομάδα εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, γεγονός που επέτρεψε τη διαθεματική και πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος. Στα πλαίσια του προγράμματος οι συμμετέχοντες διευκρίνισαν όρους, ενημερώθηκαν από ποικίλες πηγές, προσέγγισαν το θέμα με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, αναζήτησαν στατιστικά στοιχεία αξιολογώντας την αξιοπιστία των πηγών πληροφόρησης, διερεύνησαν την πιθανότητα γονιδιακής προδιάθεσης για βίαιη συμπεριφορά και παρήγαγαν πρωτότυπο υλικό (αφίσες, κείμενο, μπρελόκ, σελιδοδείκτες, ηλεκτρονική παρουσίαση, Infographic, ταινία) σε μια προσπάθεια αποτύπωσης των γνώσεων που κατέκτησαν και των συναισθημάτων τους και αφύπνισης των συμμαθητών τους. Κυρίως, όμως, δουλεύοντας συνεργατικά και ανταλλάσσοντας εμπειρίες, γνώρισαν και αποδέχτηκαν ο ένας τον άλλο και συνειδητοποίησαν ότι η αντίδραση απέναντι σε κάθε απόπειρα εκφοβισμού και ο σεβασμός προς τον άνθρωπο αποτελούν την απάντηση σε ένα πρόβλημα που φαίνεται ότι έχει αποκτήσει τεράστιες διαστάσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying), ενημέρωση, αντίδραση*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα «Σχολικός εκφοβισμός: ένα τέρας με πολλά κεφάλια. Νίκησέ τον!» υλοποιήθηκε σε ΓΕΛ με τη συμμετοχή ομάδας 17 παιδιών από διαφορετικά τμήματα όλων των τάξεων και εκπαιδευτικών τεσσάρων διαφορετικών ειδικοτήτων: Φιλόλογο, Πληροφορικό, Μαθηματικό και Γεωλόγο. Για την υλοποίησή του έγιναν 24 δίωρες συναντήσεις – μετά το πέρας των μαθημάτων – ενώ τα παιδιά εργάστηκαν αρκετές επιπλέον ώρες στο σπίτι τους και στο σχολείο (σε ημέρες που

δε διεξήχθησαν μαθήματα, π.χ. λόγω εκδρομής). Πρόκειται για μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης ενός πολύπλευρου, ενδιαφέροντος και σημαντικού για τη σχολική – και όχι μόνο- ζωή θέματος. Τα γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονται είναι η Λογοτεχνία, η Γλώσσα, η Φιλοσοφία, η Πληροφορική, τα Μαθηματικά, η Βιολογία. Τέλος, υπάρχει απόλυτη συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς πρόκειται για εγκεκριμένο από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής όπου ανήκει η σχολική μονάδα Καινοτόμο Πολιτιστικό Πρόγραμμα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι «ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου» (Wikipedia, 2018) και τείνει να αποκτήσει εφιαλτικές διαστάσεις. Αρχίζει να μελετάται συστηματικά κατά τη δεκαετία του 1970 στη Νορβηγία από τον Dan Olweus, ενώ ο σχετικός όρος «bullying», που το περιγράφει, χρησιμοποιείται ευρέως από την επιστημονική κοινότητα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, χ.χ.).

Κατά τον Olweus, προκειμένου να αποδοθεί ο χαρακτηρισμός «bullying» θα πρέπει να συντρέχουν μία σειρά προϋποθέσεων: (α) να προκαλείται σκόπιμη βλάβη (σωματική ή συναισθηματική) σε κάποιο άτομο, με άλλα λόγια η επιθετική ενέργεια του θύτη να είναι εμπρόθετη (β) η εκφοβιστική συμπεριφορά να έχει διάρκεια, να είναι επαναλαμβανόμενη (γ) να υφίσταται σημαντική διαφορά δύναμης ή/και εξουσίας ανάμεσα στο θύτη και το θύμα του εκφοβισμού και (δ) η σχέση μεταξύ των άμεσα εμπλεκομένων να μην είναι φιλική, αλλά ο θύτης να αντλεί ικανοποίηση από το «βασανισμό» του θύματος και το θύμα να αισθάνεται ότι οι πράξεις του θύτη δεν είναι τυχαίες/επιπόλαιες ή καλοπροαίρετες (Olweus, 2009).

Το «bullying» μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλες μορφές: από λεκτική βία και διάδοση φημών μέχρι κοινωνική απομόνωση, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και άσκηση σωματικής βίας (Olweus, 2009· Wikipedia, 2018). Ειδική περίπτωση αποτελεί ο ηλεκτρονικός/διαδικτυακός εκφοβισμός, γνωστός στη διεθνή βιβλιογραφία ως «cyberbullying», που αναφέρεται στη χρήση του Διαδικτύου και των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικός υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο) για την άσκηση βίας με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν σε σχέση με το «σχολικό εκφοβισμό» (Beat Bullying Campaign,2017).

Σε κάθε περιστατικό σχολικής βίας εμπλέκονται οπωσδήποτε ο θύτης (μπορεί να πρόκειται και για ομάδα θυτών) και το θύμα, ενώ συνήθως υπάρχει και ένας ή περισσότεροι παρατηρητές. Οπωσδήποτε, από τη στιγμή που τα περιστατικά σχετίζονται με τη σχολική ζωή, το ζήτημα αφορά τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της, δηλαδή όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και, επίσης, τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, χ.χ.).

Καθώς το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα σοβαρό και οι συνέπειές του ακολουθούν το σύνολο των εμπλεκομένων στη μετέπειτα ζωή τους (Τριβιζάς, 2012), ενώ ο καθένας μπορεί να πέσει θύμα εκφοβισμού ανεξάρτητα από την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Αρτινοπούλου, 2001), πολλές χώρες εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου με απώτερο στόχο την εξάλειψή του.

Για παράδειγμα, στη Νορβηγία εφαρμόζεται το μοντέλο του Olweus, στη Φινλανδία το μοντέλο Kivakoulou, ενώ και η Ελλάδα συμμετέχει σε διάφορα δίκτυα, όπως το πρόγραμμα της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου [Ε.ΨΥ.Π.Ε.] Stop στην ενδοσχολική βία (Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο, 2010), το πρόγραμμα Beat Bullying - Hope For Children (Beat Bullying Campaign, 2017), την Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, χ.χ.) κ.ά.

Κοινό στοιχείο όλων των προαναφερθέντων προγραμμάτων είναι ότι εστιάζουν στην ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση, τη συνεργασία, τη γνωριμία και την αποδοχή του «διαφορετικού» (Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο, 2010). Κατά την εκτίμηση των συγγραφέων της παρούσας εργασίας, η Συνεργατική Μάθηση πληροί όλες τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των παραπάνω στόχων - και μάλιστα από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να διασφαλίζεται ότι η διάρκεια των αποτελεσμάτων θα είναι σαφώς μεγαλύτερη, καθώς οι γνώσεις που κατακτώνται βιωματικά γίνονται εν τέλει και βίωμα όσων τις αποκτούν (Δαγδιλέλης κ.ά., 2013).

Ο όρος «Συνεργατική Μάθηση» είναι πολυδιάστατος. Αφορά ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων με κοινό παρονομαστή το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα (Smith και McGregor, 1992). Οι Johnson και Johnson (1999), κορυφαίοι μελετητές και ένθερμοι υποστηρικτές της, στον ορισμό τους για τη Συνεργατική Μάθηση δίνουν έμφαση στην ομαδική συν-εργασία των μαθητών με απώτερο στόχο τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για το σύνολο των μελών της ομάδας. Θεωρούν ιδιαιτέρως σημαντική την αλληλεξάρτηση των μελών, καθώς η επίτευξη των στόχων κάθε μέλους είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επίτευξη των στόχων των υπολοίπων. Ο Panitz (1997) υποστηρίζει ότι η Συνεργατική Μάθηση αποτελεί στην ουσία φιλοσοφία ζωής, που εφαρμόζεται στο σύνολο των συναναστροφών μας με τους συνανθρώπους μας και όχι απλώς μια τεχνική που αφορά έναν καθοδηγούμενο, αυστηρά δομημένο και στενά ελεγχόμενο από το δάσκαλο τρόπο ομαδικής εργασίας.

Μεγάλος αριθμός ερευνών για τη Συνεργατική Μάθηση αποδεικνύουν τα ευεργετικά της αποτελέσματα για το σύνολο των εμπλεκομένων: συγκεκριμένα, έχει αποδειχτεί ότι συντελεί στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους και στην όξυνση της κριτικής τους ικανότητας, βελτιώνει την επικοινωνία και την ικανότητα συνεργασίας με άλλους, σχετίζεται θετικά με την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και το βαθμό κατανόησης σύνθετων εννοιών, τη δυνατότητα έκφρασης με τη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου και την αποδοχή του σχολείου και διευκολύνει την κατάρριψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Johnson & Johnson, 1999· Kagan, 1990· Slavin, 1989/1990). Ακόμη, μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνικοποίηση των πιο εσωστρεφών παιδιών, την ανάπτυξη σεβασμού ανάμεσα στα μέλη όλων των ομάδων και τη δημιουργία απρόσμενων φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές πολύ υψηλών επιδόσεων με πολύ αδύναμους ως προς την επίδοση μαθητές (Augustine, Gruber & Hanson, 1989/1990).

Επιπλέον, μπορεί να εφαρμοστεί τόσο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών όσο και με τη χρήση τεχνικών που δεν απαιτούν απαραίτητα τεχνολογικό εξοπλισμό, αλλά εξασφαλίζουν τα ίδια ευεργετικά αποτελέσματα για τους εμπλεκόμενους, αν

εφαρμοστούν σωστά. Μία τέτοια τεχνική είναι και το παιχνίδι ρόλων, που αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική διδασκαλίας. Συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με τη βιωματική μάθηση και ενισχύει τη συνεργασία σε ομάδες. Βοηθά τους μαθητές να αναπαραστήσουν καταστάσεις, κινητοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, δεν απαιτεί ειδικό εξοπλισμό για την εφαρμογή του και οδηγεί στη μάθηση μέσα από παιγνιώδη τρόπο. Ωστόσο, απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, που συχνά μπορεί να είναι πολύ χρονοβόρα και υψηλές ικανότητες συντονισμού των συμμετεχόντων, ενώ χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μη δημιουργηθεί η ψευδής εντύπωση ότι σύνθετες και πολύπλοκες καταστάσεις είναι σχετικά απλές (Γρηγοριάδου, Γουλή & Γόγουλου, 2013· Κολιάδης, 1997· Κολιάδης, 2006· Ψωματάκης, χ.χ.).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη και σε μια προσπάθεια οι μαθητές μας να οικοδομήσουν/κατακτήσουν οι ίδιοι τη γνώση, να αναπτύξουν κουλτούρα συνεργασίας και να υιοθετήσουν την αντίσταση στη βία ως φιλοσοφία ζωής, επιχειρήθηκε η προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα πλαίσια του σχετικού Πολιτιστικού Προγράμματος.

Σκοπός – Στόχοι

Βασικοί στόχοι που ώθησαν την ομάδα των εκπαιδευτικών στην ανάληψη του Προγράμματος υπήρξαν:

(α) Η πολύπλευρη προσέγγιση ενός υπαρκτού προβλήματος, η αξιόπιστη ενημέρωση για αυτό και η ανάπτυξη συνειδητής στάσης ενάντια σε κάθε βίαιη συμπεριφορά.

(β) Η ενεργητική αντίδραση ενάντια σε κάθε απόπειρα εκφοβισμού είτε των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα είτε των συμμαθητών τους.

(γ) Η ευαισθητοποίηση του συνόλου των μαθητών για το θέμα, που κρίθηκε ότι θα είναι πολύ πιο αποτελεσματική αν γίνει από ομάδα συμμαθητών τους και όχι από τους εκπαιδευτικούς.

(δ) Η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας, απαραίτητων δεξιοτήτων για τον πολίτη του 21ου αιώνα (Ράπτης και Ράπτη, 2013· Τριλιανός, 2013).

(ε) Η συνειδητοποίηση ότι οι ομάδες λειτουργούν πιο αποδοτικά όταν περιλαμβάνουν μέλη με διαφοροποιημένες δεξιότητες ως απάντηση στο διαχωρισμό και την απόρριψη του «διαφορετικού».

ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

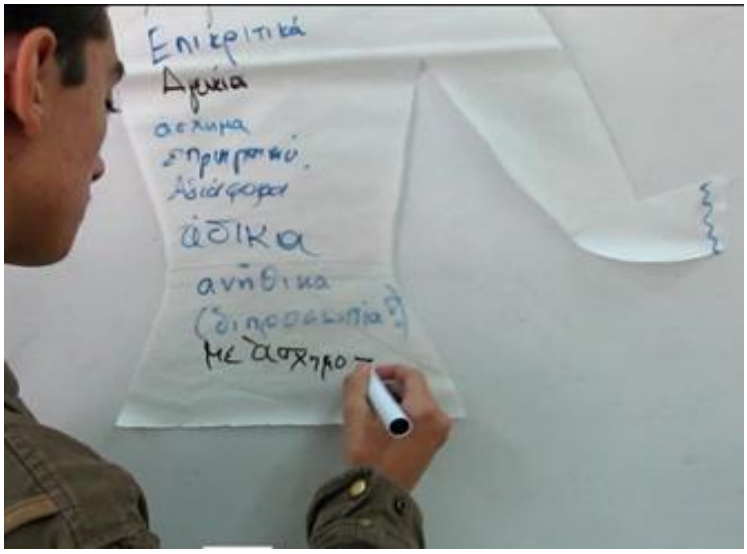
ΑΦΕΤΗΡΙΑ – ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Μολονότι η σχολική βία δεν είναι καινούριο φαινόμενο και παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα σχολεία τείνουν να το υποβαθμίζουν και να θεωρούν ότι δεν αφορά το δικό τους μικρόκοσμο (Τριβιζάς, 2012), εντούτοις, τα περιστατικά που έρχονται καθημερινά στο φως της δημοσιότητας και τα αποτελέσματα των διεξαγόμενων ερευνών σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο αποδεικνύουν ότι, κλείνοντας τα μάτια και τα αυτιά μας σε ό,τι μας τρομάζει, το πρόβλημα δεν εξαφανίζεται, αντίθετα ενισχύεται και ενίοτε γίνεται ανεξέλεγκτο. Εμφορούμενοι από την πεποίθηση ότι η απάντηση σε κάθε πρόβλημα είναι η ενημέρωση, η επαφή με τους μαθητές και η αναζήτηση της αλήθειας, προχωρήσαμε στην υλοποίηση του παρόντος

Προγράμματος, που αποκάλυψε ότι η ενδοσχολική βία δεν αποτελεί θεωρητική σύλληψη επιστημόνων που αρέσκονται να κινδυνολογούν και να διογκώνουν καταστάσεις αλλά ενδημεί, δυστυχώς, στα σχολεία μας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ

Στην αρχική μας συνάντηση με τους μαθητές πραγματοποιήθηκε σειρά βιωματικών δράσεων, που είχαν ως στόχο τη γνωριμία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα μεταξύ τους και την εισαγωγή στο θέμα (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Βιωματικές δράσεις εισαγωγής στο θέμα.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές συναποφάσισαν την πορεία του προγράμματος επιλέγοντας την ενασχόληση με το διαδικτυακό εκφοβισμό (cyberbullying) σε πρώτη φάση.

Έτσι, κανονίστηκε τηλεδιάσκεψη με τον τότε Διευθυντή της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, κ. Σφακιανάκη, κατά την οποία οι μαθητές ενημερώθηκαν για το θέμα και έθεσαν σειρά ερωτήσεων, επιλύοντας πολλές απορίες τους.

Στην επόμενή μας συνάντηση παρακολούθησαν την ταινία «Cyberbullying», ενώ ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια, όπου κατέθεσαν προσωπικές τους εμπειρίες (το τρομακτικό ήταν ότι 2 από τους 17 μαθητές είχαν υποστεί διαδικτυακό εκφοβισμό, η μία μαθήτρια μάλιστα το βίωσε πολύ έντονα), εξήγαγαν κανόνες προστασίας και φιλοτέχνησαν αφίσες εμπνευσμένες από την ταινία, τις συζητήσεις μας και εικόνες που εντόπισαν στο Διαδίκτυο (Εικόνα 2). Οι αφίσες που αξιολογήθηκαν από τους μαθητές ως οι πιο εμπνευσμένες, τοιχοκολλήθηκαν στην αίθουσα Πληροφορικής. Στη συγκεκριμένη διαδικασία συντονιστικό ρόλο είχε η καθηγήτρια Πληροφορικής.

Εικόνα 2: Αφίσα ενάντια στον διαδικτυακό εκφοβισμό.

Στις επόμενες συναντήσεις, με τη βοήθεια της Φιλολόγου, οι μαθητές προβληματίστηκαν για τον εκφοβισμό γενικά, διασαφήνισαν τους όρους «βία», «ενδοσχολική βία» και «σχολικός εκφοβισμός», ενώ επεσήμαναν τα αίτια, τους τρόπους εκδήλωσης και τις συνέπειές τους. Αναζήτησαν πληροφορίες σε λεξικά, βιβλία και στο Διαδίκτυο, αξιολόγησαν τις πηγές από όπου άντλησαν τις σχετικές πληροφορίες και ετοίμασαν παρουσίαση για το κομμάτι που είχε αναλάβει η κάθε ομάδα. Παρακολούθησαν ακόμη βίντεο για το bullying από το «Χαμόγελο του Παιδιού» (παρουσίαση ιστορίας από τη σκοπιά του θύματος –του θύτη – του παρατηρητή), συζήτησαν σε επίπεδο ολομέλειας για τις δικές τους αντιδράσεις σε κάθε περίπτωση και δραματοποίησαν την ιστορία που παρακολούθησαν επιλέγοντας τον δικό τους τρόπο αντίδρασης. Στη φάση αυτή αποφασίστηκε να γράψουν δικό τους σενάριο και να παρουσιάσουν τη δική τους ταινία ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό. Κατένειμαν, λοιπόν, μόνοι τους τους ρόλους, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών υπήρξε καθαρά επικουρικός. Επιπλέον, συνέγραψαν ημερολογιακή σελίδα από διαφορετικές οπτικές, με κάθε μαθητή να γράφει μπαίνοντας σε δύο ρόλους (π.χ. θύτης – παρατηρητής) σε μία προσπάθεια κατάκτησης ενσυναίσθησης στο μέτρο του δυνατού. Η ανάγνωση των σελίδων στην ολομέλεια οδήγησε στην εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων. Στο σημείο αυτό αποκαλύφθηκε ότι και τρίτο μέλος της ομάδας μας είχε πέσει στο παρελθόν θύμα bullying, που την είχε κάνει να αμφισβητεί τις πνευματικές της δυνατότητες και να προσπαθεί διαρκώς να αποδείξει ότι, αν και εντυπωσιακά όμορφη ξανθιά, είναι και έξυπνη. Τέλος, τα παιδιά δημιούργησαν Infographic με κανόνες προστασίας από τον εκφοβισμό με τη βοήθεια της καθηγήτριας Πληροφορικής, που εκτυπώθηκε και τοιχοκολλήθηκε σε διάδρομο του σχολείου (Εικόνα 3).

Στη συνέχεια, αποφάσισαν να αναζητήσουν στατιστικά δεδομένα προκειμένου να αποκτήσουν μια σαφέστερη εικόνα για την έκταση του φαινομένου στην Ελλάδα. Αρωγός στην προσπάθειά τους στάθηκε ο Μαθηματικός. Με την καθοδήγησή του, συνέλεξαν δεδομένα που δημοσιεύτηκαν στον τύπο και το Διαδίκτυο, αξιολόγησαν την αξιοπιστία των πηγών και ετοίμασαν παρουσίαση με τα πιο εντυπωσιακά

ευρήματα. Ομολογουμένως, τα στατιστικά στοιχεία υπήρξαν σοκαριστικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Είναι χαρακτηριστικό ότι σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας, (2002), στο 20% των περιστατικών βίας στα ελληνικά σχολεία χρησιμοποιήθηκαν όπλα!

Εικόνα 3: Infographic με μέτρα προστασίας από τον εκφοβισμό.

Το επόμενο ερώτημα που μας απασχόλησε ήταν αν η βία είναι γονιδιακά καθορισμένη. Σε συνεργασία με τον καθηγητή της Βιολογίας τα μέλη της ομάδας μελέτησαν τις απόψεις του βιολογικού θετικιστή Λομπρόζο για τα σωματικά χαρακτηριστικά του εγκληματία, προσέγγισαν το πρόβλημα της επίδρασης που ασκεί στην κρίση των δικαστών η εξωτερική εμφάνιση του υπόδικου, αναφέρθηκαν στις επιπτώσεις του συνδρόμου ΧΥΥ, καθώς και σε βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που ενδέχεται να σχετίζονται με τη βίαιη συμπεριφορά για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολύ πολύπλοκη για να εξηγηθεί αποκλειστικά από γενετικούς παράγοντες.

Εικόνα 4: Σελιδοδείκτες με μηνύματα κατά της βίας.

Όλες αυτές τις εβδομάδες ασχολούνταν παράλληλα με τη συγγραφή του σεναρίου για την ταινία, την κατανομή ρόλων, την επιλογή της μουσικής επένδυσης και τις λοιπές λεπτομέρειες δίνοντας και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους. Πράγματι, η ταινία γυρίστηκε σε μία ημέρα που οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου έλειπαν σε εκδρομή, έτυχε επεξεργασίας από όσα μέλη είχαν τις κατάλληλες γνώσεις και, αφού αξιολογήθηκε ως αξιοπρεπής, ανέβηκε στο YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=yHlExsrwc4k).

Τέλος, οι μαθητές αποφάσισαν να ετοιμάσουν μπρελόκ και σελιδοδείκτες με μηνύματα κατά του «bullying», που μοίρασαν στους συμμαθητές τους σε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησής τους ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό (Εικόνα 4).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η υλοποίηση του Προγράμματος ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό οδήγησε το σύνολο των συμμετεχόντων στη διασάφηση των σχετικών όρων και τη διαφοροποίησή τους από αθώα πειράγματα, μεμονωμένα κακεντρεχή και απαξιωτικά σχόλια ή ακόμη και «τυφλές» (μη σκόπιμες/μη στοχευμένες) πράξεις βίας. Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί έμαθαν να αναγνωρίζουν ποια περιστατικά μπορούν να χαρακτηριστούν ως «bullying» και σε ποια δεν μπορεί να αποδοθεί ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός.

Ακόμη, η ενημέρωση από το Διευθυντή της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος μας αποκάλυψε το μέγεθος και την έκταση του προβλήματος, τον εκτεταμένο/δραματικό χαρακτήρα που μπορεί να προσλάβουν αρκετά περιστατικά και το πόσο εκτεθειμένοι και ευάλωτοι είμαστε εν δυνάμει όλοι οι χρήστες του Διαδικτύου και κυρίως των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα, όμως, μας έπεισε ότι υπάρχουν μέτρα προστασίας που μπορούμε και οφείλουμε να λάβουμε, ώστε να ελαχιστοποιήσουμε τους κινδύνους. Η σοβαρότητα των κινδύνων και η αναγκαιότητα λήψης μέτρων προστασίας παραμένει, δυστυχώς πιο επίκαιρη από ποτέ, αν αναλογιστεί κανείς την αυτοκτονία φοιτήτριας στη Θεσσαλονίκη λόγω της δημοσιοποίησης φωτογραφιών της στο Διαδίκτυο και την αναταραχή που δημιουργήθηκε με το διαδικτυακό «παιχνίδι» θανάτου «Blue Whale» στο οποίο έχει

εμπλακεί απροσδιόριστος αριθμός εφήβων από όλο τον κόσμο – ήδη έχουν διαπιστωθεί τρία τουλάχιστον κρούσματα και στην Ελλάδα!

Η προσέγγιση του άλυτου επιστημολογικού προβλήματος «γονίδια/κληρονομικότητα ή περιβάλλον» σε σχέση με την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς οδήγησε για μια ακόμη φορά στη συνειδητοποίηση ότι οι παράγοντες που καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολλοί και δύσκολα προσδιορίσιμοι και ότι δεν υπάρχουν απλές ή μονοδιάστατες απαντήσεις, διδάσκοντάς μας να αποφεύγουμε τις εύκολες κρίσεις και την αβίαστη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Επιπλέον, η αναζήτηση στατιστικών στοιχείων και η αξιολόγηση των πηγών δίδαξε σε όλους μας το πολύτιμο μάθημα της μη άκριτης αποδοχής πληροφοριών – ακόμη κι αν πρόκειται για αριθμητικά δεδομένα, της προσωπικής έρευνας για την εύρεση της αλήθειας, της διασταύρωσης στοιχείων και της υποβολής τους σε κριτική επεξεργασία εξοπλίζοντας τους συμμετέχοντες με μια δεξιότητα απαραίτητη για κάθε πολίτη του 21ου αιώνα: την κριτική ανάγνωση.

Εξάλλου, η επαφή και η κατάθεση σκέψεων και εμπειριών για ένα τόσο σοβαρό θέμα οδήγησε όλους μας να αποκαλύψουμε ένα κομμάτι του εαυτού μας στους άλλους κατακτώντας έτσι πιο στενές και ουσιαστικές σχέσεις και συνειδητοποιώντας ότι όσα μας ενώνουν είναι περισσότερα από αυτά που μας χωρίζουν και ότι ο μόνος τρόπος για να συνειδητοποιήσουμε τη λυτρωτική αυτή αλήθεια είναι να «σπάσουμε» τη σιωπή κάνοντας το πρώτο βήμα προσέγγισης των άλλων. Για το λόγο αυτό προσπαθήσαμε να μεταδώσουμε τις απόψεις και τα συναισθήματά μας μέσα από τις αφίσες, το Infographic, τα μπρελόκ, τους σελιδοδείκτες και την ταινία.

Τέλος, η εμπλοκή εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων κατέστησε δυνατή την πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος, ώστε να καλύπτονται τα ενδιαφέροντα και να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων αλλά και όλοι να αποκτήσουμε νέες γνώσεις σχηματίζοντας μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα.

Οπωσδήποτε δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι όλα κύλησαν απρόσκοπτα και ειδυλλιακά και ότι απουσίαζαν εντελώς τα προβλήματα. Για παράδειγμα, η αποκάλυψη από την πλευρά τριών μαθητών ότι υπήρξαν θύματα bullying – στη μία περίπτωση η κατάσταση ήταν πολύ δύσκολη- έφερε σε αμηχανία τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν είναι ειδικευμένοι στην αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων. Επιλέχθηκε ως λύση η επικοινωνία με την ψυχολόγο του δήμου, η οποία συνεργάζεται με το σχολείο και έσπευσε να συνομιλήσει με εκπαιδευτικούς και μαθητές (στην ολομέλεια και κατ' ιδίαν) προτείνοντας αντιδράσεις και λύσεις.

Στους περιορισμούς του Προγράμματος πρέπει, επίσης, να αναφερθούν ο σχετικά περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών, η μη διεξαγωγή έρευνας από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να συλλεγούν πρωτογενή δεδομένα, η αδυναμία παρουσίασης της δουλειάς των παιδιών εκτός σχολείου. Ο τελευταίος περιορισμός και η επικαιρότητα του θέματος είναι που μας έδωσαν το κίνητρο να προχωρήσουμε στη συγκεκριμένη παρουσίαση θέλοντας να περάσουμε το μήνυμα ότι τα «τέρατα» δε λείπουν ποτέ από το δρόμο μας αλλά, όπως είπε και ο Σεφέρης στην ομιλία του στη Στοκχόλμη στην τελετή όπου του απονεμήθηκε το βραβείο

Νόμπελ, η απάντηση που έχει τη δύναμη να «χαλάσει» κάθε «τέρας» παραμένει σταθερά και διαχρονικά ο «άνθρωπος».

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε. και Γόγουλου, Α. (2013). *Διδακτικές Τεχνικές*. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2018 στο: http://newtech-pub.com/wp-content/uploads/2013/10/kef-didaktikes.pdf

Δαγδιλέλης, Β., Ζάγουρας, Χ., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ., & Ψύλλος, Δ. (2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη – Γενικό μέρος, τεύχος 1*. Πάτρα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο (2010). *Τρόποι Πρόληψης και αντιμετώπισης (του σχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας)*. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2018 στο: http://antibullying.gr

Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (χ.χ.). *Σχολικός Εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2018 στο: http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/

Κολιάδης, Ε. (2006). Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος β΄ - Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κολιάδης Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος γ΄ - Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, τόμος α΄. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Τριβιζάς, Ε. (2012). *Το αληθινό παραμύθι της βίας*. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2018 στο: http://www.tovima.gr/vimagazino/views/article/?aid=452910

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ψωματάκης Β. (χ.χ.). *Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΠΕ19*. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2018 στο:
https://epimorfwsh-b.wikispaces.com/file/view/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82+%CE%A4%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82.pdf

Augustine, D.K., Gruber, K. D., & Hanson, L. R. (1989-1990). Cooperation works! *Educational Leadership, 47,* 4-7.

Beat Bullying Campaign – Hope for Children (2017). *Σχολικός Εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2018 στο: http://bb.uncrcpc.org.cy

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning (5th edition). USA: Allyn and Bacon.

Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, *47,* 12-15.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Κοροντζής, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, *8 (2),* 1–13.

Slavin, R. (1989/1990). Research on Cooperative Learning. Consensus and Controversy. *Educational Leadership, 47,* 52-56.

Smith B., & MacGregor J. (1992). What Is Collaborative Learning? In: Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V., Leigh Smith, B., & MacGregor, J. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education* (pp.10-30). National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University.

Wikipedia, Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2018 στο: https://el.wikipedia.org/wiki/Σχολικός_εκφοβισμός.

«Η υπόσχεση της "αλγοριθμικής" παιδαγωγικής»

Ξανθόπουλος Αναστάσιος

Δάσκαλος (PhD, MEd), Διευθυντής του 1ου Δημοτικού Σχολείου Άργους Ορεστικού
xa@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εξατομικευμένη ή προσωποποιημένη μάθηση και διδασκαλία αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο που τα εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα θεμελιώνουν στατιστικά ότι υπερέχει ξεκάθαρα έναντι τόσο της παραδοσιακής διδασκαλίας όσο και της διδασκαλίας που προϋποθέτει κάποιες προαπαιτούμενες γνώσεις πριν προχωρήσουμε σε επόμενο στάδιο. Η εφαρμογή, ωστόσο, της μεθόδου αυτής που θα μπορούσε να αυξήσει εντυπωσιακά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνάντησε στα πλαίσια της παραδοσιακής παιδαγωγικής ανυπέρβλητα εμπόδια και χαρακτηρίστηκε ως «πρόβλημα». Η έλευση της ψηφιακής εποχής αναζωογόνησε την πίστη ότι η ποιοτική εκπαίδευση για κάθε μαθητή χωριστά είναι εφικτή και αποτέλεσε ένα από τα βασικά επιχειρήματα υπέρ της χρήσης των νεών τεχνολογιών στον σχολικό χώρο. Στο άρθρο που ακολουθεί ο συγγραφέας συζητά κατά πόσο τελικά η «αλγοριθμική» παιδαγωγική νοούμενη ως η υβριδική επιστήμη που συναρθρώνει την παιδαγωγική με τα μαθηματικά και την πληροφορική μπορεί να ξεπεράσει τις δυνατότητες της παραδοσιακής παιδαγωγικής στο ζήτημα της εξατομικευμένης μάθησης. Ακολουθώντας μια ερμηνευτική προσέγγιση της διαλεκτικής που υπάρχει γύρω από το θέμα του αποσκοπεί να συνεισφέρει στον σχετικό προβληματισμό που γίνεται όλο και οξύτερος. Ιδιαίτερα τον απασχολεί το τεχνολογικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η σύγχρονη παιδαγωγική και οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ως αποτέλεσμα της εμφάνισης, ειδικά, (α) των μαζικών δεδομένων στον εκπαιδευτικό χώρο και (β) της διαχείρισής τους μέσω νέων μεθόδων όπως η μαθησιακή αναλυτική.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Αλγοριθμική μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση, μαζικά δεδομένα, μαθησιακή αναλυτική.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική εκπαίδευση, έχει δεχτεί —τις τελευταίες δεκαετίες κλιμακούμενα— σφοδρή κριτική γιατί, μεταξύ πολλών άλλων, «σκοτώνει» τη δημιουργικότητα, δεν καλλιεργεί τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα και συνεχίζει να αναπαραγάγει τις κοινωνικές ανισότητες (Kalantzis & Cope, 2013; Robinson, 2015) Στην αφήγηση αυτή κεντρικό ρόλο κατέχει η αδυναμία του εκπαιδευτικού μηχανισμού και τα αργά αντανακλαστικά του αντίστοιχου προσωπικού στην κεφαλαιοποίηση της προστιθέμενης αξίας για τη μάθηση και τη διδασκαλία που κομίζουν οι ψηφιακές τεχνολογίες (European Commission, 2013). Είναι χαρακτηριστική, στο ανωτέρω πλαίσιο, η ιστορική «σύναψη» που κάνει ο Brady (2017) στον τρόπο που εργάζονται κάποιοι «εκνευρισμένοι» εκπαιδευτικοί και στις

τεχνολογικές εξελίξεις, καθώς ορισμένοι επιμένουν να διδάσκουν σαν να βρίσκονται στο 2006, πριν την εφεύρεση του iPhone, άλλοι σαν το 1995, πριν την γενίκευση της χρήσης του Διαδικτύου, και άλλοι σαν το 1983, πριν την έλευση του προσωπικού υπολογιστή.

Ωστόσο, ήταν το 1984 η χρονιά που ο Bloom (1984) δημοσίευσε το περίφημο πρόβλημα των 2S (δύο τυπικών αποκλίσεων), σύμφωνα με το οποίο η προσωποποιημένη (personalized learning) ή εξατομικευμένη (individual tutoring) ή η «ένας προς έναν» διδασκαλία, υπερέχει στατιστικά τόσο από την παραδοσιακή διδασκαλία (lecture) όσο και από τη διδασκαλία που προϋποθέτει κάποιες προαπαιτούμενες γνώσεις (mastery learning) από τον μαθητή πριν αυτός προχωρήσει σε επόμενο στάδιο. Πιο απλά, σε μια παραδοσιακή τάξη οι επιδόσεις του 50% περίπου των μαθητών θα ήταν στον μέσο όρο (η γραφική απεικόνιση θα ήταν η γνωστή κωδωνοειδής καμπύλη της κανονικής κατανομής), ενώ με την εξατομικευμένη διδασκαλία το ποσοστό θα έφτανε στο 98% (Bloom, 1984; Nebra, 2016). Το πρόβλημα είναι ότι δεν μπορούμε να έχουμε έναν δάσκαλο για κάθε μαθητή, καθώς τα κόστη θα ήταν υπερβολικά. Η πιο συμφέρουσα λύση για κάποιους φαίνεται να ήρθε από τα μαθηματικά με τη μορφή των αλγορίθμων ή, αλλιώς, της ηλεκτρονικής μάθησης (Data Quality Campaign, 2017; Koller, 2012; Nebra, 2016; U.S. Department of Education, 2012; Wright, et al., 2017).

Ο αλγόριθμος δεν είναι παρά μια ακολουθία κανόνων που εφαρμόζονται για την επίλυση ενός προβλήματος (http://bit.ly/2FdPY7S). Αν ο αλγόριθμος μεταφραστεί σε κώδικα με κάποια γλώσσα προγραμματισμού, ώστε να μπορεί να «διαβαστεί» από έναν υπολογιστή, τότε έχουμε το λογισμικό ή μια εφαρμογή με τα οποία μπορούμε να «κάνουμε κάτι» ορατό συνήθως στην οθόνη των ψηφιακών συσκευών μας. Εν ολίγοις, ο αλγόριθμος είναι το «μαύρο κουτί», ένας μαθηματικός πυρήνας του δυαδικού συστήματος, γύρω από τον οποίο χτίζουμε τον θαυμαστό ψηφιακό μας κόσμο (αλλά και ένα πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό προϊόν, όπως αναλύουμε παρακάτω).

Υπό το πρίσμα αυτό, όταν ο Τσιάκαλος (2003) (από το βιβλίο του οποίου εμπνευστήκαμε και τον τίτλο της παρούσας εργασίας) υποστήριζε ότι με τη συνδρομή της παιδαγωγικής το ουτοπικό όραμα της ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης για κάθε παιδί είναι εφικτό, δικαίωνε τη ρήση ότι «κάθε ουτοπία δεν είναι παρά μια πρόωρη προφητεία». Η πλήρωση, εντούτοις, της προφητείας φαίνεται να προϋποθέτει τη συνάρθρωση της παιδαγωγικής και των συναφών με αυτή ανθρωπιστικών και κοινωνικών κλάδων με τα μαθηματικά και την υπολογιστική επιστήμη τουλάχιστον. Αυτή η υβριδική παιδαγωγική που στον τίτλο προσδιορίζεται ως «αλγοριθμική» (algorithmic pedagogy, algorithmic education και algorithmic learning), [ένας όρος όχι άγνωστος στη σχετική βιβλιογραφία από το 2007 τουλάχιστον και εντεύθεν (Perrotta & Williamson, 2018; Willis, 2007)] θα εκπληρώσει την «υπόσχεση» που η κλασική παιδαγωγική διακήρυξε, αλλά μάλλον δεν τήρησε;

Ετούτο είναι το κεντρικό ερώτημα της παρούσας εισήγησης που προσεγγίζεται μέσω της κλασικής ερμηνευτικής μεθόδου (Μπονίδης, 2004, σσ. 84-88) προκειμένου να συμβάλουμε στον σχετικό προβληματισμό. Στην ανάλυσή μας ερευνάται ιδιαίτερα το αυξανόμενο ενδιαφέρον των τελευταίων ετών για τα μαζικά δεδομένα

(big data) στην εκπαίδευση (educational data mining, learning analytics) και τον τρόπο που αυτά μεταβάλλουν ή επιδιώκουν να μεταβάλουν τις παιδαγωγικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα το «πώς» (Bernstein, 1990) διδάσκουμε και μαθαίνουμε σε ένα ψηφιακά διαμεσολαβημένο περιβάλλον.

Η εισήγηση, πέρα από την εισαγωγή και το κομμάτι των εννοιολογικών αποσαφηνίσεων, αρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο σκιαγραφούνται τα δυνητικά πλεονεκτήματα (η ουτοπία) μιας αλγοριθμικής παιδαγωγικής μέσω των μαθηματικών και της στατιστικής καταγραφής και ανάλυσης των ψηφιακών ιχνών των χρηστών, εν προκειμένω των μαθητών, σε περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης. Στο δεύτερο, τα μειονεκτήματα και οι προκλήσεις (η δυστοπία) που θέτει τόσο σε καθαρά επιστημονικό-ερευνητικό όσο και σε ηθικό ή δεοντολογικό επίπεδο. Στο τρίτο μέρος κατατίθενται οι προβληματισμοί του συγγραφέα ως αφορμή για περαιτέρω κριτική ανάλυση και συζήτηση σχετικά με τα θέματα που τον απασχόλησαν στα δύο προηγούμενα μέρη.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Καθώς στην εισήγηση γίνεται αναφορά σε όρους σχετικά νέους στην παιδαγωγική επιστήμη και έρευνα, όπως «μαθησιακή αναλυτική» ή σε όρους γνωστούς που χρησιμοποιούνται, όμως, σε νέα ψηφιακά, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως «εξατομικευμένη μάθηση», κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί εν συντομία ο τρόπος που γίνονται αντιληπτοί κάποιοι από αυτούς στην παρούσα ανακοίνωση. Για μια πιο ενδελεχή αναζήτηση γύρω από την παρατιθέμενη ορολογία, παραπέμπουμε σε σχετική βιβλιογραφία παρακάτω ή και σε άλλα σημεία της ανακοίνωσης κατά περίπτωση. Κάποιοι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, όπως «ψηφιακή» και «αλγοριθμική» μάθηση ή «εξατομικευμένη» και «προσωποποιημένη» μάθηση, χωρίς να ταυτίζονται απολύτως, βεβαίως, μεταξύ τους.

Μαζικά δεδομένα (Big Data): Τα κάθε είδους ψηφιακά στοιχεία (εικόνες, κείμενα, ήχοι, χάρτες, κτλ.) που μπορούμε να εντοπίσουμε σε μεγάλες ποσότητες ή όγκο στο Διαδίκτυο και σε άλλες ψηφιακές εφαρμογές (https://en.wikipedia.org/wiki/Big_data).

Εκπαιδευτικά δεδομένα (Educational Data): Τα μαζικά δεδομένα που παράγονται σε εκπαιδευτικά ψηφιακά περιβάλλοντα (https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_data_mining και http://jedm.educationaldatamining.org/index.php/JEDM).

Μαθησιακή αναλυτική (Learning Analytics): Το επιστημονικό πεδίο της συλλογής και στατιστικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών δεδομένων με σκοπό τη λήψη βέλτιστων αποφάσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Δημητρακοπούλου, 2017; Unesco, 2012; U.S. Department of Education, 2012)

Αλγοριθμική παιδαγωγική (Algorithmic Pedagogy): Ένα υπό εκκόλαψη υβριδικό και διεπιστημονικό πεδίο που μελετά τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση της αλγοριθμικής (ψηφιακής) μάθησης και διδασκαλίας (Willis, 2007).

Εξατομικευμένη μάθηση (Personalized Learning): «Η διαδικασία της επιτάχυνσης της μάθησης μέσω της τροποποίησης του διδακτικού περιβάλλοντος —δηλαδή, του τι, πότε, πώς και πού μαθαίνει κανείς— με σκοπό την εξυπηρέτηση των ατομικών

αναγκών, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή χωριστά. Οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους και, ταυτόχρονα, αναπτύσσουν βαθιές, διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, με τους δασκάλους τους και άλλους ενήλικες» (Wright, et al., 2017, σ. 7). Η συζήτηση για το πώς ορίζεται η μάθηση αυτή είναι συνεχής στην ακαδημαϊκή κοινότητα ενδεικτικά μόνο παραπέμπουμε στους Levitzky et al., 2017.

Η ΟΥΤΟΠΙΑ ΤΗΣ ΑΛΓΟΡΙΘΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Η αλγοριθμική παιδαγωγική, όπως αναφέρθηκε ήδη, μας υπόσχεται να λύσει το πρόβλημα της εξατομικευμένης μάθησης με έναν επιστημονικά έγκυρο και οικονομικά ανεκτό τρόπο παραμερίζοντας, μάλιστα, εμπόδια αξεπέραστα για την κλασική παιδαγωγική όπως την καταλυτική επίδραση του κοινωνικοικονομικού προφίλ της οικογένειας στις εκπαιδευτικές ανισότητες (Cope & Kalantzis 2015). Πώς; Αντιγράφοντας χοντρικά λειτουργίες ήδη γνωστές από το 2005 τουλάχιστον στον διαδικτυακό επιχειρηματικό κόσμο, όταν η Google έθεσε σε λειτουργία την εφαρμογή Google Analytics, προκειμένου να καταγράφει τα «ψηφιακά ίχνη» των διαδικτυακών πελατών με στόχο τη βελτίωση των ηλεκτρονικών υπηρεσιών που παρέχονται σε αυτούς και την «προσωποποιημένη» (ή εξατομικευμένη) διαφήμιση. Όλα αυτά έγιναν δυνατά χάρη στην αλματώδη αύξηση της υπολογιστικής ισχύος — σύμφωνα με τον νόμο του Moore ο «ψηφιακός διπλασιασμός» συντελείται το πολύ σε δύο χρόνια— και στην «ψηφιοποίηση σχεδόν των πάντων» που έχει οδηγήσει με τη σειρά της στην «εξάντληση του μετρικού συστήματος» όσον αφορά τη μέτρηση των bytes που παραγάγει η ανθρωπότητα (Brynjolfsson & McAffe, 2016). Το 2017 η IBM (2017) υπολόγισε ότι καθημερινά δημιουργούσαμε 2,5 quintillion (10^{18}) bytes νέων δεδομένων, ενώ υπολογίζεται ότι από τα 60 τρις $ που υπάρχουν στον κόσμο τα 50 βρίσκονται σε ψηφιακούς σέρβερ και μόνο τα 6 είναι σε μορφή χαρτονομισμάτων και κερμάτων (Harari, 2015, σ. 188). Τα δεδομένα ονομάστηκαν επομένως μαζικά (big data) όχι μόνο για την ποσότητα, αλλά και για την ποικιλία τους εφόσον κάθε τι το υλικό ή πνευματικό (κείμενο, εικόνα, ήχος, γλυπτό, κινήσεις του ματιού και του χεριού, χρήμα) μπορεί με κάποιο τρόπο πια να ψηφιοποιηθεί. Τα δεδομένα, όμως, είναι απλά «τιμές» ποσοτικοποίηση κάποιων παρατηρούμενων συμπεριφορών, εικόνων, λέξεων, ήχων (http://bit.ly/2x2D78p) και δε μας παρέχουν πληροφορίες —πόσο μάλλον γνώση—, αν δεν τα επεξεργαστούμε. Εδώ χρειαζόμαστε τη στατιστική και τους αλγορίθμους και την επιστήμη της ανάλυσης δεδομένων (data analysis).

Η παιδαγωγική και οι επιστήμονες που τη θεραπεύουν βρέθηκαν ξαφνικά αντιμέτωποι με ένα τεράστιο και διαρκώς ογκούμενο «τσουνάμι» δεδομένων που τους αφορούσαν, τα εκπαιδευτικά δεδομένα (educational data), και μάλιστα χωρίς σωσίβιο, καθώς δεν υπήρχε και ούτε ακόμα υπάρχει ακόμη πλήρως θεμελιωμένη μια στέρεη θεωρία για τη διαχείριση των ηλεκτρονικών αποτυπωμάτων των εκατομμυρίων πια ψηφιακών μαθητών κάθε ηλικίας, γλώσσας και φυλής ή εθνικότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018, σσ. 14-15; Anderson, 2008). Αυτό δικαιολογείται καθώς οι αριθμοί από μόνοι τους δε μπορούν να μας «πουν» κάτι· είναι η θεωρία που θα τους μεταφράσει σε πληροφορία (Reimann, 2016). Η απάντηση ήρθε με την άρθρωση τόσο μιας νέας θεωρίας όσο και νέων μεθόδων

συλλογής και επεξεργασίας των μαζικών δεδομένων για εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως η εξόρυξη εκπαιδευτικών δεδομένων (educational data mining) (Παπανικολάου, 2010) και η μαθησιακή αναλυτική (learning analytics) (Αντωνέλου, 2014; Δημητρακοπούλου, 2017; Σέργης & Σαμψών, 2017; Τζιμογιάννης, 2017; Eynon, 2013; UNESCO 2012). Η ανάπτυξη των παραπάνω μεθόδων, που αντανακλά και το σχετικό ενδιαφέρον, ήταν τόσο ραγδαία στην ακαδημαϊκή κοινότητα μετά το 2010 με την οργάνωση συνεδρίων, την έκδοση σχετικών περιοδικών (http://jedm.educationaldatamining.org, http://www.laceproject.eu και http://learning-analytics.info) και την ίδρυση επιστημονικών ενώσεων (http://educationaldatamining.org και https://solaresearch.org), ώστε σήμερα να γίνεται ήδη λόγος ή για ένα νέο επιστημονικό πεδίο, αυτό της «μαθησιακής αναλυτικής» (learning analytics), ή, τουλάχιστον, για ένα νέο υποπεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας· του τρόπου που η παιδαγωγική ερευνά τα φαινόμενά της. (Η λεπτομερής εξέταση του νέου πεδίου και οι διαφορές μεταξύ της εξόρυξης εκπαιδευτικών δεδομένων και της μαθησιακής αναλυτικής, όπως φαίνεται να καθιερώνεται στα ελληνικά ο όρος learning analytics, δεν αναλύονται περαιτέρω στην παρούσα εργασία.)

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς και ερευνητές του νέου πεδίου τα εκπαιδευτικά δεδομένα, αφού επεξεργαστούν με τους αλγορίθμους της μαθησιακής αναλυτικής, μπορούν πέρα από τη λύση του προβλήματος των 2S να μας βοηθήσουν σε μια σειρά από άλλες αποφάσεις που καλούμαστε να λάβουμε είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως στελέχη της εκπαίδευσης είτε ως πολιτικοί. Έτσι, με δεδομένο ότι οι μαθητές μας είναι χρήστες μιας ψηφιακής πλατφόρμας μάθησης (LMS ή CMS) ή εφαρμογής, αυτόματα, στη συνέχεια, ενεργοποιείται η δυνατότητα της συλλογικής παρακολούθησής τους και του τρόπου που ενεργούν, ώστε να μάθουν, δηλαδή, του τρόπου που αλληλεπιδρούν με τους αλγόριθμους, το λογισμικό, και τους συμμαθητές τους προκειμένου να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους. Τα δεδομένα που συλλέγονται, τα ψηφιακά ίχνη των μαθητών, είναι, όπως προαναφέραμε, πολλά και ποικίλα: ποιο υλικό «κλίκαραν», ποιο βίντεο παρακολούθησαν και για πόσο, πόσο παρέμειναν στην πλατφόρμα, με ποιους συνεργάστηκαν, ποιες ήταν οι επιδόσεις τους, τι «κατέβασαν» και τι «ανέβασαν» στην πλατφόρμα, τι τους άρεσε και τι όχι, τι έκαναν οι άριστοι μαθητές, ποιοι και πόσοι εγκατέλειψαν το μάθημα και πότε. Για παράδειγμα, στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του MITx του γνωστού πανεπιστημίου MIT το 2013 καταγράφηκαν «230 εκατ. φορές που κάποιος έκανε κλικ στο εκπαιδευτικό υλικό, και αναλύθηκαν 100.000 σχόλια σε φόρουμ συζητήσεων των τάξεων» (Brynjolfsson & McAffe, 2016, σ. 347) με σκοπό την ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Το υλικό αυτό, όπως μας αποκαλύπτει ένας αναλυτής της Udacity, μιας άλλης γνωστής πλατφόρμας μαζικών ανοιχτών διαδικτυακών μαθημάτων (MOOC), χρησιμοποιείται για να εντοπιστεί τι είναι αυτό που διαφοροποιεί τους καλύτερους από τους υπόλοιπους μαθητές, ποιες μορφές διδασκαλίας συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της γνώσης, ποιο το κίνητρο όσων παρακολουθούν τα μαθήματα τακτικά και στο κατά πόσο θεωρητικές παραδοχές της παιδαγωγικής επιβεβαιώνονται από τα δεδομένα (Norman, 2013). Συνεπώς, τα δεδομένα ανατροφοδοτούν και τον εκπαιδευτικό, είναι η διδακτική

αναλυτική (teaching analytics), ώστε να βελτιώσει το σχέδιο της διδασκαλίας του το οποίο εννοείται ότι και αυτό σχεδιάζεται και υλοποιείται ψηφιακά.

Είναι σαφές ότι η παιδαγωγική θα βασίζεται όλο και πιο πολύ στις βάσεις δεδομένων (database pedagogies και data-driven pedagogy) για να αντλεί το ερευνητικό υλικό που θα επιβεβαιώνει ή θα απορρίπτει τις όποιες θεωρητικές της παραδοχές. Η ποσοτικοποίηση σχεδόν όλων των παραμέτρων της διδασκαλίας και της μάθησης που κάποτε προσεγγίζαμε αδρομερώς μόνο με ποιοτικές μεθόδους οδηγεί την παιδαγωγική όλο και πλησιέστερα στις «ακριβείς επιστήμες» και επιτρέπει μια άνευ προηγουμένου λεπτομερειακή καταγραφή του πώς μαθαίνει ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Αυτό είναι άλλη μια σημαντική συμβολή των αλγορίθμων στην κατεύθυνση της ακαδημαϊκής ακρίβειας των μετρήσεων της παιδαγωγικής έρευνας που συμβάλλει αφενός στην πληρέστερη περιγραφή (descriptive analytics) των παιδαγωγικών φαινομένων και, αφετέρου, στη πρόβλεψή τους π.χ. ποιος μαθητής κινδυνεύει να αποτύχει στις εξετάσεις (prescriptive και predictive analytics). Τα μαζικά εκπαιδευτικά δεδομένα που συλλέγονται από πολλές πηγές, σε βάθος χρόνου και από πολλούς δρώντες (το δείγμα μας είναι πια όλος ο πληθυσμός) βοηθούν όχι μόνο στη ασφαλή γενίκευση των συμπερασμάτων των ερευνητών αλλά και στην καταγραφή «σπάνιων» γεγονότων με σημαντικές, όμως, επιπτώσεις (Reimann, 2016). Τελικά, τα μαζικά δεδομένα μας παρέχουν για πρώτη φορά ένα «ισχυρό εμπειρικό εργαλείο προκειμένου να κατανοήσουμε πώς να διδάσκουμε και πώς να μαθαίνουμε» (Mayer-Schönberger & Cukier, 2014, σ. 4)

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των μαθητών την εποχή των μαζικών δεδομένων και της ψηφιακής εκπαίδευσης χάνει την παραδοσιακή της διάκριση σε αρχική, διαμορφωτική και τελική ή, καλύτερα, γίνεται μόνο διαμορφωτική, επειδή καταγράφουμε «ζωντανά» (real time) την πορεία του μαθητή. Ξεπερνά τους χώρους της σχολικής αίθουσας, τα όρια του ωρολογίου προγράμματος και ακόμη και τον παραδοσιακό χωρισμό των μαθητών σε ηλιακές ομάδες, εφόσον δυνητικά ο καθένας προχωρά σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Μπορούμε, τοιουτοτρόπως, να γνωρίζουμε εκπαιδευτικοί, μαθητές, στελέχη, γονείς, τι μαθαίνει ο μαθητής τι στιγμή που το μαθαίνει και να παρέμβουμε άρα ακαριαία και όχι κατόπιν εορτής (Cope & Kalantzis, 2015).

Εν συντομία, η αλγοριθμική παιδαγωγική εξατομικεύει τη μάθηση γιατί μας γνωρίζει πού πρέπει να βελτιωθεί (αξιολόγηση) ο μαθητής και πώς να το πετύχουμε αυτό δείχνοντάς μας τι έκαναν σχεδόν όλοι οι άλλοι μαθητές, ακολουθώντας, δηλαδή, το στατιστικό πρότυπο. Ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό για να βελτιώσει τις διδακτικές του παρεμβάσεις (και να σχεδιάσει ακόμη τη δική του επιμόρφωση) μέσω του σχεδίου μαθήματος αποκαλύπτοντάς του πού οι μαθητές κινητροδοτήθηκαν και απέδωσαν και πού και, κυρίως, γιατί απέτυχαν. Μακροπρόθεσμα, μάλιστα, οι αλγόριθμοι αυτοβελτιώνονται μέσω της μηχανικής μάθησης (machine learning) —«διδασκόμενοι» από τους χρήστες— κάνοντας εφικτό να προβλέπουν ποιο υλικό ταιριάζει σε κάθε μαθητή για κάθε μάθημα και σε ποια μορφή και ποσότητα πρέπει να του δοθεί βοηθώντας σημαντικά τον δάσκαλο στην εξοικονόμηση πόρων και χρόνου, και, επομένως, κάνοντας τον ίδιο πιο παραγωγικό και την εκπαίδευση πιο αποδοτική. Παράδειγμα αποτελεί η πλατφόρμα

της IBM Watson Teacher Advisor (http://teacheradvisor.education) ως μια εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης στη δόμηση του σχεδίου μαθήματος [βλ. Williamson, 2017 για τη σχέση των μεγάλων δεδομένων με την τεχνητή νοημοσύνη και τη νευροεπιστήμη (neuroeducation και neuropedagogies)].

Αδιαμφισβήτητα, υπάρχουν πολλά ακόμη πλεονεκτήματα ειδικά σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των οικονομικών πόρων των σχολείων από την επεξεργασία των μαζικών εκπαιδευτικών δεδομένων (data-driven decision making) (Williamson, 2015). Ωστόσο, εστιάσαμε κυρίως, στα «τρία βασικά χαρακτηριστικά των μαζικών δεδομένων που αναδιαμορφώνουν τη μάθηση: την ανατροφοδότηση, την εξατομίκευση και την πρόβλεψη πιθανοτήτων» (Mayer-Schönberger & Cukier, 2014, σ. 5).

Η ΔΥΣΤΟΠΙΑ ΤΗΣ ΑΛΓΟΡΙΘΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Αναντίρρητα, ο αντίλογος στην «επανάσταση» (Mayer-Schönberger & Cukier, 2014) που επαγγέλλονται οι προφήτες της έλευσης των μαζικών δεδομένων ότι θα επιφέρουν αυτά στην εκπαίδευση είναι παραπάνω από ισχυρός. Εδράζεται δε σε πολλά και ποικίλα επιχειρήματα που εκκινούν από την αμφισβήτηση της δυνατότητας να υπηρετήσει η νέα τεχνολογία τη βασική της επαγγελία που είναι η λύση του προβλήματος των 2S, της εξατομικευμένης παιδαγωγικής, και φτάνουν στο κλασικό ζήτημα της ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων και της εμπλοκής μεγάλων εταιρειών στον εκπαιδευτικό χώρο με απώτερο σκοπό το κέρδος (Perrotta & Williamson, 2018).

Ξεκινώντας από την εξατομικευμένη ή προσωποποιημένη διδασκαλία, που στηρίχθηκε στο δόγμα του «τέλους του μέσου όρου ή μαθητή» (Rose, 2016), οι επικριτές διαπιστώνουν ότι η εφαρμογή της αλγοριθμικής παιδαγωγικής, παρότι χρηματοδοτήθηκε αδρά, δε φαίνεται να αποδίδει τα αναμενόμενα σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Benjamin, 2017; Herold, 2017; Kohn, 2015b). Είναι γεγονός ότι οι έρευνες και οι μεταέρευνες γύρω από την αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στον εκπαιδευτικό χώρο μας παρέχουν κάθε άλλο παρά ενθαρρυντικά στοιχεία (Cope & Kalantzis 2015; OECD, 2015). Επισημαίνεται ότι το κλείσιμο σχολείων της εταιρείας AltSchool που θεωρείτο ότι βρισκόταν στην πρωτοπορία των εξελίξεων γύρω από το λογισμικό που προήγαγε την εξατομικευμένη μάθηση, αποκαλύπτει πόσο δύσκολο είναι το να εμπιστευτείς τις ΤΠΕ στην επίλυση τόσο πολυπαραγοντικών παιδαγωγικών φαινομένων (Brody, 2017). Επίσης, υποστηρίζεται ότι με την προέλαση των αλγορίθμων δεν παρέχεται στους μαθητές αυτό που η παιδαγωγική ορίζει ως εξατομικευμένη μάθηση, καθώς το λογισμικό δομήθηκε έξω από το σχολείο χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι προτιμήσεις του εκάστοτε μαθητή, στοχεύει στην μετάδοση πληροφοριών και όχι στη κατανόηση και εστιάζει στην εξυπηρέτηση στενών σχολικών στόχων όπως η επίδοση στα διάφορα τεστ (Kohn, 2015b).

Επιπλέον, αποδίδεται στις εφαρμογές αυτές η κατηγορία ότι δεν προσφέρουν τίποτα άλλο παρά «συμπεριφορισμό στην οθόνη» (Δημητρακοπούλου, 2017; Benjamin, 2017; Kohn, 2015a), βάζοντας τον μαθητή στην θέση του «πελάτη-παθητικού καταναλωτή» παρά του δρώντος υποκειμένου όπως είναι και το ζητούμενο σε μια παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Williamson, 2015). Βέβαια, υπάρχει

και η αντίστροφη κατηγορία, ότι δίνεται στον μαθητή πολύ περισσότερη ελευθερία από όση είναι επιτρεπτή σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα στην οποία δρα αυθαίρετα χωρίς τη φυσική επίβλεψη κάποιου ενήλικα. Η συζήτηση αυτή είναι γνωστή, υπάρχει πλούσια σχετική βιβλιογραφία για το θέμα και θα ήταν περιττό να επεκταθούμε στην παράθεση των σχετικών επιχειρημάτων για το πώς μέσω της νέας τεχνολογίας αναπαράγεται η παλαιά παιδαγωγική (Berliner & Glass, 2014; European Commission, 2013; Hattie, 2009).

Η εμπλοκή επιχειρηματιών και εταιρειών από τον εκδοτικό χώρο και τον τομέα των νεών τεχνολογιών με στόχο την εκπαιδευτική οικονομική πίτα, μολονότι συναρτάται συχνά με πολιτικά επιχειρήματα και ξεφεύγει της στενά νοούμενης ακαδημαϊκής συζήτησης, είναι σήμερα κάθε άλλο παρά περιττή, καθώς η ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζεται όλο και πιο συχνά από τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες των εταιρειών αυτών (Herold, 2017; Kohn, 2015b). Φράσεις όπως «Τι μαθαίνουμε από τη Google;», «Πώς το Facebook κάνει την εκπαίδευση πιο ανοιχτή, κοινωνική και συνδεδεμένη» (Williamson, 2015), «Ποιες δεξιότητες ζητά από τους νέους εργαζομένους της η Microsoft» ακούγονται όλο και πιο συχνά σε μια «οικονομία τη γνώσης» όπου οι επενδύσεις και τα κέρδη αυξάνουν με ταχύτατο ρυθμό (Mayer-Schönberger & Cukier, 2014). Η υποψία ότι οι εταιρείες έχουν ως πρώτιστο στόχο τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών και όχι τη μόρφωσή τους διατυπώνεται ευθέως μαζί με την ανησυχία ότι ουδείς γνωρίζει τι κάνουν οι αλγόριθμοι με τα δεδομένα αυτά, καθώς «οι περισσότερες αλγοριθμικές προσεγγίσεις δεν είναι διαφανείς» (Δημητρακοπούλου, 2017, σ. 26) και βάσει ποιων επιστημονικών και πολιτισμικών παραμέτρων ή προκαταλήψεων και στερεοτύπων παίρνονται οι αποφάσεις για τον τρόπο που θα εκπαιδεύσουμε τα παιδιά μας (Benjamin, 2017).

Στο ίδιο πλαίσιο μπορούμε να τοποθετήσουμε την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των μαθητών που την έχουμε εναποθέσει στους αποθηκευτικούς χώρους και στη διακριτική ματιά των εταιρειών αυτών ως αντάλλαγμα της «ελεύθερης» πρόσβασης που μας παρέχεται στις πλατφόρμες τους. Η ανάγκη ακώλυτης πρόσβασης στα προσωπικά δεδομένα για κάθε έναν που τον αφορούν, και η διαφάνεια στο ποιοι, με ποιον τρόπο και για ποιο σκοπό τα διαχειρίζονται λαμβάνει κατεπείγοντα χαρακτήρα την εποχή που η αποθήκευση γίνεται στο διαδικτυακό νέφος και έχουμε περάσει από τον προσωπικό στον διαπροσωπικό υπολογιστή της συνεχούς δικτύωσης και της άμεσης επικοινωνίας (Δημητρακοπούλου, 2017; Cope & Kalantzis 2015).

Ο κίνδυνος της «θυματοποίησης» των μαθητών από την ποσοτικοποίηση ή ψηφιοποίηση των πάντων, και της υποβολής τους σε μια τιμωρητική διαδικασία λόγω των καταγεγραμμένων πεποιθήσεων και απόψεων τους έχει καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία (Mayer-Schönberger & Cukier, 2014). Το επιχείρημα ενισχύεται από την κλασική ερευνητική παραδοχή πως ό,τι παρατηρούμε υπόκειται σε αλλαγή και από το γεγονός πως οι αλγόριθμοι ως μαθηματικό, πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό προϊόν δεν είναι «ουδέτεροι» και χαρακτηρίζονται από παραδοχές και προκαταλήψεις γύρω από την επιστημολογία, την ηθική και την οντολογία που κάποιους ευνοούν και άλλους αδικούν με έμμεσο, αδιόρατο στον ανυποψίαστο

μαθητή, και γι' αυτό πιο ισχυρό τρόπο (Δημητρακοπούλου, 2017; Benjamin & Schwartz, 2017; Vilson, 2017; Williamson, 2015).

Τα μαζικά δεδομένα δεν απαιτούν μόνο διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην συλλογή και την ανάλυσή τους, αλλά αλλάζουν επίσης και τον ρόλο του κάθε μαθητή, που χωρίς να ερωτηθεί έχει γίνει το πειραματόζωο των αλγορίθμων και του εκπαιδευτικού και, υπό μια έννοια, ο δάσκαλος των «έξυπνων μηχανών», καθώς με κάθε του ψηφιακή επιλογή ή ακόμη και σωματική λειτουργία τις «βελτιώνει» (Williamson, 2017). Οι εκπαιδευτικοί εκόντες άκοντες έχουν καταστεί ερευνητές· συλλέγουν σίγουρα και προσπαθούν πιθανά να ερμηνεύσουν αλγοριθμικά δεδομένα χωρίς να έχουν απαραίτητα εκπαιδευτεί για κάτι τέτοιο. Πρέπει αναγκαστικά να προσαρμοστούν και να μάθουν να συνεργάζονται με τις μηχανές, διότι ο συνδυασμός ανθρώπου και μηχανής αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα στον ψηφιακό μας κόσμο (Brynjolfsson & McAffe, 2016; Levitzky et al., 2017). Η συνεργασία προϋποθέτει ασφαλώς την (μετ)εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο αναδυόμενο πεδίο της μαθησιακής αναλυτικής και την εξοικείωση σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας όπου η φυσική επαφή με τους εκπαιδευομένους θα καθίσταται σταδιακά «μηδενική», μια εξέλιξη με πραγματικά πολλές διαστάσεις που πρέπει να μελετηθούν (Williamson, 2017).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Πιθανά από την έως τώρα παράθεση της διαλεκτικής γύρω από ένα θέμα που στην ευρύτερή του διάσταση έχει εύστοχα περιγραφεί ως ο «αγώνας μεταξύ εκπαίδευσης και τεχνολογίας» (Goldin & Catz, 2009) να έχει διαφανεί ότι ο αγώνας αυτός συνεχίζεται ακάθεκτος με νέους όρους να θεσπίζονται διαρκώς και να αλλάζουν συνεχώς τα δεδομένα του παιχνιδιού. Η αντιπαράθεση αυτή έχει ιδιαίτερα μεγάλο αντίκτυπο στην οικονομία εφόσον όσοι δεν μπορούν μέσω του εκπαιδευτικού μηχανισμού να ανταποκριθούν στις τεχνολογικές εξελίξεις παύουν να γίνονται ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας που απαιτεί όλο και πιο περίπλοκες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Σίγουρα από τον τομέα της οικονομίας που τόσο δραστικά μετέβαλε η τεχνολογία η εκπαίδευση έχει να πάρει κάποια παραδείγματα για το πώς να συμβαδίσει με την επέλαση των αλγοριθμικών μηχανών. Όμως, η έλευση των νέων τεχνολογιών στην οικονομία έχει δυσεξήγητα αποτελέσματα με την αφθονία να αυξάνει μαζί με τις κοινωνικές ανισότητες και την κωδωνοειδή καμπύλη των εισοδημάτων που ευνοούσε τόσο τη μεσαία τάξη, τον μέσο όρο, δηλαδή, να αντικαθίσταται από την καμπύλη των δυνάμεων όπου το 80% των εισοδημάτων το καρπώνεται το 20% του πληθυσμού (Brynjolfsson & McAffe, 2016). Με το διακύβευμα να είναι τόσο υψηλό για τα άτομα, τα κράτη και τις επιχειρήσεις η πίεση για μια αλλαγή προς μια «ποιοτική» εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες κλίσεις του καθενός, που θα λαμβάνει υπόψη της τον τρόπο που μαθαίνει ο καθένας και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του άμεσα, δηλαδή, η πίεση για εξατομικευμένη μάθηση, είναι στην ημερήσια διάταξη.

Μολονότι δεν είναι ξεκάθαρο τι εννοούμε με τον όρο εξατομικευμένη μάθηση και διδασκαλία (ένας προς έναν, μεικτή μάθηση, αντεστραμμένη τάξη) είναι σαφές ότι η απαίτηση για μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στον κάθε μαθητή χωριστά και όχι

στον μέσο όρο, όπως ήταν ο κανόνας της παραδοσιακής διαχείρισης των σχολείων (ένας δάσκαλος ανά 25 έως 30 μαθητές) φαντάζει στην ψηφιακή εποχή ρεαλιστική και επιτεύξιμη. Σε ένα μαθησιακό ψηφιακό περιβάλλον είναι εύκολο ο αλγόριθμος να αναγνωρίσει ή να δομήσει το «προφίλ» του χρήστη μαθητή, να προβλέψει τις πιθανές ανάγκες του και να μας προτείνει μια σειρά από παρεμβάσεις (playlist) προκειμένου να πετύχουμε το βέλτιστο αποτέλεσμα. Ως τέτοιο εννοείται η λύση του προβλήματος των 2S, που θα ανεβάσει δραματικά τον μέσο όρο των μαθητικών επιδόσεων και θα μεταβάλει με τη βοήθεια της τεχνολογίας την κωδωνοειδή καμπύλη σε αντίθετη φορά από αυτή που οδήγησε την οικονομία όπως τονίσαμε πριν.

Δυστυχώς, ακόμη και οι πιο ακραίοι υποστηρικτές της ψηφιακά υποστηριζόμενης εξατομικευμένης μάθησης αναγνωρίζουν, πρώτον, ότι δεν υπάρχουν ακόμη στέρεα εμπειρικά δεδομένα για το ότι η αλγοριθμική εκπαίδευση μπορεί να κάνει, ακόμη τουλάχιστον, το μοντέλο αυτό λειτουργικό και, δεύτερον, ότι σε κάθε περίπτωση η ψηφιακή μάθηση δεν μπορεί να ξεπερνά το 20 έως 40% του ημερήσιου χρόνου των μαθητών, αλλιώς, η απουσία της φυσικής αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών θα στερήσει από τους πρώτους τη δυνατότητα για κοινωνική και συναισθηματική ωρίμανση (Wright et al., 2017). Το «κοινωνικό» (social) με άλλα λόγια, των επονομαζόμενων κοινωνικών μέσων δικτύωσης ή του Διαδικτύου εν γένει δεν έχει καμία σχέση με το αυθεντικά «κοινωνικό», διότι είναι ένα γνήσια ψηφιακό προϊόν και ως εκ τούτου η δυνατότητά για συνεργατική ή ομαδική μάθηση και διδασκαλία σε τέτοια συμφραζόμενα έχει τα όριά της (Williamson, 2015). Συνεπώς, η εξατομίκευση δεν μπορεί και ούτε είναι θεμιτό να οδηγήσει σε απομονωμένους μαθητές που θα διδάσκονται από απρόσωπους, απομακρυσμένους και συναισθηματικά απαθείς ψηφιακούς δασκάλους. Παρ' όλα αυτά ο κίνδυνος είναι ορατός και για πολλούς η «"εξατομικευμένη μάθηση" δεν είναι παρά ένας "οργουελιανός" ευφημισμός για την αντικατάσταση των εκπαιδευτικών από ψηφιακές συσκευές και λογισμικά εξόρυξης δεδομένων» (Herold, 2017).

Αν τα παιδαγωγικά φαινόμενα, πάντως στοιχιστούν με τα οικονομικά, τότε μπορούμε να αναμένουμε μια άνοδο του επιπέδου της εκπαίδευσης για τους πολλούς, αλλά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες να παραμένουν ή και να διευρύνονται ακόμα και να συνεχίζουν να διαιωνίζουν τις κοινωνικές. Στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας, με άλλα λόγια, θα παραμένουν οι προερχόμενοι από τα κυρίαρχα στρώματα με πλούσιο οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο και θα ακολουθούν οι πολλοί με τις δεξιότητες τους σαφώς αναβαθμισμένες μέσω της λογαριθμικά δομημένης, «έξυπνης» εκπαίδευσης 2.0 με τις έννοιες διδακτέα ύλη, σχολικός χώρος και χρόνος, τάξη, αναλυτικό πρόγραμμα, στόχοι, μεθοδολογία, αξιολόγηση, εκπαιδευτικός να υποκειμενικοποιούνται στον απόλυτο σχεδόν βαθμό.

Σε κάθε περίπτωση, αν η εκπαίδευση ακολουθεί το παράδειγμα της οικονομίας, οι όποιες υστερήσεις παρατηρούνται στις αποδόσεις της μπορούν να αποδοθούν σε μεγάλο βαθμό στον «χρόνο που χρειάζονται τα διευθυντικά στελέχη και οι εργαζόμενοι για να ανακαλύψουν νέους τρόπους χρήσης της τεχνολογίας» (Brynjolfsson & McAffe, 2016, σσ. 230-1) και όχι στις ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής ως κοινωνικής και ανθρωπιστικής επιστήμης. Χρόνος που στα εργοστάσια που

εξηλεκτρίστηκαν υπολογίζεται ότι ήταν 30 έτη, όσο να συνταξιοδοτεί μια ολόκληρη γενιά, πριν η διάταξη των εργοστασίων αλλάξει και απογειωθεί η παραγωγικότητα των εργαζομένων σε αυτά (Brynjolfsson & McAffe, 2016, σ. 172). Η κρίση στη σχολική εκπαίδευση αντανακλά πιθανόν τα ίδια προβλήματα διαχείρισης των προκλήσεων που φέρουν η αλγοριθμική παιδαγωγική και η πρωτόγνωρη παραγωγή μαζικών δεδομένων που κανένας δεν τα ζήτησε, αλλά όλοι πια τα αναζητούν.

Εν κατακλείδι, μια πρωτόγνωρη δύναμη περνά σαφώς στα χέρια όσων θα «ρυθμίζουν» τους εκπαιδευτικούς αλγόριθμους οι οποίοι με την ενσωμάτωση δεδομένων για τις εγκεφαλικές λειτουργίες και τις ψυχολογικές παραμέτρους της μάθησης θα μπορούν πραγματικά να ξεπεράσουν κάθε φαντασία στο πώς θα μαθαίνουν οι άνθρωποι στο εγγύς μέλλον. Το πρόβλημα καταλήγει ως συνήθως στις κοινωνικές επιστήμες εκεί από όπου ξεκίνησε, στον άνθρωπο. Ο άνθρωπος που κατασκευάζει τους αλγόριθμους για να μπορέσει να συνομιλήσει με τους υπολογιστές με έναν απώτερο στόχο που συνήθως είναι ρητός, όπως να εξατομικεύσει τη μάθηση. Άλλοι, εντούτοις, είναι άρρητοι και όχι τόσο ευγενείς, ειδικά όταν υπάρχουν λίγες εταιρείες που καρπώνονται τεράστια κέρδη και κατέχουν τα ευαίσθητα δεδομένα μας διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή, πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί για τις προθέσεις τους. Ο Woodrow Wilson το είχε θέσει κάπως ωμά αναφερόμενος στα μονοπώλια της χώρας του στις αρχές του 20ου αιώνα: «Αν υπάρχουν σε τούτη τη χώρα άντρες που είναι αρκετά ισχυροί ώστε να ελέγχουν την κυβέρνηση των Ηνωμένων Πολιτειών θα την ελέγξουν» (Acemoglu & Robinson, 2013, σ. 341).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο Harari (2015, σσ. 268-9) θέλοντας να μας δείξει ότι κάθε άλλο παρά αυτονόητη είναι η ύπαρξη μαθημάτων στατιστικής στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών των ανθρωπιστικών επιστημών γράφει: «Ο Κουμφούκιος, ο Βούδας, ο Ιησούς και ο Μωάμεθ, θα είχαν μείνει άναυδοι αν τους έλεγες ότι, για να κατανοήσεις τον ανθρώπινο νου και να θεραπεύσεις τις παθήσεις του, πρέπει πρώτα να μάθεις στατιστική». Σε αυτούς τους δασκάλους πιθανά και σήμερα να μη χρειαζόταν η στατιστική στη διδασκαλία τους. Όλοι οι υπόλοιποι, είναι αναγκαίο να ασχοληθούμε με την επιστήμη αυτή και τις νέες τεχνολογίες, καθώς οι αλγόριθμοι μάς δίνουν δυνατότητες, επιλογές, υποσχέσεις· είναι η μέθοδος για μία λύση και όχι η λύση καθαυτή στα παιδαγωγικά προβλήματα.

Πραγματικά, οι παιδαγωγοί βρισκόμαστε στην ίδια θέση με τους εξερευνητές και τους χαρτογράφους την εποχή των μεγάλων ανακαλύψεων (Harari, 2015, σσ. 295-301)· άλλοι νομίζουμε ότι βρισκόμαστε στην Αμερική και άλλοι στην Ινδία, κάποιοι σχεδιάζουμε με τη βοήθεια σύγχρονων πυξίδων, αστρολάβων και μαθηματικών εξισώσεων τα παράλια και αφήνουμε την ενδοχώρα κενή. Το ενδιαφέρον είναι, όπως μας διδάσκει η ιστορία, όχι μόνο στο τι θα ανακαλύψουμε στην ενδοχώρα, αλλά, κυρίως, στο πώς θα τη διαμορφώσουμε.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνέλου, Γ. (2014). *Εξόρυξη δεδομένων από ψηφιακές πλατφόρμες – Μελέτη περίπτωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 23/3/2018 από https://bit.ly/2G2lj0s

Δημητρακοπούλου, Α. (2017). Ανάλυση ψηφιακών ιχνών και δεδομένων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Προσεγγίσεις, προοπτικές και ζητήματα ηθικής του πεδίου της «Μαθησιακής Αναλυτικής». Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (τομ. 8). Αθήνα: Διάδραση. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2tmc5HY

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018, 17 Ιαν.). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση. Βρυξέλες. Ανακτήθηκε στις 23/3/2018 από https://bit.ly/2DQHS3p

Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπανικολάου, Δ. (2010). *Εφαρμογή τεχνικών εξόρυξης γνώσης στην εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 23/3/2018 από https://bit.ly/2uiei7A

Σέργης, Σ., & Σαμψών, Δ. (2017). Επιμορφωτικό εργαστήριο: Εφαρμογές αναλυτικής εκπαιδευτικών δεδομένων στην σχολική τάξη. Στο *Πρακτικά εργασιών 5ου Πανελλήνιου συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»* ΑΣΠΑΙΤΕ 21-23 Απριλίου 2017. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2thz2M6

Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Αθήνα: Κριτική.

Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2013). *Γιατί αποτυγχάνουν τα έθνη* (μτφρ. Άγγελος Φιλιππάτος). Αθήνα: Λιβάνη.

Anderson, C. (2008, 23 Ιουν.). The end of theory: The data deluge makes the scientific method obsolete. *Wired*. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2cBN4OE

Benjamin, H. (2017, 7 Νοεμβρ.). The case(s) against personalized learning. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2hkviAA

Benjamin, H., & Schwartz S. (2017, 18 Απρ.). Algorithmic bias a rising concern for k-12 ed-tech field. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2D5LXQV

Berliner, C. D., & Glass, V. G. (2014). *50 myths & lies that threaten America's public schools*. New York: Teachers College Press.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes, and control: The structuring of pedagogic discourse* (vol. 3). London: Routledge and Kegan Paul.

Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4-16.

Brady, G. (2017, 5 Νοεμβρ.). The nuances that separate good educators from the great educators. *Medium*. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2BVeT1b

Brody, L. (2017, 3 Νοεμβρ.). AltSchool to close elementary school in Manhattan's East Village. *The Wall Street Journal.* Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://on.wsj.com/2oQ0ps4

Brynjolfsson, E., & McAffe, A. (2016). *Η θαυμαστή εποχή της νέας τεχνολογίας* (μτφρ. Γ. Ναθαναήλ). Αθήνα: Κριτική.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). Sources of evidence-of-learning: learning and assessment in the era of big data. *Open Review of Educational Research, 2*(1), 194-217. doi:

10.1080/23265507.2015.1074869

Data Quality Campaign (2017, 17 Αυγ.). *You need data to personalize learning* [Video file]. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2FrLG02

European Commission. (2013). *Survey of schools: ICT in education.* Belgium. doi:10.2759/94499

Eynon, R. (2013). The rise of big data: what does it mean for education, technology, and media research? *Media and Technology, 38*(3), 237-240. doi:10.1080/17439884.2013.771783

Goldin, C., & Catz, L. F. (2009). *The race between education and technology*. Cambridge: Harvard University Press.

Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens* (μτφρ. Μ. Λαλιώτης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Herold, B. (2017, 7 Νοεμβρ.). The case(s) against personalized learning. *EdWeek.* Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2hkviAA

IBM. (2017). 10 key marketing trends for 2017. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από https://ibm.co/2y0r7Ee

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση* (μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.

Kohn, A. (2015) (a). Schooling beyond measure and other unorthodox essays about education. Portsmouth: Heinemann.

Kohn, A. (2015, 23 Φεβρ.) (b). Four reasons to worry about "personalized learning". Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2IaiNDW

Koller, D. (2012, 21 Δεκ.). *What we're learning from on-line education* [Video file]. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2Fh5Ytd

Levitzky, D., Merin, M., Murphy E., & Klemmer T. (2017). *Mapping mastery. building educator capacity for personalized learning.* NATA. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2oU2qDC

Mayer-Schönberger, V., & Cukier K. (2014). *Learning with big data: the future of education.* New York: Eamon Dolan Book

Nebra, M. (2016, 20 Μαρτ.). Solving the education conundrum of our time: bloom's 2 sigma problem. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/1U1cdlL

Norman, B.V. (2013, 3 Σεπτ.). What does Udacity do with data? Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2D0AfHv

OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection.* Paris: OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

Perrotta, C., & Williamson, B. (2018). The social life of learning analytics: cluster analysis and the 'performance' of algorithmic education. *Learning, Media and Technology,*

43(1), 3-16. doi: 10.1080/17439884.2016.1182927

Reimann, P. (2016). Connecting learning analytics with learning research: the role of design-based research. *Learning: Research and Practice, 2*(2), 130-142. doi:10.1080/23735082.2016.1210198

Robinson, K. (2015). Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up. New York: Penguin.

Rose, T. (2016). The end of average: How we succeed in a world that values sameness, New York: HarperOne.

UNESCO. (2012). *Policy Brief. Learning analytics.* Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2D1Xf8K

U.S. Department of Education. (2012). *Enhancing Teaching and Learning Through Educational Data Mining and Learning Analytics: An Issue Brief.* Washington, D.C. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από https://bit.ly/1QAuxPr

Vilson, J. (2017, 30 Οκτ.). Math was never neutral. *Medium.* Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2yMdaab

Williamson, B. (2017). Computing brains: learning algorithms and neurocomputation in the smart city. *Information, Communication & Society*, *20*(1), 81-99. doi: 10.1080/1369118X.2016.1181194

Williamson, B. (2015). Governing software: networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education. *Learning, Media and Technology, 40*(1), 83-105. doi: 10.1080/17439884.2014.924527

Willis, H. (2007). Toward an algorithmic pedagogy. *The Fibreculture Journal, 10*. Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2CYzZsu

Wright, C., Greenberg B., & Schwartz, R. (2017). *All that we've learned five years working on personalized learning.* Ανακτήθηκε στις 4/3/2018 από http://bit.ly/2h1Jxxp

«Η γοητεία της ακολουθίας Fibonacci στη Μουσική: Διαθεματικό Διδακτικό Σενάριο με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.»

Πατιώ Μαρία[1], Μποζέλου Μαρία M.Sc[2], Δρ. Αλεξούδα Γεωργία[3]

[1] Μουσικός, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
mariapatio22.5@gmail.com
[2] Μαθηματικός, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
bozelou@sch.gr
[3] Πληροφορικός, Διευθύντρια 1ου Γυμνασίου Τούμπας
alexouda@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρόκειται για ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας, το οποίο εμπλέκει τα μαθήματα της Μουσικής και των Μαθηματικών της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου και αξιοποιεί εκπαιδευτικά τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αφορά στην επαφή των μαθητών/τριών με το ρεύμα/ κίνημα του μουσικού εξπρεσιονισμού και της πειραματικής Μουσικής, τη μελέτη της ακολουθίας Fibonacci και την εφαρμογή της στη Μουσική, τη συνεργατική σύνθεση μουσικής φράσης βασισμένης πάνω στις ιδιότητες των αριθμών Fibonacci και την επεξεργασία της με χρήση του λογισμικού επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο οι μαθητές/τριες απάντησαν ανώνυμα. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η διδακτική διαδικασία, η αποκτηθείσα εμπειρία κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου σε δύο σχολικά έτη και τα συμπεράσματα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Μουσικός Εξπρεσιονισμός/πειραματική Μουσική, ακολουθία Fibonacci, σύνθεση Μουσικής, ψηφιακή επεξεργασία μουσικού κειμένου, MuseScore*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδέα της σύνδεσης των Μαθηματικών και της Μουσικής γεννήθηκε πριν από 26 ολόκληρους αιώνες στην αρχαία Ελλάδα από τον Πυθαγόρα. Η Μουσική ήταν ένα από τα τέσσερα μαθήματα του Πυθαγόρειου σχολείου, μαζί με την Αριθμητική, τη Γεωμετρία και την Αστρονομία (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, 2004).

Η Μουσική ως τέχνη, αλλά και ως μάθημα με μια συγκεκριμένη δομή, περιλαμβάνει ορισμένες έννοιες και βασικά στοιχεία, όπως σχήματα, επαναλήψεις και αντιθέσεις, τα οποία κατά την πορεία των διαφόρων δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων διαμορφώνουν ορισμένες σχέσεις μεταξύ τους. Ο συνδυασμός της Μουσικής με τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, και στη δική μας περίπτωση τα Μαθηματικά, βασίζεται ακριβώς στην εξερεύνηση και αντίληψη των βασικών αυτών εννοιών και στοιχείων, καθώς και των σχέσεων που διαμορφώνονται από τη διαπλοκή τους (Σέργη, 1995).

Επιπλέον, το μάθημα των Μαθηματικών συνήθως παρουσιάζεται αποκομμένο από την πραγματικότητα και απομακρυσμένο από κάθε εφαρμογή του. Ο συνδυασμός του με άλλα μαθήματα, εδώ με τη Μουσική, φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με διάφορες εφαρμογές των Μαθηματικών.

Η παρούσα διδακτική πρόταση εμπνέεται από την πεποίθηση ότι η διαθεματική και διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση επιτρέπει την υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, ώστε να επιτευχθούν μορφές συνεργασίας και σύμπραξης μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων με σκοπό την ενιαία προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας από όλες τις δυνατές πλευρές (ΔΕΠΠΣ, 2003). Η διασύνδεση του μαθήματος της Μουσικής με το μάθημα των Μαθηματικών πραγματώνεται στο πλαίσιο ενός κοινού σχεδίου μαθήματος, όπου το κάθε γνωστικό αντικείμενο θέτει και καλλιεργεί σημαντικούς γνωστικούς στόχους και δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2003). Στο πλαίσιο της επίτευξης των στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών γίνεται μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό (Γεωργάκη, 2003). Στον σημερινό κόσμο των πολυμέσων (multimedia), η στενή έννοια του γραμματισμού δεν προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες να έχουν πρόσβαση ή να αξιολογούν τους μυριάδες τρόπους που προσφέρει η Μουσική. Σε αυτό το πλαίσιο, η Παιδαγωγική του Πολυγραμματισμού είναι μία μεθοδολογία που πληροί τα κριτήρια για μία σύγχρονη μουσική εκπαίδευση (Κοκκίδου, 2016). Η μουσική τεχνολογία χρησιμοποιείται ως εργαλείο που εξυπηρετεί τους μουσικούς και εκπαιδευτικούς στόχους και υπό αυτήν τη μορφή ενσωματώνεται αποτελεσματικά στο πρόγραμμα σπουδών Μουσικής.

Η στενή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ Μουσικής και Μαθηματικών δεν περιορίζεται μόνο στους λόγους και τις αναλογίες μεταξύ των μουσικών διαστημάτων. Αυτό είναι μόνον η

αρχή. Στην παρούσα διδακτική πρόταση, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την ακολουθία Fibonacci και ανακαλύπτουν τι τους/τις επιφυλάσσει η συνέχεια.

ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: 4 διδακτικές ώρες

ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με το Πρόγραμμα Σπουδών της Καλλιτεχνικής Παιδείας – Μουσικής για την Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 155/Τ.Β.΄/22-01-2015), εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ενότητας με τίτλο «Εξπρεσιονισμός» (Ζεάκης-Γλυνιάς κ.ά., 2000) και ανταποκρίνεται στο ζητούμενο οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν βιωματικά, στοιχεία του ρεύματος/κινήματος του μουσικού εξπρεσιονισμού, αλλά και της πειραματικής Μουσικής.

Όσον αφορά το μάθημα των Μαθηματικών, το σενάριο αυτό εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Άλγεβρας Α' Λυκείου στο κεφάλαιο 5 με τίτλο «Πρόοδοι» και πιο συγκεκριμένα στην παράγραφο 5.1 με τίτλο «Ακολουθίες».

Στα προγράμματα σπουδών της Πληροφορικής δεν προβλέπεται η εξοικείωση με κάποιο λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου. Όμως, στο πλαίσιο της

διδασκαλίας των πολυμέσων στη Β' Γυμνασίου, οι μαθητές/τριες μπορεί να έχουν εξοικειωθεί με κάποιο λογισμικό επεξεργασίας ήχου όπως είναι το Audacity (Πατιώ & Αλεξούδα, 2017). Για το λόγο αυτό στο πλαίσιο του παρόντος διδακτικού σεναρίου προβλέπεται η εισαγωγή στη χρήση του λογισμικού επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore που θα αξιοποιηθεί.

ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών/τριών ότι τα Μαθηματικά και η Μουσική συνδέονται στενά, καθώς και η καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών τους δεξιοτήτων.

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες:

1. να κατανοήσουν ότι τα μουσικά ρεύματα/κινήματα δεν ξεπηδούν τυχαία, αλλά προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων,
2. να κατανοήσουν καλύτερα τα κυριότερα χαρακτηριστικά του μουσικού εξπρεσιονισμού και της πειραματικής Μουσικής,
3. να έρθουν σε επαφή με την επιστημονική μελέτη της Μουσικής,
4. να αποκτήσουν δεξιότητες αξιοποίησης λογισμικών επεξεργασίας μουσικού κειμένου και συγκεκριμένα το MuseScore,
5. να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους χρησιμοποιώντας μουσικές γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει,
6. να έρθουν σε επαφή με κάποιες εφαρμογές των Μαθηματικών,
7. να καλλιεργήσουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση,
8. να εξοικειωθούν με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου στηρίχτηκε στη θεωρία μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού και ακολουθήθηκαν οι εξής διδακτικές προσεγγίσεις:

- *Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση*: Επιχειρείται η διασύνδεση της σχολικής γνώσης μέσα από την ανάπτυξη ενός κεντρικού θέματος, όπου το κάθε γνωστικό αντικείμενο αναπτύσσει και καλλιεργεί σημαντικούς γνωστικούς στόχους και δεξιότητες που αφορούν τον πυρήνα του αντικειμένου και παράλληλα οι μαθητές/τριες αποκτούν σφαιρική άποψη για το θέμα, όπως αυτό παρουσιάζεται στην ολότητά του (Ματσαγγούρας, 2003).
- *Βιωματική προσέγγιση*: Οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από βιωματικές εμπειρίες.
- *Συνεργατική μάθηση:* Οι μαθητές/τριες εργαζόμενοι/νες σε ομάδες αποκτούν γνώσεις μέσα από μια γόνιμη διαδραστική διαδικασία (Whipple, 1987).
- *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*: Ο/Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει κάθε παιδί με διαφορετικό τρόπο προκειμένου να βελτιστοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης για κάθε έναν/μια από τους/τις μαθητές/τριες της τάξης του (Tomlinson et al, 2003).
- *Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών*: Η τεχνολογία μπορεί να δημιουργήσει μια ισορροπία ανάμεσα στη «νέα προφορικότητα» και στην κλασική «εγγραμματοσύνη» (Π.Ι., Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Για την εφαρμογή αυτού του διδακτικού σεναρίου απαιτούνται: Η/Υ και βιντεοπροβολέας ή αίθουσα διδασκαλίας με διαδραστικό πίνακα, ρυθμικά και μελωδικά μουσικά όργανα, Εργαστήριο Πληροφορικής με εγκατεστημένο στους Η/Υ του το λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore, που θα χρησιμοποιηθεί από τις ομάδες εργασίας για την εκπόνηση των εργασιών τους, Φύλλο Εργασίας Μουσικής, Φύλλο Εργασίας Μαθηματικών, Φύλλο Εργασίας Πληροφορικής.

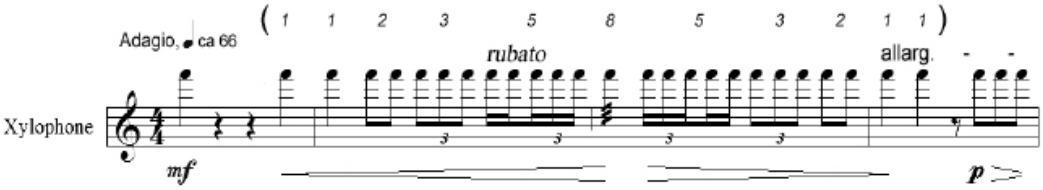
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Το διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

Α΄ φάση (1 διδακτική ώρα – Συνδιδασκαλία Μουσικής και Μαθηματικών στην τάξη). Αφιερώνεται στην προετοιμασία των μαθητών/τριών. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός των Μαθηματικών κάνει μια εισαγωγή για την ακολουθία Fibonacci αναφέροντας ότι πρωτοπαρουσιάστηκε το 1202 από τον Leonardo Pisano, γνωστό και ως Leonardo Fibonacci, στο βιβλίο του Liber abaci (Scott & Marketos, 2014), και δίνοντας κάποια ιστορικά στοιχεία για τον Fibonacci. Στη συνέχεια δίνεται στους/στις μαθητές/τριες το Φύλλο Εργασίας 1 και, αφού συζητηθεί το πρόβλημα πού έθεσε ο Fibonacci στο βιβλίο του αλλά και το ποια τελικά είναι η ομώνυμη ακολουθία, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να βρουν τους πρώτους όρους της και να εξερευνήσουν μια ενδιαφέρουσα ιδιότητα αυτής. Στη συνέχεια, προβάλλεται η διάλεξη του Arthur Benjamin (https://www.ted.com/talks/arthur_benjamin_the_magic_of_fibonacci_numbers?language=el) όπου παρουσιάζεται η ακολουθία αυτή και κάποιες ιδιότητές της, καθώς και το βίντεο «Nature by numbers» του Cristóbal Vila (https://vimeo.com/9953368), όπου φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζονται οι αριθμοί Fibonacci στη φύση.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός της Μουσικής παρουσιάζει στα παιδιά τη σχέση των αριθμών Fibonacci με τη μουσική κλίμακα: Η πεντατονική κλίμακα έχει 5 νότες, η διατονική 8 και η χρωματική 13 νότες. Στις μουσικές κλίμακες της ευρωπαϊκής Μουσικής η 5η νότα χαρακτηρίζεται ως «δεσπόζουσα», η 5η νότα κάθε κλίμακας είναι συγχρόνως η 8η νότα της χρωματικής κλίμακας, στις τρίφωνες συγχορδίες ο θεμέλιος φθόγγος (1η βαθμίδα) σχηματίζει διάστημα 3ης και διάστημα 5ης με τους υπόλοιπους φθόγγους της συγχορδίας. Επιπλέον, στο πληκτρολόγιο του πιάνου μέσα σε μια οκτάβα υπάρχουν 13 πλήκτρα, 8 λευκά και 5 μαύρα, τα μαύρα πλήκτρα είναι μοιρασμένα σε ομάδες των 2 και 3 και μέσα σε μια οκτάβα υπάρχουν 13 νότες. Ακολούθως παρουσιάζει 2 παραδείγματα μουσικών συνθέσεων του 20ου αιώνα, στις οποίες η ακολουθία Fibonacci αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους συνθέτες τους και γίνεται εσκεμμένη εφαρμογή της.

1. Στο 1ο μέρος του έργου «Music for Strings, Percussion and Celesta» (https://www.youtube.com/watch?v=m129k5YcQnU), που συνέθεσε το 1936 ο Ούγγρος συνθέτης Béla Bartók (Bartók, 1964), η κορύφωση τοποθετείται στο μέτρο 55 από τα 89. Στην αρχή του 3ου μέρους του ίδιου έργου, ακούγονται από το ξυλόφωνο ρυθμικές αξίες στη νότα φα που ακολουθούν παλινδρομικά τη σειρά Fibonacci (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Ρυθμικές αξίες που ακολουθούν παλινδρομικά την ακολουθία Fibonacci.

2. Το τραγούδι με τίτλο «Lateralus» του αμερικανικού ροκ συγκροτήματος Tool, ενσωματώνει την ακολουθία Fibonacci χρησιμοποιώντας στο μέτρο διαδοχικά 9/8, 8/8 και 7/8 (ο αριθμός 987 είναι ο 16ος στην ακολουθία Fibonacci) αλλά και στον αριθμό των συλλαβών των στίχων (1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 8, 5, 3, 2, 1, 1 συλλαβές) (https://www.youtube.com/watch?v=wS7CZIJVxFY)

Β΄ φάση (1 διδακτική ώρα – Μουσική στην τάξη). Περιλαμβάνει τον χωρισμό των μαθητών/τριών σε ομάδες και την εκπόνηση της δημιουργικής δραστηριότητας. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 2 – 3 μελών, με κριτήριο τη σχετική ευχέρεια τουλάχιστον ενός/μιας μαθητή/τριας κάθε ομάδας στη μουσική εκτέλεση. Οι ομάδες αυτές διατηρούνται σε όλες τις επόμενες φάσεις της διδασκαλίας. Η οργάνωση αυτή ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες αντιμετωπίζουν την περαίωση των δραστηριοτήτων ως μια κοινή προσπάθεια και όχι ως ατομική δράση. Αν αντιμετωπίζουν πρόβλημα κατανόησης κάποιας ενέργειας, ζητούν βοήθεια από τους/τις διδάσκοντες/ουσες. Δίδεται στους/στις μαθητές/τριες το Φύλλο Εργασίας 2, όπου τους ζητείται να δημιουργήσουν μια μουσική φράση για ένα μουσικό όργανο βασισμένη πάνω στις ιδιότητες της ακολουθίας Fibonacci, να την καταγράψουν στο πεντάγραμμο και να πειραματιστούν με τους ήχους της σύνθεσής τους στα μουσικά όργανα της τάξης, διορθώνοντας τις μουσικές φράσεις τους, έτσι ώστε να έχουν πιο ευχάριστο άκουσμα.

Γ΄ φάση (2 διδακτικές ώρες – Συνδιδασκαλία Μουσικής και Πληροφορικής στο εργαστήριο Πληροφορικής). Κατά την 1η διδακτική ώρα ο/η εκπαιδευτικός Πληροφορικής εισάγει τους/τις μαθητές/τριες στο λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore (Φύλλο Εργασίας 3) και στη συνέχεια, τα μέλη κάθε ομάδας καλούνται να συνεργαστούν και να επεξεργαστούν τη σύνθεσή τους χρησιμοποιώντας το MuseScore. Κατά τη 2η διδακτική ώρα κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει τη midi εκτέλεση σύνθεσή της στην ολομέλεια της τάξης. Γίνεται διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών, κατά τον οποίο καλούνται να κρίνουν το τελικό αποτέλεσμα και να εκφραστούν όσον αφορά την εμπειρία της εκπόνησης του σεναρίου. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και συντονίζουν τη διάδραση μεταξύ των μελών των ομάδων.

Στο πλαίσιο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών αξιοποιείται ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο οι μαθητές/τριες απαντούν ανώνυμα. Τέλος, οι συνθέσεις των μαθητών/τριών αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου ή εναλλακτικά στην ιστοσελίδα των υπεύθυνων εκπαιδευτικών.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε. – ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΑΞΙΑ

Η τεχνολογία μπορεί να δημιουργήσει νέες δυνατότητες για το μάθημα της Μουσικής, καθώς και να προσφέρει ευκαιρίες που προηγουμένως δεν ήταν εφικτές, ειδικά σε τομείς που αφορούν τη δημιουργικότητα, τη διαθεματικότητα, την ανάπτυξη κινήτρων και την τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών (ΥΠΓΒΜΘ, 2011β).

Η μουσική τεχνολογία προωθεί τη συμμετοχικότητα, επειδή πολλοί στόχοι και δραστηριότητες μπορούν να επιτευχθούν με ευκολία, ακόμη και από τους/τις λιγότερο μουσικά καταρτισμένους μαθητές/τριες (Hodges, 2001). Οι μαθητές/τριες μπορούν να αρχίσουν ένα παιχνίδι αυτοσχεδιασμού, δοκιμής και λάθους δοκιμάζοντας διάφορους συνδυασμούς και εμπλέκοντας ταυτόχρονα την αισθητική τους κρίση (Savage, 2005). Ο Swearingen (2003) παρατηρεί ότι η τεχνολογία MIDI ενθαρρύνει τους/τις αρχαρίους να εισέλθουν στον κόσμο της Μουσικής και αργότερα να επιζητήσουν την εκμάθηση ενός συμβατικού μουσικού οργάνου. Η τεχνολογία θεωρείται ως ένα επιπλέον εργαλείο για την εξυπηρέτηση ευρύτερων μουσικών στόχων και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικός παράγοντας σε σχέση με την αποτελεσματικότητά της.

Η ανάπτυξη των υπολογιστικών συστημάτων, ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία, επέφερε επαναστατικές αλλαγές στην σχέση μεταξύ τεχνολογίας και Μουσικής και κατέστησε πλέον αναγκαία τη χρήση του ψηφιακού μέσου για την παραγωγή και μετάδοση της μουσικής πληροφορίας. Το MuseScore είναι ένα ελεύθερο λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου για τα Windows, MacOS και Linux. Οι νότες εισάγονται σε μία «εικονική παρτιτούρα», υπάρχει απεριόριστος αριθμός συστημάτων, μέχρι και τέσσερις φωνές ανά πεντάγραμμο, εύκολη και γρήγορη εισαγωγή μουσικών φθόγγων με το ποντίκι, το πληκτρολόγιο ή μέσω MIDI, ενσωματωμένο sequencer και FluidSynth software synthesizer, εισαγωγή και εξαγωγή MusicXML και Standard MIDI αρχείων. Επιπλέον, είναι πλήρως εξελληνισμένο χάρη στην μετάφρασή του από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (https://musescore.org/).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Αξιολογείται η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, καθώς και οι επιμέρους δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, όπως παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, συνεργασία, πειθαρχία, συνθετική σκέψη και πρωτοβουλίες. Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών στηρίζεται τόσο στην παρατήρηση της μαθησιακής τους πορείας από τους διδάσκοντες όσο και στα τελικά παραδοτέα. (Π.Ι., Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011).

Το διδακτικό σενάριο αξιολογείται με βάση την παρατήρηση από τους/τις διδάσκοντες/ουσες κατά την υλοποίησή του, τα παραδοτέα των μαθητών/τριών και τις απαντήσεις τους σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε με τη χρήση των google forms (https://www.google.com/forms/about/). Τα αποτελέσματα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης παρουσιάζονται στους πίνακες 1 και 2.

Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2016-17 και 2017-18 στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν συνολικά 28 μαθητές/τριες (11 αγόρια και 17 κορίτσια). Όλοι/ες οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, είχαν ενεργό συμμετοχή, πήραν πρωτοβουλίες, αλληλεπίδρασαν και δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα στη λειτουργία των ομάδων. Η εργασία σε ομάδες οδήγησε τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από μια γόνιμη διαδραστική διαδικασία (Whipple, 1987). Προκειμένου να διερευνηθεί καλύτερα η υλοποίηση του σχεδίου έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/τριες. Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, δε διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στα διάφορα στάδια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας.

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο σε βοήθησαν οι δραστηριότητες να καταλάβεις ποια είναι η ακολουθία Fibonacci και πώς μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε;	0	1	2	6	6
2. Πόσο σε βοήθησαν να αντιληφθείς πού συναντάμε την ακολουθία Fibonacci;	1	2	3	6	3
3. Πόσο θεωρείς ότι σε βοήθησαν να αντιληφθείς τις εφαρμογές της ακολουθίας Fibonacci στη Μουσική;	0	2	2	6	5
4. Πόσο ενδιαφέρον σου φάνηκε που εμπνεύστηκες από την ακολουθία Fibonacci για να συνθέσεις μία μουσική φράση;	1	0	3	7	4
5. Πόσο δύσκολη σου φάνηκε η δραστηριότητα σύνθεσης μιας μουσικής φράσης με εφαρμογή της ακολουθίας Fibonacci;	3	6	5	1	0
6. Πόσο ενδιαφέρον σου φάνηκε που έγραψες τη σύνθεσή σου στο πρόγραμμα musescore;	0	1	2	7	5
7. Πόσο δύσκολη σου φάνηκε η δραστηριότητα καταχώρισης της σύνθεσής σου στο πρόγραμμα musescore;	4	6	4	1	0
8. Σε βοήθησαν αυτές οι δραστηριότητες να αντιληφθείς τη σύνδεση των Μαθηματικών με τη Μουσική;	1	3	2	6	3
9. Σε βοήθησαν να αντιληφθείς την εφαρμογή των Μαθηματικών στη Μουσική;	0	3	3	5	4

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κατά το σχολικό έτος 2016-17.

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο σε βοήθησαν οι δραστηριότητες να καταλάβεις ποια είναι η ακολουθία Fibonacci και πώς μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε;	0	0	3	7	3
2. Πόσο σε βοήθησαν να αντιληφθείς πού συναντάμε την ακολουθία Fibonacci;	0	0	5	5	3
3. Πόσο θεωρείς ότι σε βοήθησαν να αντιληφθείς τις εφαρμογές της ακολουθίας Fibonacci στη Μουσική;	0	0	7	3	3
4. Πόσο ενδιαφέρον σου φάνηκε που εμπνεύστηκες από την ακολουθία Fibonacci για να συνθέσεις μία μουσική φράση;	0	0	4	4	5
5. Πόσο δύσκολη σου φάνηκε η δραστηριότητα σύνθεσης μιας μουσικής φράσης με εφαρμογή της ακολουθίας Fibonacci;	1	7	4	1	0
6. Πόσο ενδιαφέρον σου φάνηκε που έγραψες τη σύνθεσή σου στο πρόγραμμα musescore;	0	0	2	8	3
7. Πόσο δύσκολη σου φάνηκε η δραστηριότητα καταχώρισης της σύνθεσής σου στο πρόγραμμα musescore;	2	7	2	1	1
8. Σε βοήθησαν αυτές οι δραστηριότητες να αντιληφθείς τη σύνδεση των Μαθηματικών με τη Μουσική;	0	3	2	6	2
9. Σε βοήθησαν να αντιληφθείς την εφαρμογή των Μαθηματικών στη Μουσική;	0	2	3	5	3

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κατά το σχολικό έτος 2017-18.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αποτιμώντας την εμπειρία της εξερεύνησης του ρεύματος/κινήματος του μουσικού εξπρεσιονισμού, που αντιπροσωπεύει μία όχι τόσο εύκολα ευπρόσληπτη Μουσική, μέσα από τα Μαθηματικά και την Πληροφορική γίνεται φανερό πως οι μαθητές/τριες βρίσκουν μια διέξοδο για πειραματισμό και αναλυτική προσέγγιση. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να «διαβάζουν» τον κόσμο και να δίνουν νόημα στις πληροφορίες με άλλα μέσα, πέρα από τα παραδοσιακά. Η σύγχρονη τέχνη δεν ακούγεται σε συναυλίες συχνά στην Ελλάδα και οι μαθητές/τριες δεν έχουν ευκαιρίες να την παρακολουθήσουν. Μέσα από το παρόν διδακτικό σενάριο η σύγχρονη τέχνη αποτελεί έναυσμα για δικές τους πειραματικές δημιουργίες.

Επιπλέον, όσον αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι τα Μαθηματικά δεν είναι ένα αντικείμενο αποκομμένο από την πραγματικότητα, αλλά κάτι που συναντάμε παντού γύρω μας. Αυτή η διαπίστωση βοηθά στη βελτίωση της γενικότερης στάσης τους απέναντι στο μάθημα, καθώς βλέπουν ότι είναι ένα αντικείμενο με πολλές εφαρμογές που θα τους χρησιμεύσει σε πολλούς τομείς της ζωής τους.

Στο πλαίσιο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο οι μαθητές/τριες απάντησαν ανώνυμα. Ο αναστοχασμός από την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου στην τάξη έδειξε ότι: α) οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν, β) οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών καθώς συμμετέχουν ενεργά προκειμένου να παράγουν τις πρωτοποριακές συνθέσεις τους και τα ηχητικά αρχεία αυτών και γ) μετά την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας οι μαθητές/τριες ανυπομονούν να παρουσιάσουν το έργο τους στην ολομέλεια της τάξης.

Όσο για τους/τις διδάσκοντες/ουσες, η εμπειρία είναι πολύτιμη όχι μόνο γιατί είναι μέτοχοι σ' αυτή τη γοητευτική, «ανακαλυπτική» διαδικασία για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και γιατί μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποκτούν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη Μουσική, τα Μαθηματικά και τις νέες τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι Gouzouasis και Bakan (2011) μας καλούν να προσδιορίσουμε ένα νέο ήθος για το επάγγελμά μας, να προσαρμοστούμε στα νέα περιβάλλοντα, και να ενθαρρύνουμε δράσεις στην τάξη που δεν απέχουν από την καθημερινότητα των μαθητών μας. Πάνω από όλα, μας προσκαλούν σε μία κριτική στάση απέναντι στις υπάρχουσες πρακτικές.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γεωργάκη, Α. (2003). Μουσική με διαδραστικά μέσα (interactive music): Εργαλεία, τεχνολογικές και αισθητικές προεκτάσεις Μουσικολογία (16), Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.

ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠΕΠΘ.

Ζεάκης-Γλυνιάς, Α., Παπαχρόνης, Ι., Σίμος, Ι., & Φραγκούλη, Α. (2000). *Μουσική Α΄Εννιαίου Λυκείου-Βιβλίο μαθητή,* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. (2004). *Υπάρχει σε όλα λύση; Ταξίδι στον κόσμο των αρχαίων ελληνικών μαθηματικών*. Αθήνα: Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού.

Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απόηχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στη συνείδηση. Στο Κοκκίδου Μ. και Διονυσίου Ζ. (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, "Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης"*, σ.σ. 3-36. Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Π.Ι., Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., (2011). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση – Οδηγός εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/info/newps/Τέχνες - Πολιτισμός — πρόταση α΄/Οδηγός για Μουσική Α Πρόταση — Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf

Πατιώ, Μ., & Αλεξούδα, Γ. (2017) (α). Ψηφιακός-Πολυτροπικός Μουσικός Γραμματισμός: Η μουσική και η εικόνα ως μέρος των στίχων του χαϊκού. Στο: Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Μ. Μαριάνθη, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος & Ζ. Καρασίμος (επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, σ.σ. 926.-936. Λάρισα.

Πρόγραμμα Σπουδών της Καλλιτεχνικής Παιδείας-Μουσικής για την Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 155/Τ.Β.΄/22-01-2015). Ανακτήθηκε στις 24 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wE4q6ggiv8WTXdtvSoClrL8vQU7OEDJhqR5MXD0LzQTLf7MGgcO23N88knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx9hLslJUqeiQhdPcpK9k6dUv_TaChK_L2TFSog0_UjR6JQ_deH8QDwk.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 1995.

ΥΠΓΒΜΘ (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: http://ebooks.edu.gr/info/newps/Τέχνες - Πολιτισμός — πρόταση α΄/Μουσική — Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf

Bartók, B. (1964). Music for String Instruments, Percussion and Celesta. New York: Boosey & Hawkes.

Gouzouasis, P., & Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *The UNESCO Observatory e-journal, 2(2)*. Retrieved from http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1106229/012_GOUZOUASIS.pdf

Hodges, R. (2001). Using ICT in Music Teaching. In Philpott, C. and Plummeridge, C. (eds). *Issues in Music Teaching*, pp.170-181. London: Routledge.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature, *Journal for the Education of the Gifted,* 27 (2/3), 119-145.

Savage, J. (2005). Information Communication Technologies as a Tool for Re-imagining Music Education in the 21st Century. *International Journal of Education & the Arts,* 6 (2).

Scott, T.C., Marketos, P. (2014), *On the Origin of the Fibonacci Sequence*, MacTutor History of Mathematics archive, University of St Andrews

Swearingen, K., D. (2003). A Philosophy and Strategies for Technology in Music Education in MENC 'Why Technology in the Music Classroom?' in Spotlight on Technology in the Music classroom. *The National Association of Music Educators.*

Whipple, W. R. (1987). Collaborative Learning: Recognizing It When We See It, October 1987, *Bulletin of the American Association of Higher Education,* 40 (2), pp. 3-7.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Arthur Benjamin, *The magic of Fibonacci numbers* – https://www.ted.com/talks/arthur_benjamin_the_magic_of_fibonacci_numbers?language=el

Béla Bartók, *Music for Strings, Percussion and Celesta* – https://www.youtube.com/watch?v=m129k5YcQnU

Cristóbal Vila, *Nature by numbers* – https://vimeo.com/9953368

Google forms – https://www.google.com/forms/about/

Musescore – https://musescore.org

Ron Knott, *Fibonacci Numbers and the Golden Section* – http://www.maths.surrey.ac.uk/hosted-sites/R.Knott/Fibonacci/fib.html

Tools, *Lateralus* – https://www.youtube.com/watch?v=wS7CZIJVxFY

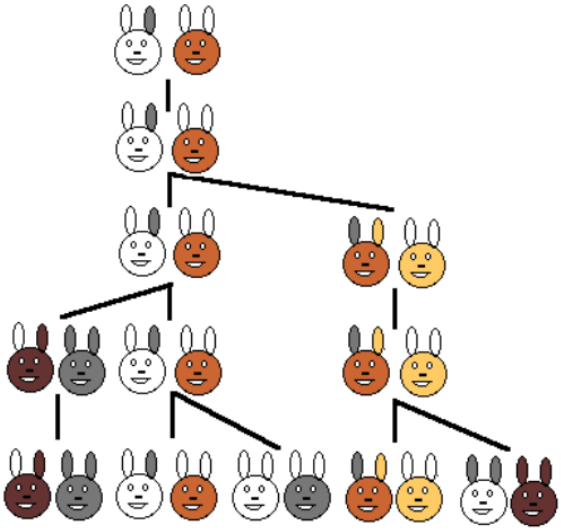
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο Εργασίας 1 – Μαθηματικών

Το πρόβλημα που έθεσε ο Leonardo Pizano (αλλιώς Leonardo Fibonacci) το 1202 μ.Χ. στο βιβλίο του Liber Abaci ήταν το εξής:

Ας υποθέσουμε ένα νεογέννητο ζευγάρι κουνελιών τοποθετείται σε ένα δωμάτιο. Τα κουνέλια είναι σε ηλικία αναπαραγωγής από τον δεύτερο μήνα της ζωής τους και κάθε ζευγάρι κουνελιών παράγει ένα νέο ζευγάρι κάθε μήνα από το δεύτερο μήνα και μετά. Αν υποθέσουμε ότι τα κουνέλια δεν πεθαίνουν ποτέ και αναπαράγονται απεριόριστα, πόσα ζεύγη από κουνέλια θα υπάρξουν σε ένα χρόνο;

Με τη βοήθεια του σχήματος 2, βρείτε πόσα ζευγάρια κουνέλια θα υπάρχουν στο τέλος κάθε μήνα.



Σχήμα 2: Διάγραμμα πολλαπλασιασμού των κουνελιών (http://www.maths.surrey.ac.uk/hosted-sites/R.Knott/Fibonacci/fib.html).

1ος μήνας:..... ζευγάρια κουνέλια
2ος μήνας:..... ζευγάρια κουνέλια
3ος μήνας:..... ζευγάρια κουνέλια
4ος μήνας:..... ζευγάρια κουνέλια
5ος μήνας:..... ζευγάρια κουνέλια

Η ακολουθία αριθμών που προκύπτει ονομάζεται **ακολουθία Fibonacci**.

Πώς προκύπτει ο κάθε όρος από τους προηγούμενους;

Γράψτε τους πρώτους 10 όρους της ακολουθίας: 1, 1, 2,.....,.....,.....,.....,.....,.....,.....

Η ακολουθία αυτή έχει πολλές ενδιαφέρουσες ιδιότητες, όπως αυτή που θα δούμε στη συνέχεια:

Υψώστε τους 10 όρους που γράψατε στο τετράγωνο: 1, 1, 4,....,.....,.....,.....,.....,.....,.....

Τους αριθμούς που βρήκατε προσθέστε τους διαδοχικά ανά δύο: 1 + 1 = 2, 1 + 4 = 5,

.....+..... =.....,.....+.....=.....,.....+.....=.....,.....+.....=.....,.....+.....=.....,.....+.....=.....

Τι παρατηρείτε;

Φύλλο Εργασίας 2 – Μουσικής

Να δημιουργήσετε μια μουσική φράση για ένα μουσικό όργανο βασισμένη πάνω στις ιδιότητες της ακολουθίας Fibonacci, να την καταγράψετε στο πεντάγραμμο και να πειραματιστείτε με τους ήχους της σύνθεσής τους στα μουσικά όργανα της τάξης, διορθώνοντας τις μουσικές φράσεις τους έτσι ώστε να έχουν πιο ευχάριστο άκουσμα.

Οδηγίες:

Αποφασίστε ποιος θα είναι ο αριθμός των μουσικών μέτρων της σύνθεσής σας (σκεφθείτε να χρησιμοποιήσετε αριθμό μέτρων από την ακολουθία Fibonacci).

Αποφασίστε το μουσικό μέτρο (σκεφθείτε να χρησιμοποιήσετε αριθμό μέτρων από την ακολουθία Fibonacci: 3, 5, 8, 13 κλπ.).

Τώρα ήρθε η ώρα να διαλέξετε τις συγκεκριμένες νότες, τη σειρά τους και την αξία τους, τα μουσικά διαστήματα,...

... Οι δυνατότητες είναι άπειρες!

Αφιερώστε χρόνο για να πειραματιστείτε με τους ήχους της σύνθεσής σας στα μουσικά όργανα. Διορθώστε τις μουσικές φράσεις σας για να έχουν πιο ευχάριστο άκουσμα, όπως θα κάνατε σε ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Φύλλο Εργασίας 3 - Πληροφορικής

Εργαζόμενοι σε ομάδες υλοποιήστε τα εξής στο λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore:

Δημιουργήστε μια νέα παρτιτούρα.

Εισάγετε τον τίτλο της σύνθεσής σας καθώς το όνομα της ομάδας σας και πατήστε «επόμενο».

Επιλέξτε «επιλογή οργάνων».

Επιλέξτε το μουσικό όργανο της αρεσκείας σας.

Επιλέξτε την «ετικέτα οπλισμού» και πατήστε «επόμενο».

Επιλέξτε την «Ετικέτα χρόνου» και τον «Αριθμό των μέτρων» και πατήστε «τέλος».

Εισάγετε τις νότες ως εξής:

Κάντε κλικ στο κουμπί «Εισαγωγή Νότας».

Κάντε κλικ σε μια αξία νότας.

Κάντε κλικ μέσα στο πεντάγραμμο.

Συνεχίστε μέχρι να ολοκληρωθεί η εισαγωγή της σύνθεσής σας.

Κάντε κλικ στο πλήκτρο «Αρχή ή σταμάτημα αναπαραγωγής».

Κάντε κλικ στο πλήκτρο «Τέμπο» για να τροποποιήσετε την ταχύτητα αναπαραγωγής.

Να αποστείλετε το τελικό αρχείο MuseScore της ομάδας σας στα e-mail των εκπαιδευτικών.

«Εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης»

Αποστόλου Μαριάννα[1], Μαμάκου Παναγιώτα[2]

[1] Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Διευθύντρια 4ο ΓΕΛ Τρικάλων-Αλ. Παπαδιαμάντης
mapostol59@yahoo.com,
[2] Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, ΕΠΑΛ Αμπελοκήπων
giomamakou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη μελέτη και διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή σχετικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού. Η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει ποιοτικά πληροφοριακά εργαλεία για ηλεκτρονικές υπηρεσίες, οι οποίες καθιστούν κάθε εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεσματικό σύστημα πληροφόρησης και διευκολύνουν τη διεκπεραίωση διοικητικών υπηρεσιών. Σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής μελέτης είναι να δείξει εάν και πόσο χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες στη σχολική διοίκηση, ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή στην εφαρμογή ή μη των νέων τεχνολογιών στην διοίκηση της εκπαίδευσης, πόσο συμβάλλει η χρήση τους στον εκσυγχρονισμό της σχολικής μονάδας και ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τους ή μη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Τ.Π.Ε, διευθυντής, σχολική διοίκηση, σχολική μονάδα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κατώφλι του 21ου αιώνα, η Κοινωνία της Πληροφορίας δημιουργεί νέα δεδομένα και νέες ευκαιρίες για ανάπτυξη, ευημερία και ποιότητα ζωής. Η ανάπτυξή της βασίζεται στη ραγδαία εξέλιξη των Τ.Π.Ε., οι οποίες αποτελούν ουσιαστικό εργαλείο για ανοιχτή - αποτελεσματική διακυβέρνηση και παροχή βελτιωμένων υπηρεσιών στον πολίτη. Στόχοι της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» είναι: ο εκσυγχρονισμός της διοίκησης, η παροχή ποιότητας ζωής και διαβίωσης, η υιοθέτηση ηλεκτρονικών συναλλαγών για την ενίσχυση της επιχειρηματικής δραστηριότητας και την ενδυνάμωση του εμπορίου, η ανάπτυξη νέων μορφών εργασίας (τηλεργασία) για την αύξηση της απασχόλησης, ο δημοκρατικός έλεγχος στην ψηφιακή εποχή για την προστασία του πολίτη - καταναλωτή και η διαφύλαξη συνθηκών ανταγωνισμού (Κοινωνία της πληροφορίας, 2000 - 2006). Η εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) είναι αναγκαία για την ανάπτυξη ηλεκτρονικών εφαρμογών οργάνωσης της διοικητικής εργασίας και για την παροχή αναπτυγμένων και ταχύτερων διοικητικών συναλλαγών: ηλεκτρονικό πρωτόκολλο, ηλεκτρονικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ψηφιακή ύλη μαθημάτων, παρακολούθηση σχολικής επίδοσης κ.ά..

Στα πλαίσια του μετασχηματισμού των καινοτόμων εκπαιδευτικών και διοικητικών δομών μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας, κυρίαρχη θέση κατέχουν οι Τ.Π.Ε. (Πασιάς, 2006), οι οποίες σύμφωνα με τον Μικρόπουλο (2006) έχουν πλέον ενταχθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των ανεπτυγμένων χωρών ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και ως μέσο για τη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος (Κόμης, 2004). Η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζει και προωθεί την εισαγωγή και τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Λαφατζή, 2005) για την αποτελεσματικότερη λειτουργία αυτών (Κωνσταντίνου, 2002). Κάθε σχολική μονάδα μπορεί για να γίνει φορέας καινοτομιών, αλλάζοντας τη γραφειοκρατική δομή της διοίκησης, μέσω εκσυγχρονισμού της ηγεσίας και λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και έτσι θα κινητοποιήσει, θα οργανώσει και θα συντονίσει καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις (Hargreaves & Fullan, 1993). Συμπερασματικά η εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία αναφέρεται στο τρίπτυχο: Διοίκηση - Βιβλιοθήκη - Διδασκαλία (Προκοπιάδου, 2009).

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι της τεχνολογικής και πληροφορικής έκρηξης επιρροές από διάφορες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις ωθούν τις Τ.Π.Ε. στον εκπαιδευτικό χώρο με στόχο αφενός ως γνωστικό αντικείμενο στη μάθηση και ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας και αφετέρου ως εφαρμογή στη διοίκηση και την οργάνωση του σχολικού οργανισμού (Hooper & Rieber, 1995; Moojibb & Smeets, 2001). Οι συνεχείς αλλαγές στην Κοινωνία της Πληροφορίας οδηγούν στην αναζήτηση ολοένα και αποτελεσματικότερων συστημάτων διαχείρισης, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα ποικίλα τεχνολογικά επιτεύγματα των τελευταίων δεκαετιών αξιοποιούνται με στόχο την καλύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλουν στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Η συνεισφορά των Τ.Π.Ε. για τη βελτίωση του διοικητικού έργου θεωρείται πλέον αναμφισβήτητη, καθώς αποτελεί συνιστώσα επιτυχούς εκπαιδευτικής διοίκησης, ενώ η τάση ορισμένων για απόρριψη της δυναμικής των ισοδυναμεί με άρνηση της πραγματικότητας. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. καθορίζει την εκπαιδευτική διοικητική λειτουργία και οργάνωση, με την παροχή τεχνολογικών εργαλείων τα οποία απαιτούν ψηφιακά εγγράμματους χρήστες προκειμένου να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας για εκσυγχρονισμό του αναχρονιστικού γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και τον ευρύτερο μετασχηματισμό του.

Από τη στιγμή που η ένταξη των Τ.Π.Ε. στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πλέον πραγματικότητα η επάρκεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων στους Η/Υ και η διαχείριση των πληροφοριακών δεδομένων μέσω ενός ολοκληρωμένου συστήματος προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση των διευθυντών από το Υπουργείο Παιδείας, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν πολλοί ερευνητές (Almas & Krumsvik, 2007; Σταχτέας & Γείτονα, 2005), ώστε να καταστούν εγγράμματοι πληροφοριακά και να συνδράμουν στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω της διάδοσης των Τ.Π.Ε. στο ψηφιακό σχολείο του μέλλοντος.

Μέσω αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στο χώρο εργασίας αναβαθμίζεται το περιβάλλον, παρέχεται δυνατότητα ταχύτερης και ασφαλέστερης διακίνησης δεδομένων, αποτελεσματικότερης συνεργασίας με τη χρήση διαδικτύου, ανεξαρτήτως χρόνου και φυσικού χώρου, ενισχύονται οι αρχές και δράσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ελεύθερη πρόσβαση, διαφάνεια, αποτελεσματικές υπηρεσίες, κ.ά.). Οι Τ.Π.Ε. εισέρχονται στον εκπαιδευτικό χώρο (Mooij & Smeets, 2001), με κύριους στόχους: την υιοθέτηση τεχνολογικών εφαρμογών στη μάθηση, την παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών, τη διοίκηση και οργάνωση του σχολικού χώρου γενικότερα.

Ο εκσυγχρονισμός και η αξιοποίηση τους. στη σχολική διοίκηση αποτελεί το κλειδί για τον ευρύτερο μετασχηματισμό και τη γενικότερη αναδιοργάνωση των υπηρεσιών της εκπαίδευσης (Schelin, 2003). Ο Μιχαηλίδης (2002) αναφέρει ότι οι Τ.Π.Ε. στο σχολείο αποτελούν: διοικητικό εργαλείο, μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο μάθησης. Η χρήση τους. στην εκπαίδευση και στη διοίκηση γίνεται αρκετές φορές χωρίς οργάνωση, χωρίς επεξεργασία, χωρίς μελέτη σε βάθος (Δημητρακοπούλου, 2004). Όπως ισχυρίζονται οι Κολλάτου, Οικονόμου και Σακατζή (2014) «η επικοινωνία και η διακίνηση πληροφοριών στην διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι αποτελεσματική λόγω της πολυπλοκότητας της νομοθεσίας, της αδιαφορίας στελεχών κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, της έλλειψης ενός ασφαλούς και αξιόπιστου ηλεκτρονικού συστήματος αλληλογραφίας, της κακής χρήσης του, της ελλιπούς ανατροφοδότησης των κέντρων λήψης αποφάσεων, της απουσίας κατάλληλα επιμορφωμένων στελεχών εκπαίδευσης». Ο Κατσαρός (2008) επισημαίνει ότι το γραφειοκρατικό και συντηρητικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει, να προσαρμοστεί γρήγορα στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής τόσο σε θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πράξη, όσο και σε θέματα διοίκησης και δικτύωσης και να εφαρμόσει τις Τ.Π.Ε. μεθοδικά και οργανωμένα.

Ο Σαΐτης (2008) θεωρεί ότι τα διοικητικά έγγραφα αποτελούν σημαντικούς πόρους και η επαναχρησιμοποίησή τους είναι καθοριστική για τη διαδραστική επικοινωνία και την επαρκή πρόσβαση στην πληροφορία όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επομένως, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διοίκηση βοηθά σε αποδοτική οργάνωση και επεξεργασία της διοικητικής πληροφορίας (Ρεντίφης, 2014). Επιπλέον, αποσκοπεί στην απλοποίηση και ευελιξία καθημερινών διοικητικών λειτουργιών, στην δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα πληροφοριών, στην ελαχιστοποίηση των χρόνων διεκπεραίωσης, στο εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης και στην αμεσότητα επικοινωνίας. Με τη χρήση των Τ.Π.Ε. συντελείται ο μετασχηματισμός του παραδοσιακού σχολείου σε «ψηφιακό σχολείο», ένα σχολείο ευέλικτο και κατάλληλα προσαρμοσμένο στο σύγχρονα «ψηφιακά περιβάλλοντα». Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση ελαχιστοποιεί τη γραφειοκρατική δομή της εκπαίδευσης, διευκολύνει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να εκτελεί γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα τα καθήκοντα του, να λαμβάνει ευκολότερα αποφάσεις και συνάμα παρέχει την δυνατότητα να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία καθώς καθιστά άμεση την επικοινωνία με τους φορείς και την τοπική κοινωνία (Παπαδάκης, 2010: 10).

Ο ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Τα τελευταία χρόνια ολοένα περισσότερες χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο προωθούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά τους συστήματα επιδιώκοντας να διευκολύνουν, να βελτιώσουν, να εκσυγχρονίσουν και να καταστήσουν πιο αποτελεσματική την εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία (Πιτσιάβας & Βλαχόπουλος, 2015:124). Ο ρόλος του διευθυντή αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την εισαγωγή και σωστή χρήση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο, αξιοποιώντας τα σύγχρονα μέσα του σχολείου και παρακινώντας με κάθε τρόπο τους συναδέλφους του να κάνουν το ίδιο (Θεοφιλίδης, 1994; Μπουραντάς, 2005). Η συμβολή του διευθυντή σχολικής μονάδας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην αναβάθμιση του διοικητικού, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου της μέσω χρήσης των Τ.Π.Ε. και της εφαρμογής των καινοτομιών (Ιορδανίδης, 2006). Για την αποτελεσματική εισαγωγή και διαχείριση των Τ.Π.Ε. είναι απαραίτητες οι γνώσεις και οι ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος μέσα από τη ριζική αναδιαμόρφωση του σχολικού ήθους το οποίο συνδέεται με την παιδαγωγική, τη διοικητική κουλτούρα για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος να λειτουργήσει ως μοχλός ή καταλύτης (Rogers, 2003) για την αποτελεσματική εισαγωγή και διαχείριση των Τ.Π.Ε. αποσκοπώντας στην δημιουργία ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου.

Αναμφίβολα, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών καθιστά τη σχολική μονάδα ιδιαίτερα ανταγωνιστική στον Ευρωπαϊκό χώρο. Οι Μακρή και Βλαχόπουλος (2015: 230) χαρακτηριστικά σημειώνουν «προκειμένου ο διευθυντής να μην αναλώνεται στο χαρτοβασίλειο δαπανώντας πολύτιμο χρόνο και χρήμα, οφείλει να μετασχηματιστεί σε έναν ηλεκτρονικό ηγέτη, βάσει των στόχων του Νέου Ψηφιακού Σχολείου για την έγκυρη και έγκαιρη ηλεκτρονική αποτύπωση των στοιχείων της σχολικής του μονάδας». Η χρήση των Τ.Π.Ε. από το Διευθυντή του σχολείου παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και ευέλικτου σχολείου με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Οι στάσεις των διευθυντών απέναντι στις ΤΠΕ παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία και στην ανάδειξη τους σε σύγχρονους και αποτελεσματικούς οργανισμούς (Καπαχτσή & Τσιμπλίδου, 2009). Ως ηγέτες έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν τον βαθμό διάχυσης και τον τρόπο υλοποίησης κάθε καινοτόμου δράσης. Επιπλέον, καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα αρμοδιοτήτων τις οποίες καλούνται να διευθετήσουν. Στο ακανθώδες έργο τους η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διοίκηση καθίσταται αναγκαία, καθώς πλήθος διοικητικών δραστηριοτήτων μπορεί να υλοποιηθεί πιο αποτελεσματικά με τη χρήση των ΤΠΕ (Ράπτης & Ράπτη, 2007).Οι ΤΠΕ θεωρούνται ότι είναι το στήριγμα της Κοινωνίας της Πληροφορίας, καθώς αξιοποιούνται πλέον ως εργαλεία εκπαιδευτικής καινοτομίας λειτουργώντας τόσο ως μοχλός μεταρρύθμισης των παιδαγωγικών διαδικασιών σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα (Κωνσταντινίδης, 2007), όσο και ως πολυδιάστατο εργαλείο εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης.

Ο Καψάλης (2005: 225) θεωρεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει

- να προωθεί την χρήση των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων για την βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης και την διευκόλυνση του

διοικητικού έργου βελτιώνοντας την διαχείριση των διοικητικών και οργανωτικών εργασιών.

- να υποστηρίζει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας για να χρησιμοποιούνται με αποτελεσματικότητα συστήματα αξιολόγησης.
- να χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να ενισχύσει την επαγγελματική του πρακτική αλλά και την παραγωγικότητα όλων των παραγόντων εκπαίδευσης.
- να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος και να παρακολουθεί συνεχώς τις τεχνολογικές εξελίξεις, διατηρώντας μια στάση εγρήγορσης και ετοιμότητας για νέες τεχνολογικές εφαρμογές.
- να καλλιεργεί μια κουλτούρα και να διευκολύνει την ανάπτυξη ενός οράματος σχετικά με την χρήση της τεχνολογίας.
- να χρησιμοποιεί την τεχνολογία για την επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ όλων των μερών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να εξασφαλίσει εκσυγχρονισμένη γραμματειακή υποστήριξη, να προωθεί την αναβάθμιση επικοινωνιακών δυνατοτήτων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεδιασκέψεις), να στηρίζει διευκολύνσεις διοικητικής φύσεως που σχετίζονται με βαθμολογίες, ωρολόγιο πρόγραμμα, μισθοδοσία, ευρετήρια παντός τύπου, διάχυση πληροφοριών για το σχολείο, υποστηριζόμενος από τις Τ.Π.Ε. οι οποίες αποτελούν ουσιαστικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του «νέου σχολείου». Απαιτείται επομένως να κατέχει βασικές γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα οργάνωσης, προγραμματισμού, διεύθυνσης και αξιολόγησης (Κουτούζης, 1999).

Σύμφωνα με τον Νάκο (2009) ο σημερινός διευθυντής έχει την δυνατότητα μέσω των Τ.Π.Ε. να προγραμματίζει, να διεκπεραιώνει εργασίες γραμματείας, να διαχειρίζεται στοιχεία μαθητών και εκπαιδευτικών, να επικοινωνεί με την ευρύτερη κοινότητα, να διοργανώνει πολιτιστικά δρώμενα, να προωθεί την χρήση τους στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, να εξασφαλίζει ασφαλή πρόσβαση των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διαδίκτυο. Παράλληλα οφείλει να μεριμνά για την εξασφάλιση πόρων για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, για την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, να τους παροτρύνει για επιμόρφωση, για να εξασφαλίζει συνθήκες επιμόρφωσης και χρήσης της τεχνολογίας και να επιμορφώνεται. Γενικά ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να ενδιαφέρεται για την βελτιστοποίηση ανθρώπινων, υλικών και οικονομικών πόρων.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στις σχολικές βιβλιοθήκες, οι οποίες πρέπει να αποτελούν ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Η αναβάθμιση τους σε ψηφιακές πηγές πληροφοριών θα μπορούσε να επιτευχθεί με την συμβολή και την στήριξη του διευθυντή σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Θα ήταν εφικτή, η δημιουργία ενός κέντρου διαχείρισης ψηφιακών μέσων σε κάθε σχολική μονάδα το οποίο θα έχει συστήματα νέων τεχνολογιών, παιδαγωγική οργάνωση και αισθητική, θα προσφέρει δυνατότητες οργάνωσης, επεξεργασίας, επίδειξης και παρουσίασης της πληροφορίας και δυνατότητες οπτικοποίησης της σκέψης, θα υποστηρίζει την ηλεκτρονική διαχείριση

της σχολικής βιβλιοθήκης και την ιστοσελίδα της και θα παρέχει δυνατότητα πρόσβασης σε ψηφιακό υλικό όλο το 24ωρο (Κλιάπης, 2011: 51)

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προτείνεται ο σύγχρονος διευθυντής να είναι εξοικειωμένος με τη χρήση των υπολογιστών και την υποστήριξη που του παρέχουν τα πληροφοριακά συστήματα στην εκτέλεση του διοικητικού του έργου (Σταχτέα & Γείτονα, 2008). Ως σύγχρονος ηγέτης να έχει υψηλές προσδοκίες για το σχολείο, τους διδάσκοντες, τους μαθητές του και την τοπική κοινωνία, αποσκοπώντας στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Εν κατακλείδι, τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να είναι ικανά να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 127) να είναι γνώστες και ικανοί χειριστές της σύγχρονης τεχνολογίας, και να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης για να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες ανάγκες της διοίκησης (Χριστοδούλου, 2007) ώστε να διαμορφώνουν σύνθετες προσωπικότητες ικανές να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις του 21ου αιώνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά η διεύθυνση ενός σχολικού οργανισμού είναι πολυδιάστατη και εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τα άτομα που αναλαμβάνουν το ρόλο διευθυντή/ριας ο/η οποίος/α καλείται με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. να μετασχηματίσει το σχολείο σε σχολείο ευέλικτο, ανοιχτό στην κοινωνία, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά σε κάθε αλλαγή και να ανταπεξέρχεται με δημιουργικό τρόπο σε κάθε πρόκληση και καινοτομία (Jones, 1987; Senge, 1990). Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση αποτελεί πραγματικότητα της καθημερινής ζωής και συνιστά ένα παράθυρο στο μέλλον. Αναμφίβολα μπορεί να μετασχηματίσει και να βελτιώσει την ποιότητα των διοικητικών και εκπαιδευτικών πράξεων.

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό management έχει ανάγκη να ανταποκριθεί στις επιταγές της σύγχρονης ψηφιακής πραγματικότητας και δεν μπορεί να μείνει προσκολλημένο σε παλαιολιθικές πρακτικές διεκπεραίωσης διοικητικών θεμάτων. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά με τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες που λαμβάνουν χώρα, με την είσοδο των πληροφοριακών συστημάτων στις σχολικές μονάδες που αφορούν πρακτικά ζητήματα (Hepp et al, 2004; Δαγδιλέλης, 2005; Χαραλάμπους, 2008; Μπάκας, 2009; Νάκος, 2009; Oboegbulem & Ugwu, 2013).

Η επιτυχής ενσωμάτωση τους προϋποθέτει θετική στάση από την πλευρά του διευθυντή σε συνδυασμό με ηγετικές και πληροφορικές δεξιότητες (Πιτσιάβας & Βλαχόπουλος, 2015: 133). Ο βαθμός επιτυχίας της εφαρμογής των εκπαιδευτικών σχεδιασμών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες και από τα χαρακτηριστικά του διευθυντικού στελέχους κάθε σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008b: 26), διότι με τη συμπεριφορά του, τις αντιλήψεις του, τις γνώσεις του, τις ικανότητές του, τις στάσεις του, και το παράδειγμά του επηρεάζει την ίδια την ταυτότητα, και την κουλτούρα, του σχολείου που ηγείται (Πασιαρδής, 2004: 110).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *Τεύχος 10*. Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/121-129.pdf

Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η Πληροφορική στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Πληροφορική και στελέχη της Εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης (2005) (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σσ. 213 - 230. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δημητρακοπούλου, Α. (2004).Τρέχουσες και νέες τάσεις στις εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Στο Ι. Κεκές (επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών. Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις*, σσ. 201-248. Ειδική Έκδοση Ένωσης Ελλήνων Φυσικών Αθήνα: Ατραπός.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σσ. 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καπαχτσή, Β. & Τσιμπλίδου, Ε. (2009). Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, η επάρκεια τους στις Νέες Τεχνολογίες και η στάση τους απέναντι στους υπολογιστές. Διεθνής Παιδαγωγική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α., (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Κλιάπης, Π.(2011). *Οι Νέες Τεχνολογίες στη Σχολική Βιβλιοθήκη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κοινωνία της πληροφορίας (2000-2006). Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.3kps.gr/Details.asp?L1=2&L2=1&L3=1&L4=11

Κολλάτου, Μ., Οικονόμου, Κ. & Σακατζής, Δ. (2014). Στάσεις απέναντι σε καινοτομίες/αλλαγές στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αξιοποίηση ΤΠΕ: η περίπτωση του ηλεκτρονικού μηχανογραφικού δελτίου. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 1,* (5), 6. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση https://ekpaideytikhepikairothta.files.wordpress.com/2014/03/teyxos_5.pdf

Κόμης, Β. (2004). Ζητήματα αξιολόγησης του σχεδιασμού και των πρακτικών ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Στο Βλαχάβας, Ι., Δαγδιλέλης, Β., Ευαγγελίδης, Γ., Παπαδόπουλος, Γ., Σαρατζέμη, Μ. και Ψύλλος, Δ. *Οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και Προοπτικές*, σσ. 84-97. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (1999. *Γενικές Αρχές Management*, ΕΑΠ, Πάτρα

Κωνσταντίνου, Κ. (2002). Γνωστικά εργαλεία και μάθηση: Η πρόκληση μιας (νέας) μοναδικής ευκαιρίας. Στο: Καραγιάννης Θ., (επιμ. έκδοσης). *Οι Νέες*

Τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 16ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ., 61-66. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας.

Κωνσταντινίδης, Γ. (2007). *Το σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη.

Λαφατζή, Ι., (2005). *Ν. Τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Διερευνητική Μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *8th International Conference in Open & Distance Learning* - November 2015, Athens, Greece - PROCEEDINGS

Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο Υπολογιστής ως Γνωστικό Εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μιχαηλίδης. Π. Γ. (2002) Αυτοσχεδιασμός: μια εναλλακτική και αιρετική προσέγγιση για την πληροφορική στα σχολεία. Στο: Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.) *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*: Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Ρόδος, Τόμος Α΄, σσ. 501-510. Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτης.

Μπάκας, Θ. (2009). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης (Τ.Π.Ε.), στη διοικητική υποστήριξη των σχολείων. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.) (2009) *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση* (Ε.Ε.Ε.Π. - ΔΤΠΕ), σσ. 171 - 183.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Νάκος, Κ. (2009). Ο ρόλος του Διευθυντή και η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην άσκηση της Διοίκησης των Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισήγηση στην ΑΣΠΑΙΤΕ Ιωαννίνων: *«Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδος και οι Νέες Τεχνολογίες»*, 8 - 9 Μαΐου 2009. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/nakos/nakos.pdf

Παπαδάκης, Ε. (2010). «Οι Στάσεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ και τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία». Διπλωματική εργασία. "thesis". Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13897/file0.pdf?sequence=1

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Κ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας: Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006). τ. Β΄ Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Πιτσιάβας, Δ. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Ο ρόλος των ΤΠΕ και του νέου Πληροφοριακού Συστήματος "Myschool" στη διοικητική διαδικασία των Δημοτικών Σχολείων: Η περίπτωση των Διευθυντών της Περιφερειακής Ενότητας Ημαθίας, *8th*

International Conference in Open & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece–PROCEEDINGS. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/34/26

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η Βελτίωση της Διοικητικής Λειτουργίας του Σχολείου μέσα από την Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης, ΕΚΠΑ., Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 03 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/13167/prokopiadou.pdf?sequence=1

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης

Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. *i - teacher*, 7, 125 - 131.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό. Ινστιτούτο.

Σταχτέας, Χ. & Γείτονα, Μ. (2005). Ανίχνευση της δυνατότητας που προσφέρει η νέα τεχνολογία στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη περίπτωσης για τους διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων της Μαγνησίας. Στο Γ. Καψάλη & Α. Κατσίκη (Επιμ.), *Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 17-20 Μαΐου 2007, σσ. 80-89. Ιωάννινα.

Σταχτέας Χ. & Γείτονα Μ.(2008):Διερεύνηση του Γνωστικού Υπόβαθρου Επιστημονικής Διοίκησης των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων της Μαγνησίας. *Επιστήμες Αγωγής, 4*: 229-246.

Χαραλάμπους, Κ. (2008). Η Χρήση των ΤΠΕ στην Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια συνοπτική ματιά. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, Τεύχος 7, 15 - 17.

Χριστοδούλου, Θ. (2007). Η Διοίκηση των σχολικών μονάδων εκπαίδευσης – Εποπτεία, 1388, *Ανηρτημένες ανακοινώσεις Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Ανακτήθηκε στις 03/02/2018 από: http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1388-1532.pdf

Almas, A. G. & Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Journal of In-Service Education*, 33 (4), 479-497.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (μτφ) Χατζηπαντελή, Π. Αθήνα: Πατάκης

Hepp, P. K., Hinostroza, E. S., Laval, E. M. & Rehbein, L. F. (2004). *Technology in Schools: Education, ICT and the Knowledge Society*. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση: https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Technology+in+Schools%3A+Education%2C+ICT+and+the+Knowledge+Society.&btnG=

Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). *Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), Teaching: Theory into practice*. Needham Heights, (pp 154-170). MA: Allyn and Bacon.

Jones, A., (1987). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford/London: Blackwell.

Mooij, T., & Smeets, E. (2001). *Modeling and supporting ICT implementation in secondary schools*. Computers and Education, 36, pp. 265-281.

Oboegbulem, A. & Ugwu, R. N. (2013).The Place of ICT (Information and Communication Technology) in the Administration of Secondary Schools in South Eastern *States of Nigeria.US - China Education Review A*, 3, (4), 231 - 238.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

Schelin, S. H. (2003).E-Government: an Overview. Στο: Garson, G. D. (eds) Public *Information Technology: policy and management issues. Hershey:* Idea Group Publishing, pp 120-137.

Senge, M. (1990). The fifth discipline: The Art and Practiceof the learning organization. New York: Doubleday.

Μορφές δημιουργικής έκφρασης στην Εκπαίδευση

«Η αξιοποίηση του Κινηματογράφου σε συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα»

Αντωνοπούλου Αθανασία[1]

[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών
antonopoa@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κινηματογράφος μπορεί να εμπλουτίσει τα συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα εισάγοντας στη διαδικασία υλοποίησής τους ένα εξαιρετικό εργαλείο επικοινωνίας και ένα ελκυστικό μέσο έκφρασης. Η φύση του κινηματογράφου, που είναι τέχνη, και η φύση των συνεργατικών προγραμμάτων, που προωθούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, ενισχύουν την παραπάνω διαπίστωση. Είναι σημαντικό όμως να γίνει κατανοητό ότι η αξιοποίηση του κινηματογράφου πρέπει να γίνεται με τρόπο που δεν αντιμετωπίζει τους μικρούς θεατές ως παθητικούς δέκτες, αλλά αντίθετα ενισχύει την κριτική τους σκέψη. Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τη γλώσσα της κινηματογραφικής αφήγησης και να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Κινηματογράφος, συνεργασίες, προγράμματα, ταινίες*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται και περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να ενταχθεί η Κινηματογραφική Παιδεία σε συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο κινηματογράφος μπορεί να αξιοποιηθεί στα προγράμματα αυτά είτε ως μέσο επικοινωνίας, γνωριμίας και ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των σχολείων-εταίρων είτε ως εκπαιδευτική διαδικασία συνδημιουργίας ενός κινηματογραφικού προϊόντος. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, θα παρουσιαστεί συνοπτικά η Εκπαίδευση στα Μέσα και η Κινηματογραφική Παιδεία, που είναι ένας από τους βασικότερους πυλώνες της και στο δεύτερο μέρος θα περιγραφεί ο τρόπος με τον οποίο η αξιοποίηση του Κινηματογράφου μπορεί να διευκολύνει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών σχολείων αλλά και να αποτελέσει μια ελκυστική και ουσιαστική διαδικασία έκφρασης και δημιουργίας. Η αξιοποίηση αυτή, ειδικότερα όταν τελικός στόχος είναι η δημιουργία ενός κινηματογραφικού προϊόντος, είναι μια αρκετά σύνθετη διαδικασία που υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένα στάδια και είναι αποτελεσματική όταν τηρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις στις οποίες και θα γίνει αναφορά στη συνέχεια.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο και να ενισχυθεί ο διάλογος που αναπτύσσεται κυρίως εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη σπουδαιότητα της οπτικοακουστικής αγωγής και την ανάγκη ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά της Κινηματογραφικής Παιδείας, δηλαδή η διαθεματική της προσέγγιση, ο βιωματικός της χαρακτήρας και η ομαδοσυνεργατική της φυσιογνωμία, μπορούν να προσδώσουν σε ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα περισσότερη αποτελεσματικότητα και εμβάθυνση. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να καλλιεργήσουν τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στο σχολείο, τις δεξιότητες δηλαδή κατανόησης και ερμηνείας των Μέσων και των προϊόντων τους και γενικότερα τον κριτικό γραμματισμό των παιδιών.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Στον κόσμο των παιδιών η εικόνα είναι κυρίαρχη (Kress & Leeuwen, 2010) ενώ οι μικροί χρήστες-θεατές μπορούν να αποκωδικοποιούν τις εικόνες και να εκφράζονται μέσα από αυτές μέσω ενός άτυπου γραμματισμού που έχουν κατακτήσει (Κουτσογιάννης, 2011). Ενώ όμως αυτό συμβαίνει, στην εκπαίδευση –ιδιαίτερα στη χώρα μας- υπηρετείται ο παλιός λεκτικός γραμματισμός, δηλαδή η κυριαρχία του γραπτού λόγου επί της εικόνας. Στον εξωσχολικό κόσμο όμως τα παιδιά αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν εικόνες από την τηλεόραση και τον κινηματογράφο, παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαβάζουν εικονογραφημένα έντυπα, δηλαδή έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα (Kress & Leeuwen, 2010) που συνδυάζουν εικόνα, ήχο και γραπτό λόγο. Είναι μια μορφή γραμματισμού που κατακτιέται μέσω της καθημερινής εμπειρίας αφού τα παιδιά κατακτούν αυτές τις δεξιότητες χωρίς συστηματική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Fransecky & Debes (1972), αυτός ο οπτικός γραμματισμός (Visual Literacy στη βιβλιογραφία) είναι ένα σύνολο οπτικών ικανοτήτων που κατακτιούνται από έναν άνθρωπο ο οποίος βλέπει και εσωτερικεύει αισθητικές εμπειρίες. Οι ικανότητες αυτές πρέπει να ενταχθούν στην εκπαίδευση καθώς βοηθούν όσους είναι οπτικά εγγράμματοι να διακρίνουν και να ερμηνεύουν δράσεις, σύμβολα και αντικείμενα, να επικοινωνούν καλύτερα με τους άλλους ανθρώπους αλλά και να κατανοούν και απολαμβάνουν προϊόντα της οπτικής επικοινωνίας. Στην περίπτωση των παιδιών, ο οπτικός γραμματισμός επιδιώκει να μπορούν να «διαβάζουν» (δηλαδή να ερμηνεύουν) ένα οπτικό κείμενο αλλά και να παράγουν το δικό τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υιοθετήσει έναν πιο γενικό όρο, τον μιντιακό γραμματισμό (Media Literacy) που αποδίδεται στα ελληνικά ως Εκπαίδευση στα Μέσα και είναι [...] η ικανότητα πρόσβασης, κατανόησης και κριτικής αξιολόγησης των Μέσων επικοινωνίας και των περιεχομένων τους, καθώς και η δυνατότητα έκφρασης σε διαφορετικά περιεχόμενα, κυρίως μέσα από τις νέες τεχνολογίες (Ανδριοπούλου, 2012).

Στην εποχή μας, λοιπόν, υπάρχουν διευρυμένοι κώδικες επικοινωνίας που αποτυπώνονται μέσα από ψηφιακές μορφές έκφρασης (όπως ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, τα πολυμέσα και το διαδίκτυο). Η ύπαρξη αυτών των νέων μορφών έκφρασης επηρεάζει φυσικά την εκπαίδευση εισάγοντας νέες μεθόδους και νέα εργαλεία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το παραδοσιακό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα εμπλουτίζεται με δράσεις «Εκπαίδευσης στα Μέσα», δηλαδή με εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν στόχο να καλλιεργηθούν (Buckingham, 2002) δεξιότητες ερμηνείας, κατανόησης και αποκωδικοποίησης των Μέσων, ώστε

οι μαθητές/τριες να γίνουν κριτικοί χρήστες αυτών και δημιουργικοί παραγωγοί των δικών τους οπτικοακουστικών μηνυμάτων και προϊόντων.

Μία από τις διαστάσεις της «Εκπαίδευσης στα Μέσα» είναι η Κινηματογραφική Παιδεία, η διδακτική δηλαδή αξιοποίηση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη. Σκοπός αυτής της αξιοποίησης (Goncalves, 2010) είναι: α) η εξοικείωση με τη γλώσσα της κινηματογραφικής αφήγησης, β) η κατανόηση του κινηματογράφου και των ειδών του, γ) η χρήση των κινηματογραφικών προϊόντων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (με σκοπό την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την αλλαγή στάσεων), δ) η δημιουργία κινηματογραφικών προϊόντων. Η κινηματογραφική παιδεία μπορεί υπό προϋποθέσεις να συμβάλλει σε μια ουσιαστικότερη αντίληψη της πραγματικότητας (Arroio, 2007) και να ενισχύσει την κοινωνική νοημοσύνη των παιδιών βοηθώντας τα να γεφυρώσουν τις γνώσεις που έχουν με τις εμπειρίες του εξω-κινηματογραφικού κόσμου (Ahmed, 2012).

Η Κινηματογραφική Παιδεία και γενικότερα η Εκπαίδευση στα Μέσα υλοποιείται στα σχολεία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα (Χρυσαφίδης, 1994) που είναι ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές δράσεις μικρής ή μεγάλης διάρκειας, που έχουν τη μορφή σχεδίων εργασίας (project) με δομικά τους στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2000) τον προγραμματισμό, το χρονοδιάγραμμα, την επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων, τη χρήση υποστηρικτικού υλικού και μια σειρά από διαθεματικές δράσεις μέσα και έξω από το σχολείο με τη συνεργασία εξωτερικών φορέων, ειδικών επιστημόνων, γονέων κλπ.

Τα προγράμματα Κινηματογραφικής Παιδείας επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία βελτιώνοντας τις σχολικές επιδόσεις (Ismaili, 2013). Δημιουργούν ακόμη ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης (Sobers, 2008) και φαίνεται να επιδρούν υπό προϋποθέσεις στις στάσεις των μαθητών/τριών για κάποια κοινωνικά ζητήματα και συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες αλλά και στις ατομικές τους επιλογές και καθημερινές τους συνήθειες. Αναφέρονται ενδεικτικά έρευνες που επιβεβαιώνουν με τα αποτελέσματά τους τη δυνατότητα του κινηματογράφου να επιδρά στις στάσεις των μικρών θεατών: Peterson & Thurstone (1932) (στάσεις για εθνοτικές ομάδες), Allison (1966) (στάσεις για επιστήμονες), Anderson (1997) (επιθετικότητα), Lu & Heming (1997) (άγχος για τον θάνατο), Pechmann & Shih (1999) (κάπνισμα), Charlesworth & Glantz (2005) (κάπνισμα), Vasan (2005) (καθημερινές συνήθειες), Steinke et al (2007) (στερεότυπα για το φύλο), Howell (2011) (ζήτημα κλιματικής αλλαγής), Udofia & Ton (2013) (σεξουαλικές επιλογές), Mahmood (2013) (τρόπος σκέψης και ζωής), Juni (2014) (πολιτιστικά πρότυπα), Toledo (2015) (περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση) κλπ.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Πριν περιγραφούν τρόποι αξιοποίησης του κινηματογράφου σε συνεργασίες σχολείων, πρέπει να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο μια κινηματογραφική ταινία μπορεί να εισαχθεί στη σχολική πραγματικότητα. Υπερβαίνοντας τα όρια της τυπικής διδασκαλίας, οι ταινίες εισάγονται στο σχολείο με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο (Noyé & Piveteau, 1999):

- ως μέσα παρουσίασης, για τη μετάδοση, διατήρηση και επανάληψη πληροφοριών
- ως συνεργάτες διδασκαλίας, παράλληλα και συμπληρωματικά με τον εκπαιδευτικό
- ως μέσα δημιουργικής εφαρμογής, για εξάσκηση και πρακτική εφαρμογή και
- ως διδασκαλία «θέαμα», χωρίς καμιά παιδαγωγική προέκταση, με στόχο την ψυχαγωγία.

Στις συνεργασίες σχολείων, η αξιοποίηση του κινηματογράφου μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

Α. με σκοπό τη γνωριμία και την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών μαθητικών κοινοτήτων:

Σε πολλά προγράμματα E-Twinning, ελληνικά σχολεία συνεργάζονται με σχολεία άλλων χωρών υλοποιώντας κοινές δράσεις. Η προβολή μιας μικρής ταινίας για το σχολείο-συνεργάτη μπορεί να είναι μια εξαιρετική εισαγωγική δραστηριότητα, καθώς στα λίγα λεπτά της διάρκειά της μπορούν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του τόπου όπου βρίσκεται το σχολείο αυτό, να ακούσουν μια ξένη γλώσσα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, να κατανοήσουν πληροφορίες για τον τρόπο ζωής, τον τρόπο σκέψης, την ενδυμασία, τη διατροφή κλπ των συνεργατών. Το φιλμ αυτό μπορεί για παράδειγμα να είναι ένα ντοκιμαντέρ που είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο ή το τελικό προϊόν ενός σχολικού πρότζεκτ. Εναλλακτικά θα μπορούσαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν μια μικρή ταινία μικρού μήκους/ντοκιμαντέρ, παρουσιάζοντας τον τόπο τους και τις ιδιαιτερότητές του. Κάθε σχολείο-εταίρος μπορεί να δημιουργήσει τη δική του ταινία μέσα από την οποία θα παρουσιάζει την περιοχή του χρησιμοποιώντας τη γλώσσα της κινηματογραφικής αφήγησης. Η ταινία αυτή θα είναι ένας τρόπος να «συστηθεί» το ένα σχολείο στο άλλο.

Είναι σημαντικό στην όλη αυτή διαδικασία αξιοποίησης έτοιμου φιλμικού υλικού να γίνει κατανοητό ότι το υλικό αυτό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, είναι ένα «κείμενο», που για να είναι πλήρες, οφείλει να υπηρετεί κάποιες βασικές «κειμενικές λειτουργίες» (Κορκοβέλου, 2008). Συχνά στις συνεργασίες σχολείων οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα έτοιμα κινηματογραφικά προϊόντα ως εύκολη, γρήγορη και ανέξοδη λύση, με έναν παθητικό τρόπο, επιλέγουν δηλαδή την απλή προβολή στην τάξη και στη συνέχεια μια σύντομη συζήτηση που σκοπό έχει συνήθως την ανάδειξη πληροφοριών που προέκυψαν από την ταινία. Ο τρόπος αυτός δεν επιτρέπει εμβάθυνση και δεν καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μικρών θεατών. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να αναλύονται οι παρακάτω λειτουργίες:

Α. Υπάρχει καταρχάς το «τι» της ταινίας, δηλαδή το θέμα της. Στην περίπτωση μιας συνεργασίας σχολείων, το θέμα μιας έτοιμης κινηματογραφικής δημιουργίας μπορεί να είναι καθαρά ταξιδιωτικό-τουριστικό (συνήθως οι δήμοι, οι ταξιδιωτικοί οργανισμοί και τα κράτη δημιουργούν οπτικοακουστικά προϊόντα, μυθοπλασίας ή τεκμηρίωσης, για την προβολή του τόπου τους), να είναι μια ταινία τεκμηρίωσης (που προσεγγίζει ένα π.χ. περιβαλλοντικό πρόβλημα μιας περιοχής ή την κουλτούρα της, μια πολιτιστική εκδήλωση, ένα φεστιβάλ ή ένα πανηγύρι) ή μια μαθητική

δημιουργία (στις χώρες της Β. Ευρώπης υλοποιούνται πολλά μαθητικά project με θέμα τη δημιουργία ταινίας).

Β. Στην Κινηματογραφική Παιδεία έχει σημασία και το «πώς», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το θέμα της ταινίας. Αυτό εξαρτάται από τον δημιουργό, την αντίληψή του για την τέχνη και τον κόσμο, τις καλλιτεχνικές του ευαισθησίες και το πώς θα πει αυτό που θέλει να πει. Αυτό το «πώς» της κινηματογραφικής δημιουργίας υποστηρίζεται από την αρχιτεκτονική (χώρος, σκηνικά, φωτισμός, εσωτερικά ή εξωτερικά πλάνα, φύση) και τον ήχο (που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ως μουσικό «χαλί»).

Γ. Μια άλλη διάσταση του κινηματογραφικού έργου, είναι η πρόθεση του δημιουργού ή της ταινίας, δηλαδή αυτό που θέλει να πει. Ως προς αυτή την παράμετρο, ο Umberto Eco (Eco, 1990) επισημαίνει τρεις προθέσεις:

-την πρόθεση του δημιουργού (που έγραψε το σενάριο ή σκηνοθέτησε την ταινία)

-την πρόθεση του έργου (το έργο ως «κείμενο» αυτονομείται και μπορεί να «μιλήσει» και πέρα από τον δημιουργό του, γιατί είναι γραμμένο με λέξεις και οι λέξεις μπορούν να λένε κάτι παραπάνω απ' ό,τι θέλει να πει ο δημιουργός)

- την πρόθεση του θεατή (ένα κινηματογραφικό «κείμενο» μπορεί να λέει ό,τι επιθυμεί ο κάθε θεατής)

Δ. Μια άλλη λειτουργία, είναι η διακειμενικότητα. Η λειτουργία αυτή σχετίζεται με τα διάφορα στρώματα και επίπεδα γλώσσας, με τα κειμενικά δάνεια που υπάρχουν και με τις λεξιλογικές και υφολογικές επιδράσεις. Η διακειμενικότητα επίσης έχει να κάνει όχι μόνο με τις λέξεις και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται, αλλά και με την εκφορά, την προφορά, τη χροιά της φωνής, τη μίμηση της φωνής κάποιου, τη γραμματοσυντακτική δομή του λόγου, την κίνηση, τον ήχο και πολλές άλλες εκφάνσεις. Εδώ οι μαθητές/τριες μπορεί να κληθούν (αν πρόκειται για συνεργασία με σχολείο άλλης χώρας) να γνωρίσουν μία άλλη γλώσσα (που προέρχεται από το σχολείο συνεργάτη) και μέσα από αυτήν, έναν άλλο πολιτισμό. Πρόκειται για μια λειτουργία πολύ σημαντική και ιδιαίτερα πολύτιμη στις περιπτώσεις συνεργασιών σχολείων, γιατί η απόσταση μεταξύ των σχολείων-συνεργατών δυσκολεύει την επικοινωνία και η επεξεργασία του λόγου, όπως αποτυπώνεται σε μια ταινία, μπορεί να δώσει πολύτιμες πληροφορίες στους συμμετέχοντες.

Β. Με σκοπό τη κοινή δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους

Το πιο δημιουργικό κομμάτι της αξιοποίησης του κινηματογράφου σε συνεργατικά προγράμματα αφορά στη δημιουργία ενός κινηματογραφικού προϊόντος από τους συμμετέχοντες. Η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι ουσιαστική και δημιουργική, αφού αναφερόμαστε σε μια διαδικασία συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και σύνθεσης, όπου τα συνεργαζόμενα σχολεία θα συμπράξουν και θα συνδιαμορφώσουν το τελικό κινηματογραφικό προϊόν. Αυτό που προτείνεται στις περιπτώσεις συνεργατικών προγραμμάτων, είναι η δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους. Η ταινία μικρού μήκους είναι ένα ιδιαίτερα πυκνογραμμένο κινηματογραφικό είδος, αφού στα λίγα λεπτά της διάρκειά της συμπυκνώνονται ιδέες, μηνύματα, νοήματα και όλη η κινηματογραφική γλώσσα. Σε επίπεδο τάξης, η δημιουργία της αποτελεί ένα μοναδικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να

χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, μια που η ολοκλήρωσή του προϋποθέτει γλωσσικές δραστηριότητες (συγγραφή κειμένων, σεναρίου, storyboard κλπ), μαθηματικές δεξιότητες (γεωμετρία, μαθηματικοί υπολογισμοί κλπ), μουσική δημιουργία (μουσική επένδυση), εικαστική έκφραση (κατασκευή σκηνικών κλπ). Ακόμη μπορεί να υποστηρίξει όλα τα προαιρετικά προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο: αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτιστικά. Βασίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της μαθητοκεντρικής μάθησης, καθώς όλες οι απαιτούμενες εργασίες έχουν σαν πυρήνα τους τις μαθητικές ομάδες και ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στον ρόλο του μαέστρου ή σκηνοθέτη του τελικού έργου.

Σε ένα συνεργατικό πρόγραμμα υπάρχουν δύο εναλλακτικές δράσεις. Η πρώτη, είναι να συγγραφεί ένα κοινό σενάριο, να χωριστεί σε σκηνές και κάθε σχολείο να αναλάβει να γυρίσει τις δικές του σκηνές, που θα ενωθούν εύκολα στο μοντάζ. Η δεύτερη εναλλακτική, είναι κάθε σχολείο να αναλάβει ένα κομμάτι της δημιουργίας: ένα σχολείο να γράψει το σενάριο, άλλο να γυρίσει τις σκηνές, άλλο να ντύσει μουσικά τις σκηνές, άλλο να κάνει το μοντάζ. Και οι δύο διαδικασίες είναι εξίσου δημιουργικές και απαιτούν καλή επικοινωνία και καλή τελική σύνθεση.

ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΤΑΙΝΙΑΣ ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ

Η δημιουργία μιας μαθητικής ταινίας μικρού μήκους απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία και μια σειρά από εργασίες πριν τη δημιουργία, κατά τη διάρκειά της και φυσικά μετά. Πίσω από μια καλή ταινία μικρού μήκους κρύβεται πολλαπλάσιος χρόνος προετοιμασίας σε σχέση με τον χρόνο των γυρισμάτων (Πούλιος, 2017). Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά τα σημαντικότερα βήματα.

Πρώτο βήμα: Ενημέρωση

Τα σχολεία που συνεργάζονται ενημερώνουν τους γονείς για τη δημιουργία της ταινίας. Το κάνουν για να εξασφαλίσουν τη σύμφωνη γνώμη τους (απαιτείται έγγραφη συγκατάθεσή τους για να συμμετέχουν οι μαθητές στη μαγνητοσκόπηση, σύμφωνα με την υπ' αριθμόν 137003/Δ1/25-8-2016 εγκύκλιο της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) και γιατί πιθανόν θα χρειαστούν τη βοήθειά τους στα γυρίσματα (μια τεχνική εργασία, συμμετοχή των γονέων στους ρόλους ενηλίκων που πιθανόν να προβλέπονται στην ταινία κλπ.)

Δεύτερο βήμα: το θέμα της ταινίας

Οι εταίροι συναποφασίζουν το θέμα της ταινίας (καλό είναι να προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, για να εξασφαλιστεί η ένθερμη συμμετοχή τους στο όλο εγχείρημα). Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και είναι χρήσιμη καθώς οι τελικές αποφάσεις θα αποτελέσουν προϊόν γόνιμου διαλόγου, πιθανών διαφωνιών και μιας κοινής συνισταμένης. Η συναπόφαση για το θέμα της ταινίας είναι μια ιδανική «άσκηση» καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών όλων των σχολείων που συμμετέχουν.

Τρίτο βήμα: Ομάδες και αρμοδιότητες

Κάθε σχολείο θα δημιουργήσει ομάδες μαθητών/τριών (ανάλογα με τα ιδιαίτερα ταλέντα των παιδιών αλλά και τις επιθυμίες τους: σεναριογράφοι, μουσικοί,

σκηνοθέτες, ηθοποιοί, σκηνογράφοι κλπ). Δίνονται στους μαθητές/τριες οι απαραίτητες πληροφορίες για τις αρμοδιότητες της κάθε ομάδας.

Τέταρτο βήμα: Σενάριο

Πρώτα θα γραφτεί ένα μικρό κείμενο 2-3 σελίδων που θα αποδίδει περιληπτικά τη δράση. Αφού διαβαστεί από όλα τα σχολεία και γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις, προσθήκες κλπ (και πάλι εδώ μπορεί να διευκολύνει η χρήση των ΤΠΕ, π.χ. η κοινή χρήση εγγράφων ή ένα wiki), θα αποφασιστούν οι ρόλοι που εμπλέκονται στο σενάριο. Στη συνέχεια θα «κομματιαστεί» το περιληπτικό σενάριο σε σκηνές και πλάνα. Για παράδειγμα:

Σκηνή πρώτη: 4 παιδιά μιλούν δίπλα στη λίμνη για τα περιβαλλοντικά της προβλήματα

Σκηνή δεύτερη: σε ένα σπίτι ένας ψαράς μιλάει με το παιδί του για τα ψάρια της λίμνης

Σκηνή τρίτη: στο δημαρχιακό μέγαρο γίνεται μια σύσκεψη…

Για κάθε σκηνή γράφεται αναλυτικά το σενάριό της με βάση το αρχικό περιληπτικό κείμενο. Χωρίζεται σε πλάνα. Λύνονται θέματα σκηνοθεσίας κάθε σκηνής και κάθε πλάνου (πώς στήνονται οι «ηθοποιοί», πού είναι η κάμερα, ύφος ηθοποιών, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος) και σκηνογραφίας (θα υπάρχουν αντικείμενα στο πλάνο κλπ) ή τυχόν μουσικής επένδυσης. Γυρίζονται οι σκηνές μία μία. Είναι προτιμότερο να υπάρχουν μικρές σκηνές (που θα ενωθούν με ειδικό λογισμικό) παρά να γυρίζονται μεγάλες σκηνές 4-5 λεπτών, που λόγω λαθών πρέπει να ξαναγυριστούν ή θα χρειαστούν ειδικό μοντάζ για να είναι αισθητικά υψηλού επιπέδου.

Πέμπτο βήμα: Χρονοδιάγραμμα

Καθορίζεται το χρονοδιάγραμμα της ταινίας. Μία ταινία μικρού μήκους μπορεί να γυριστεί σε λίγες εβδομάδες, ενώ υπάρχουν μαθητικά πρότζεκτ που χρειάζονται αρκετούς μήνες. Το χρονοδιάγραμμα έχει να κάνει με το θέμα της ταινίας, τον αριθμό των σκηνών της, τις τεχνικές ή άλλες προϋποθέσεις της (καιρός, ώρα ημέρας, τεχνικά ζητήματα, αριθμός συμμετεχόντων κλπ). Η όλη διαδικασία είναι χρονοβόρα και περισσότερο σύνθετη απ' ότι φαίνεται και οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται λόγω της ύπαρξης πολλών εταίρων.

Έκτο βήμα: γλώσσα του κινηματογράφου

Πριν αρχίσουν τα γυρίσματα, όλες οι ομάδες καλούνται να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την κινηματογραφική γλώσσα και να εξοικειωθούν με αυτήν (κανόνες, γωνίες λήψης, είδη κάδρων, κινήσεις κάμερας κλπ).

Έβδομο βήμα: τι είναι ταινία μικρού μήκους

Οι μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό το κινηματογραφικό είδος. Δεν προβάλλεται στην τηλεόραση ούτε στους κινηματογράφους πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να καταλάβουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να βρουν και να προβάλλουν στην τάξη παραδείγματα ταινιών μικρού μήκους.

Όγδοο βήμα: storyboard, καρτέλες γυρισμάτων

Οι καρτέλες γυρισμάτων βοηθούν να οργανωθούν καλύτερα τα γυρίσματα. Κάθε καρτέλα αφορά κάθε πλάνο κάθε σκηνής της ταινίας και περιλαμβάνει

διάφορα στοιχεία γι' αυτή: τόπος, χρόνος, υπόθεση, πρόσωπα, ενδυμασία, ήχος, μουσική, φωτισμός, σκηνοθετικές επιλογές, γωνία λήψης κλπ.

Ένατο βήμα: γυρίσματα

Πριν αρχίσουν τα γυρίσματα, είναι σημαντικό να γίνουν δοκιμαστικές λήψεις λίγων δευτερολέπτων σε όλους τους χώρους που θα χρησιμοποιηθούν και να ελεγχθούν στη συνέχεια στον υπολογιστή οι συνθήκες φωτισμού και πιθανά ηχητικά προβλήματα. Γυρίσματα γίνονται με βάση το χρονοδιάγραμμα και χρησιμοποιώντας για κάθε σκηνή καρτέλες γυρισμάτων και/ή storyboards.

Δέκατο βήμα: μοντάζ

Με τη βοήθεια του «Movie maker» (ή άλλου λογισμικού) ενώνονται πλάνα και σκηνές και μοντάρεται η ταινία. Οι δημιουργοί προσθέτουν εφέ, τίτλους και μουσική επένδυση.

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η δημιουργία ταινίας μικρού μήκους στο πλαίσιο συνεργασιών σχολείων έχει δοκιμαστεί και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του Διεθνούς Μαθητικού Διαγωνισμού Ταινιών Μικρού Μήκους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί την πιο συστηματική και εκτεταμένη προσπάθεια εισαγωγής της Κινηματογραφικής Παιδείας στο σχολείο. Σχεδιάστηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών και στη συνέχεια υλοποιήθηκε με τη σύμπραξη και άλλων φορέων: ΕΡΤ, Εκπαιδευτική ραδιοτηλεόραση, Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους της Δράμας, Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, Πρεσβεία της Κύπρου στην Αθήνα. Υλοποιείται με τη μορφή διαγωνισμού από το 2012 και έως τώρα ο απολογισμός του είναι πάνω από 1000 μαθητικές ταινίες μικρού μήκους, 850 σχολεία και 45.000 μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο αυτού του διαγωνισμού υποβάλλονται κάθε χρόνο πολλές συμπράξεις και συνεργασίες σχολείων, προϊόν των οποίων είναι εξαιρετικές κινηματογραφικές δημιουργίες.

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στα συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα πολλαπλασιάζει τα οφέλη από την υλοποίησή τους, καθώς διευρύνει τις οπτικές παραστάσεις, γνώσεις (Postman, 1992) και δεξιότητες (Severin, 1977) που αποκτούν οι μαθητές/τριες μέσω της επαφής και της επικοινωνίας σε νέα πολιτιστικά περιβάλλοντα, όπως αυτά αποτυπώνονται με την τέχνη του κινηματογράφου. Ακόμη βγάζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από τον μικρόκοσμο του σχολείου τους, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις επιδόσεις τους (Raman, 2016) στις ξένες γλώσσες (επικοινωνία με άλλους μαθητές, δημιουργία υπότιτλων στην ταινία αν πρόκειται για σχολείο του εξωτερικού) αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επιτρέπει επίσης τη διάχυση καλών πρακτικών (ειδικότερα αν πρόκειται για συνεργασία με σχολείο της Βόρειας Ευρώπης που έχει παράδοση δεκαετιών στην οπτικοακουστική αγωγή), που βελτιώνουν το παιδαγωγικό κλίμα και καλλιεργούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και της ετερότητας.

Ο κινηματογράφος στο σχολείο είτε ως έτοιμο υλικό (υπάρχει άφθονο στο διαδίκτυο) είτε ως πορεία δημιουργίας (ακόμη και με τη χρήση ενός κινητού τηλεφώνου μπορεί να γυριστεί πια μια ταινία μικρού μήκους), είναι μια εύκολη και ανέξοδη επιλογή που προσελκύει τους μικρούς θεατές. Τα πιθανά προβλήματα που

μπορεί να κληθούν να επιλύσουν τα σχολεία-συνεργάτες, έχουν σχέση κυρίως με την απόσταση μεταξύ των σχολείων, με την ανάγκη ικανοποιητικής χρήσης των νέων τεχνολογιών και με την κουλτούρα διαλόγου και συνεργασίας που είναι απαραίτητη σε κάθε πρόγραμμα και δράση που προϋποθέτει συνεργασία και ουσιαστική επικοινωνία. Αυτό που εδώ περιγράφεται ως πρόβλημα, οι συνεχείς δηλαδή διαβουλεύσεις ώστε οι «εταίροι» να συναποφασίσουν όλα τα χαρακτηριστικά της ταινίας που προτίθενται να δημιουργήσουν, είναι στην πραγματικότητα και η ουσιαστική πρόκληση για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς αλλά και το σημαντικότερο αναμενόμενο όφελος για τον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι συνεργασίες σχολείων εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα εισάγοντας στη μάθηση διαδικασίες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, διαλόγου και σύνθεσης. Ενθαρρύνουν τη διαθεματική προσέγγιση μέσα από την αξιοποίηση όλων των γνωστικών αντικειμένων και διευκολύνονται από τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η χρήση του κινηματογράφου σε αυτές τις συνεργασίες, είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν μια σειρά από επιλογές που έχουν σχέση με την ηλικία των παιδιών, την καταλληλότητα των κινηματογραφικών προϊόντων που προβάλλουν, τα κινηματογραφικά είδη που χρησιμοποιούν (ταινίες μικρού ή μεγάλου μήκους, μυθοπλασίας ή τεκμηρίωσης) και τον τρόπο ένταξης στη μαθησιακή διαδικασία (διαθεματικά ή στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης). Ακόμη καλούνται να εμπλέξουν στην όλη προσπάθεια τους γονείς και να αναζητήσουν στην τοπική κοινωνία πόρους και εξωτερικούς συνεργάτες, που είναι χρήσιμοι για την ολοκλήρωση του κινηματογραφικού τους project. Σε αυτό το πλαίσιο, η Κινηματογραφική Παιδεία μπορεί να μετατρέψει την παραπάνω διαδικασία σε ένα ελκυστικό και συναρπαστικό ταξίδι επιτρέποντας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να εξοικειωθούν με την τέχνη του κινηματογράφου, καλλιεργώντας έτσι τον οπτικό τους γραμματισμό και γεφυρώνοντας εν τέλει το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και την πραγματική ζωή.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδριοπούλου, Ε. (2012). Κριτήρια Αξιολόγησης για την Παιδεία στα Μέσα. Επίπεδα Αξιολόγησης και Γενικά Συμπεράσματα του Medres Project. Στο Κούρτη Ε.(επιμ.) *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*, Αθήνα: Ηρόδοτος.

Κορκοβέλου, Α. (2008). Η προβολή της κινηματογραφικής ταινίας στη μικρή οθόνη και η πρόσληψή της από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Παιδί και Τηλεόραση»*, Σέρρες, σσ. 70-76.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού και Ταυτότητες*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kress, G. & Leeuwen, T. (2010). Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, Αθήνα: Επίκεντρο.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η μέθοδος Project*, Θεσσαλονίκη: Γρηγόρης.

Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πούλιος, Ι. (2017). *Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους: Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς*, Σέρρες: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Αθήνα: Gutenberg.

Ahmed, S. (2012). Media Pedagogy - The Medium is the Message, *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 6, pp. 377-382.

Allison, W. (1966). The effect of three methods of treating motivational films upon attitudes of fourth, fifth, and sixth grade students toward science, scientists, and scientific careers (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1966). Dissertation Abstracts, 1966, 28, 994.

Anderson, A. (1997). Effects of Violent Movies and Trait Hostility on Hostile Feelings and Aggressice Thoughts, *Aggressive Behavior*, 23, pp. 161-178.

Arroio, A. (2007). The role of cinema into science education. Problems of Education in the 21 st Century, *Science Education in a Changing Society*, 1, pp. 25-30.

Buckingham, D. (2002). *Children and Media*. London: Unesco.

Charlesworth, A. & Glantz, S. (2005). Smoking in the Movies Increases Adolescent Smoking: A Review, *Pediatrics*, 116, pp. 1516-1528.

Eco, U. (1990). Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts, Campridge: Cambridge University.

Fransecky R.& Debes J. (1972). *Visual Literacy: A Way To Learn A Way To Teach*. Washington D.C.: AECT.

Goncalves, A., Fandos, M. & Aguaded, J. (2010). Learning to watch cinema in the classroom: production and investigation for the teaching of cinematographic language. *I-manager's Journal of Psychology,* 3, pp. 9-20.

Howell, R. (2011). Lights, camera... action? Altered attitudes and behaviour in response to the climate change film The Age of Stupid, *Global Environmental Change,* 21, pp. 177-187.

Ismaili, M. (2013). The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom – A Study Conducted at South East European University, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), pp. 121-132.

Juni, M. (2014). Impact of Bollywood Movies on Cultural Transformation among Pakistani University of Sargodha's Students, Sargodha, *International Journal of Research*, 1(9), pp. 107-199.

Lu, F. & Heming, G. (1997). The Effect of the Film Ikiru on Death Anxiety and Attitudes toward Death, *The Journal oj Transpersonal Psychology*, 19(2), pp. 151-159.

Mahmood, I. (2013). Influence and Importance of Cinema on the Lifestyle of Educated Youth: A Study on University Students in Bangladesh, *Journal of Humanities and Social Science*, 17(6), pp. 77-80.

Pechmann, C. & Chuan, S. (1999). Smoking Scenes in Movies and Antismoking Advertisements Before Movies: Effects on youth, *Journal of Marketing*, 63, pp. 1-13.

Peterson, R. & Thurstone, L. (1933). *Motion Pictures and the Social Attitudes of Children*, New York: The MacMillan Company.

Postman, N. (1992). Technopoly: the surrender of culture to technology. New York: Knopf.

Raman, M. (2016). Reading through films, *Advances in Language and Literary Studies*, 7(1), pp. 168-174.

Severin, J. (1977). The effectiveness of relevant pictures in multiple-channel communications. *Audio Visual Communications Review*, 15, pp. 386-401.

Sobers, S. (2008). Consequences and coincidences: A case study of experimental play in media literacy, *Journal of Media Practice*, 9(1), pp. 176-189.

Steinke, J., Lapinski, M., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y., Higdon S., & Kuchibhotla, S. (2007). Assessing Media Influences on Middle School–Aged Children's Perceptions of Women in Science Using the Draw-A-Scientist Test (DAST), *Science Communication Volume*, 29(1), pp. 35-64.

Toledo, M. (2015). Media Cartoons: Effects on Concept Understanding and Issue Resolution in Environmental Education, *Journal of Educational Research and Studies*, 3(1), pp. 13-23.

Udofia, A. & Ekaette, T. (2013). Evaluation of Nollywood Movies' Explicit Contents and the Sexual Behavior of Youth in Nigerian Secondary Schools, *Research on Humanities and Social Sciences,* 3(5), pp. 234-243.

Vasan, A. (2005). Films and Tv: Viewing patterns and influence on behaviours of college students, Health and Population Innovation Fellowship Programme, Working Paper, No. 13, New Delhi: Population Council.

«Προσεγγίζοντας τον κινηματογράφο στο ελληνικό σχολείο»

Δημητριάδου Ελένη

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας
e.dimitriadi1983@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιδιά σήμερα μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν αφενός η εικόνα, στατική ή κινούμενη, αφετέρου διευρυμένοι κώδικες επικοινωνίας μέσα από τις νέες ψηφιακές μορφές έκφρασης (βίντεο, πολυμέσα, διαδίκτυο). Είναι όμως το σχολείο στην Ελλάδα προσαρμοσμένο σε αυτά τα δεδομένα; Υπάρχει η δυνατότητα παιδείας στα μέσα (media literacy) στο σημερινό σχολείο; Εδώ και μερικά χρόνια άρχισαν να αναπτύσσονται προβληματικές που αφορούν στην ενσωμάτωση της παιδείας στα μέσα, καθώς και της κινηματογραφικής παιδείας στο σχολείο. Στα πλαίσια μιας τέτοιας προβληματικής, η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα εφαρμογής της κινηματογραφικής παιδείας στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει τη συνεργασία μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίου) με παιδιά του νηπιαγωγείου, για τη δημιουργία κινηματογραφικού προϊόντος μικρού μήκους. Μέσα από αυτή την πρόταση, ο κινηματογράφος αναδεικνύεται ένα όχημα που προσφέρει ποικίλες δυνατότητες δημιουργικής μάθησης και έκφρασης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Κινηματογραφική παιδεία, συνεργασία μεταξύ διαφορετικών βαθμίδων, δημιουργικότητα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα ζούμε σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από εικόνες, στατικές ή κινούμενες και διευρυμένους κώδικες επικοινωνίας μέσα από τις νέες μορφές έκφρασης (βίντεο, πολυμέσα, διαδίκτυο). Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να προσαρμοστεί το σχολείο σε αυτά τα δεδομένα και να διευρυνθεί η παιδεία που παρέχεται, έτσι ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ποικίλες δεξιότητες. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται προβληματικές που αφορούν στην ενσωμάτωση της παιδείας στα μέσα, καθώς και της κινηματογραφικής παιδείας στο σχολείο. Όμως, η αξιοποίηση κειμένων κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία είναι ακόμη περιορισμένη και ο κινηματογράφος ή άλλες μορφές οπτικοακουστικής δημιουργίας δεν διδάσκονται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο παρά μόνον στα καλλιτεχνικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν αρκετά παραδείγματα αξιόλογων δράσεων κινηματογραφικής παιδείας που υλοποιούνται στα ελληνικά σχολεία, είτε στο πλαίσιο εγκεκριμένων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, είτε στο πλαίσιο ερευνητικών ή δημιουργικών εργασιών.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια τέτοια προσπάθεια εισαγωγής της κινηματογραφικής παιδείας στο ελληνικό σχολείο.

ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ;

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του αφιερώματος *Παιδική ηλικία και κινηματογράφος* της περιοδικής έκδοσης της ΟΜΕΡ (Κούρτη, Σιδηροπούλου, Τσίγκρα, 2009) «…από τις πρώτες ταινίες του κινηματογράφου, …, τα παιδιά αποτελούν μέρος της κινηματογραφικής παραγωγής ως πρωταγωνιστές ταινιών. Επίσης, ιστορικές μελέτες ανέδειξαν την έντονη παρουσία των παιδιών ως θεατών στις κινηματογραφικές αίθουσες από την αρχή του κινηματογράφου, …».

Ο κινηματογράφος, λοιπόν, ήταν και είναι ιδιαίτερα προσφιλής στα παιδιά δεδομένου ότι έχει το πλεονέκτημα του οπτικοακουστικού περιεχομένου. Τα παιδιά, βέβαια, είναι εξοικειωμένα με την κινούμενη εικόνα από πολύ νωρίς μέσω της τηλεόρασης και «έτοιμα» για την κριτική επεξεργασία και πρόσληψη του μέσου του κινηματογράφου. Ο κινηματογράφος, όμως, αν και χρησιμοποιεί οπτικοακουστικούς κώδικες όμοιους με τους κώδικες της τηλεόρασης, έχει πιο υψηλές αισθητικές απαιτήσεις και περισσότερα καλλιτεχνικά κριτήρια που συμβάλλουν στην πολιτισμική ενηλικίωση του ανήλικου θεατή. Επιπλέον, ο κινηματογράφος μπορεί να διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των παιδιών με το κοινωνικό γίγνεσθαι και να συμβάλλει σε μια ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας, σε μια κοινωνική νοημοσύνη. (Ανδριοπούλου, 2010)

Η κινηματογραφική παιδεία είναι ένας από τους βασικούς άξονες της παιδείας στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Και δεδομένου ότι «Στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα ΜΜΕ αποτελούν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για μια καλύτερη αντίληψη του κόσμου και τη συμμετοχή στη δημοκρατική και πολιτιστική ζωή, …και η εκπαίδευση στα ΜΜΕ θεωρείται προαπαιτούμενο για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή» (Κούρτη, 2008), η ένταξη της κινηματογραφικής παιδείας στο πρόγραμμα του σχολείου κρίνεται ότι είναι απαραίτητη ("προαπαιτούμενο") για τη διαμόρφωση αυριανών ενεργών πολιτών.

Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ ανήκει στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (Curtin, P. and Nayler J., 2002). Στο πλαίσιο αυτό, ορίζεται ως προετοιμασία του ατόμου για την ιδιότητα του πολίτη και στοχεύει στην κριτική κατανόηση των ΜΜΕ (Κούρτη, 2008). Όμως, δεν πρέπει να θεωρηθεί απλή γνωστική υπόθεση, καθώς εμπεριέχει και άλλες διαστάσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις, ευχαρίστηση και πολιτιστική αξιολόγηση (Buckingham et al., 2005 στο Κούρτη, 2008).

Στόχος της εκπαίδευσης στα ΜΜΕ είναι η «κριτική εγρήγορση» και η «δημοκρατική συμμετοχή». Μια τέτοια προσέγγιση, όμως, πιθανά οδηγεί σε αμφισβήτηση της αυθεντίας των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και σε ένα συνεχή επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός αποκτά νέα ταυτότητα που έχει τη διάσταση του παιδαγωγού που συνοδεύει και καθοδηγεί τον μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση (Κούρτη, 2008).

Επιπλέον, οι μεγάλες τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων ετών, καθιστούν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση στα ΜΜΕ (Buckingham, 2008). Τα νέα μέσα προσφέρουν ευκαιρίες να μειωθούν κάποιες

ανισότητες μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας ή μεταξύ λαών και ταυτόχρονα δημιουργούν νέες ανισότητες. Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στον περιορισμό των ανισοτήτων στην πρόσβαση στα διάφορα μέσα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης τους με στόχο την ανάπτυξη κριτικής κατανόησης, και συγχρόνως οφείλει να ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική κατανόηση και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. (Buckingham, ομιλία στο συνέδριο της UNESCO 2007, στο Κούρτη, 2008).

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ;

Ένα ερώτημα που εγείρεται είναι: Ποια είναι η κατάλληλη βαθμίδα εκπαίδευσης για να ξεκινήσει η κινηματογραφική παιδεία; Σύμφωνα με την Ανδριοπούλου (2010), «η κινηματογραφική παιδεία είναι εφικτό να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία».

Στον οδηγό για τη διδασκαλία και τη χρήση ταινιών και τηλεόρασης με παιδιά 3-11 ετών *Look again! A teaching guide to using film and television with 3-11 year-olds* του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (BFI Education, 2003) αναπτύσσονται πέντε επιχειρήματα, τα οποία αναφέρονται παρακάτω, που συνηγορούν υπέρ της συμπερίληψης της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών από την ηλικία των 3 ετών:

Ανάγκη για ενεργητική μάθηση: από το γνωστό στο άγνωστο. Τα παιδιά σήμερα έχουν από πολύ νωρίς εμπειρίες από τον κινηματογράφο, την τηλεόραση και το βίντεο. Έχοντας ως αφετηρία κείμενα κινούμενης εικόνας που ήδη είναι οικεία στα παιδιά, μπορούμε να τα παρακινήσουμε να συμμετέχουν ενεργά, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν πώς πρέπει να «διαβάζουν» τα κείμενα σε βαθύτερο επίπεδο ή να τα παράγουν τα ίδια. Η ενεργητική ενασχόληση με το οικείο στηρίζει και διευρύνει την ικανότητα κατανόησης του νέου και διαφορετικού.

Σημασία σύνδεσης σχολείου με το σπίτι. Η ένταξη του γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα κείμενα κινούμενης εικόνας, καθώς και να γράφουν και να μιλούν σχετικά με αυτά. Σύμφωνα με τον Buckingham (1990 στο BFI Education, 2003) «Πρέπει να τα μάθουμε (τα παιδιά) να αναστοχάζονται συστηματικά αυτή καθαυτή τη διεργασία της ανάγνωσης και της γραφής, να κατανοούν και να αναλύουν τη δική τους δραστηριότητα ως αναγνωστών και ως συγγραφέων». Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται μια γέφυρα σύνδεσης του σχολείου με το σπίτι που υποστηρίζει την ουσιαστική μάθηση. Τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα βιώματά τους από το σπίτι έχουν λιγότερες πιθανότητες να αισθανθούν αποξενωμένα και αποστασιοποιημένα.

Βαθύτερη κατανόηση της φύσης των κειμένων. Σύμφωνα με έρευνες πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας δεν μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης πέρα από τις βασικές δεξιότητες της κατά λέξη αποκωδικοποίησης των κειμένων. Πολλοί μαθητές εξακολουθούν σε όλη τη διάρκεια του σχολείου να μην μπορούν να διαβάσουν «πίσω από τις λέξεις», δηλαδή να συνάγουν τα μηνύματα που δεν αναφέρονται ρητά, αλλά προκύπτουν από την ανάπτυξη και την οργάνωση των κειμένων (Siegler, 1991· Yuill & Oakhill, 1991 στο BFI Education, 2003). Η ένταξη του γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης τάξης. Πολλά παιδιά, που μπορούν να διαβάζουν έντυπα κείμενα μόνο κατά λέξη, συνάγουν πολύ πιο προηγμένα συμπεράσματα όταν τους δίνονται κείμενα κινούμενης εικόνας (Hodge & Tripp· 1986· Pompe, 1992· Whitley, 1996 στο BFI Education, 2003). Όσο περισσότερο, λοιπόν, προχωρούμε από τα κείμενα κινούμενης εικόνας στα έντυπα κείμενα, και το αντίστροφο, τόσο περισσότερο καλλιεργούμε τις δεξιότητες ανάγνωσης και την ανταπόκριση των παιδιών και στα δύο μέσα.

Δημιουργικότητα και κινούμενη εικόνα. Ζούμε σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου οι δημιουργικές δεξιότητες έχουν μεγάλη σημασία. Οι εργοδότες θέλουν συνεργάτες ευέλικτους και εύστροφους, που έχουν να προτείνουν πρωτότυπες ιδέες και χειρίζονται όλους τους τρόπους επικοινωνίας. (QCA, 2002 στο BFI Education, 2003). Τα μικρά παιδιά που είναι σε θέση να διαβάζουν διάφορα κείμενα και μηνύματα με κριτικό πνεύμα και να τα παράγουν χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μέσων, θα είναι καλύτερα εφοδιασμένα για το σύνθετο τεχνολογικό κόσμο του 21ου αιώνα. Στο σχολείο, τα παιδιά μπορούν να γίνουν πιο δημιουργικά μέσω της τεχνολογίας της επικοινωνίας και ικανά να αντιλαμβάνονται τα βασικά νοήματα των κειμένων κινούμενης εικόνας και να δημιουργούν δικά τους σύντομα κείμενα. Επίσης, μπορούν να μάθουν να αναλύουν κριτικά τα κείμενα κινούμενης εικόνας και να κινούνται από τη μια τεχνολογία επικοινωνίας στην άλλη. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, είναι η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς.

Κατανόηση της κουλτούρας και της κοινωνίας: γραμματισμός στα ΜΜΕ και ιδιότητα του πολίτη. Η ανάλυση διαφόρων κειμένων κινούμενης εικόνας ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να θέτουν ερωτήματα και να στοχάζονται στην τάξη, να αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο αποδίδονται τα στερεότυπα και τα αρχέτυπα, αλλά και οι διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες ή τα δύο φύλα. Είναι απαραίτητο όμως, οι ταινίες να ερμηνεύονται κριτικά έτσι ώστε, τα παιδιά να μην ευαισθητοποιούνται απλώς σχετικά με άλλους τόπους και άλλες κουλτούρες, αλλά να αποκτούν την επίγνωση ότι το υλικό αυτό κατασκευάζεται σκόπιμα και να αναπτύσσουν κριτική ικανότητα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η δράση αυτή υλοποιήθηκε με τη συνεργασία του Γυμνασίου με το Νηπιαγωγείο Τρικάλων Ημαθίας στα πλαίσια του μαθήματος της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου το σχολικό έτος 2010-11. Το μάθημα της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου είναι μονόωρο μάθημα που διδάσκεται παράλληλα με το μάθημα της Πληροφορικής, μετά από χωρισμό του τμήματος σε δύο ισάριθμες ομάδες στην αρχή του σχολικού έτους. Για την υλοποίηση της δράσης αυτής, χρειάστηκε να γίνει ενοποίηση των διδακτικών ωρών των δύο ομάδων, ώστε κάθε ομάδα να έχει ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο κάθε δεκαπέντε ημέρες. Η δύναμη της Β΄ τάξης του Γυμνασίου ήταν 18 παιδιά, ενώ η δύναμη του Νηπιαγωγείου 20 νήπια.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, το αντικείμενο του μαθήματος της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου είναι η παραγωγή και ο τρόπος λειτουργίας των παραγωγικών μονάδων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν να

εκπονήσουν μια ομαδική εργασία που περιλαμβάνει τρισδιάστατη κατασκευή και γραπτό κείμενο για την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας μιας παραγωγικής μονάδας. Τη σχολική χρονιά 2010-11, θέτοντας τα ερωτήματα που αναφέρει η Anna Craft(2007) στο άρθρο της *Creativity and Possibility Thinking in the Early Years,* «What if?», «What can I/we do with this?», προτάθηκε στα παιδιά της Β΄ Γυμνασίου να ασχοληθούν με την βιομηχανία του κινηματογράφου και την παραγωγή κινηματογραφικού προϊόντος και να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές που όλα διέθεταν, καθώς η αγορά των υπολογιστών είχε χρηματοδοτηθεί από το Υπουργείο Παιδείας την προηγούμενη σχολική χρονιά. Η ιδέα έγινε αμέσως αποδεκτή και, μετά από συζήτηση των μελών των ομάδων, αποφασίστηκε να δημιουργήσουν ταινίες μικρού μήκους με τεχνικές κινούμενης εικόνας (stop motion animation). Συμπεριλαμβάνοντας στους στόχους και τη δημιουργία ενός σχολείου «ανοικτού» και εξωστρεφούς, αποφασίστηκε η συνεργασία με σχολείο διαφορετικής βαθμίδας, συγκεκριμένα με το Νηπιαγωγείο.

Κάθε ομάδα παιδιών του Γυμνασίου συνεργάστηκε με την ίδια νηπιαγωγό, καθώς στο νηπιαγωγείο υπηρετούσαν δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρωινό και στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου εναλλάξ. Η αναλογία αγοριών και κοριτσιών ήταν ίδια στις δυο ομάδες.

Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν: δύο ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές (Pentax S5I και Olympus E420 με φακό 14-42mm), κασετόφωνο δημοσιογραφικό αναλογικό, ψηφιοποιητής αναλογικού ήχου TerraTec phono PreAmp Studio USB με λογισμικό Sound Rescue TerraTec edition algorithmix, υπολογιστής (laptop, Intel Core 2-duo με 2GB RAM, HDD 250GB), βιντεοκάμερα (Canon MV900), τρίποδας. Για την παραγωγή των κινηματογραφικών προϊόντων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό εργαλείο windows moviemaker 2.6.

Η δράση διήρκεσε από τις 27 Ιανουαρίου έως τις 7 Απριλίου. Τα τελικά προϊόντα της δράσης είναι εννέα ταινίες μικρού μήκους. Οι περισσότερες ταινίες είναι διάρκειας λίγων δευτερολέπτων, ενώ η μεγαλύτερη διαρκεί περισσότερο από δύο λεπτά.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Α΄ φάση. Αρχικά πραγματοποιήθηκε διερευνητική επίσκεψη της καθηγήτριας Τεχνολογίας στο νηπιαγωγείο για την αναζήτηση ενδείξεων ως προς την προοπτική ανάπτυξης της δράσης. Η πρόταση για συνεργασία έγινε αμέσως αποδεκτή από τις δύο νηπιαγωγούς. Αποφασίστηκε οι δραστηριότητες να μην αλλάξουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά να ενσωματωθούν σε αυτό και να το εμπλουτίσουν. Στο Γυμνάσιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση με στόχο την καταγραφή των προσδοκιών και επιθυμιών των παιδιών.

Β΄ φάση. Προετοιμασία των παιδιών και των δύο σχολείων για τις κοινές δραστηριότητες της επόμενης φάσης.

Στο Γυμνάσιο έγινε ενημέρωση των παιδιών για την ιδιότητα του ματιού να διατηρεί την οπτική εικόνα για 1/12 του δευτερολέπτου (μετείκασμα) στην οποία βασίζεται η κινούμενη εικόνα και ο κινηματογράφος. Έγινε ενημέρωση επίσης για τις τεχνικές κινούμενης εικόνας (σχέδια που απεικονίζουν διαδοχικές φάσεις κίνησης -

κινούμενο σχέδιο, stop motion animation με κινούμενη πλαστελίνη, κινούμενο κολλάζ, κινούμενα αντικείμενα, κινούμενη άμμο/αλεύρι κλπ), καθώς και για το λογισμικό windows movie maker 2.6 και τις δυνατότητές του. Παράλληλα, στο Νηπιαγωγείο, έγινε ενημέρωση των νηπίων για την κινούμενη εικόνα, την ψευδαίσθηση της κίνησης και τον κινηματογράφο με τη χρήση flip books (*tiny movies*, *μικρά σινεμά*). Και στις δύο βαθμίδες αξιοποιήθηκε η προβολή οπτικοακουστικών κειμένων / κινηματογραφικής ταινίας (βλ. Προβολή ταινιών στο τέλος αυτής της ενότητας) για την καλλιέργεια δεξιοτήτων «οπτικοακουστικού γραμματισμού», αλλά και αισθητικού κριτηρίου.

Τα παιδιά του Γυμνασίου εξοικειώθηκαν με τον τεχνολογικό εξοπλισμό (φωτογραφικές μηχανές, βιντεοκάμερα κλπ.) και ανέλαβαν ρόλο στην ομάδα τους για την ομαδική εργασία της τρίτης φάσης. Στο τέλος της Β΄ φάσης προγραμματίστηκαν οι επισκέψεις για τις κοινές δραστηριότητες.

Γ΄ φάση. Συνολικά, η μία ομάδα των παιδιών του Γυμνασίου πραγματοποίησε τρεις, ενώ η άλλη ομάδα δύο επισκέψεις στο Νηπιαγωγείο. Τα νήπια πραγματοποίησαν μια επίσκεψη στο Γυμνάσιο.

Συνεργασία της 1ης ομάδας των παιδιών του Γυμνασίου με τα νήπια

Τα νήπια, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, δημιούργησαν τρισδιάστατη κατασκευή για το δάσος με άχρηστα, ως επί το πλείστον, υλικά και ζωάκια με πλαστελίνη (εικόνες 1 και 2). Έγινε φωτογράφηση από τα παιδιά και την εκπαιδευτικό του Γυμνασίου στο Νηπιαγωγείο.

Μετά από αξιολόγηση και επιλογή του φωτογραφικού υλικού, δημιουργήθηκαν ταινίες μικρού μήκους χωρίς ήχο από την 1η ομάδα παιδιών του Γυμνασίου, με στόχο να επενδυθούν ηχητικά με τις φωνές των νηπίων. Οι ταινίες που δημιουργήθηκαν προβλήθηκαν στο Νηπιαγωγείο. Επίσης, έγινε προβολή στατικών εικόνων με διαφορετική ταχύτητα με στόχο την προσέγγιση των εννοιών της διαδοχής, της μεταβολής, της κίνησης και της ψευδαίσθησης της κίνησης.

Εικόνα 1: Η κατασκευή.

Εικόνα 2: Κοντινή λήψη.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός, μαζί με τα νήπια, έγραψαν ιστορία βασισμένη στις ταινίες μικρού μήκους που είχαν παραχθεί. Τα νήπια αφηγήθηκαν την ιστορία που έγραψαν και πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση από τα παιδιά του Γυμνασίου.

Μία από τις ταινίες επενδύθηκε ηχητικά από τα παιδιά του Γυμνασίου. Οι ταινίες προβλήθηκαν ξανά στο Νηπιαγωγείο και αποτέλεσαν ερέθισμα για παραγωγή λόγου (συζήτηση, περιγραφή της ιστορίας της ταινίας).

Έγινε ενημέρωση των νηπίων για τις συμβάσεις των κινηματογραφιών ταινιών. Στην τελευταία επίσκεψη της ομάδας, δημιουργήθηκε τίτλος με τη συμμετοχή των νηπίων για την μεγάλη ταινία της ομάδας.

Συνεργασία της 2ης ομάδας των παιδιών του Γυμνασίου με τα νήπια.

Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων τα νήπια εξοικειώθηκαν με τη φωτογραφική μηχανή και τη χρησιμοποίησαν. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της πρώτης επίσκεψης της 2ης ομάδας, έγινε φωτογράφηση χάρτινης κατασκευής πιγκουΐνου με τη συμμετοχή νηπίου και οι φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία μιας από τις ταινίες.

Η ζωγραφική των νηπίων (εικόνα 3) που είχε πραγματοποιηθεί μετά την αφήγηση ιστορίας αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τα παιδιά του Γυμνασίου και την χρησιμοποίησαν ως storyboard (εικονογραφημένο σενάριο) για τη δημιουργία της μεγαλύτερης ταινίας animation (διάρκειας περισσότερο από δύο λεπτών) που παρήγαγαν. Για την ταινία αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μορφή των ταινιών του βωβού κινηματογράφου. Δηλαδή, να δημιουργηθούν κείμενα κινούμενης εικόνας που θα συνδέονταν με διαφάνειες που περιέχουν σύντομο γραπτό κείμενο. Για τις διαφάνειες αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν οι ζωγραφιές των νηπίων στις οποίες είχε προστεθεί γραπτό κείμενο για να τις συνδέσει ώστε να συνθέτουν την ιστορία που αποτέλεσε το εικονογραφημένο σενάριο. Τα κείμενα κινούμενης εικόνας αποφασίστηκε να δημιουργηθούν άλλα με την τεχνική της κινούμενης πλαστελίνης και άλλα με την τεχνική του κινούμενο κολλάζ.

Εικόνα 3: Το εικονογραφημένο σενάριο με τις ζωγραφιές των νηπίων.

Πραγματοποιήθηκε επαναφήγηση της ιστορίας. Μετά την αφήγηση δημιουργήθηκαν δύο μεικτές ομάδες με μικρά και μεγάλα παιδιά: η ομάδα της πλαστελίνης και η ομάδα της ζωγραφικής με στόχο να παραχθεί το υλικό για την ταινία. Η νηπιαγωγός δημιούργησε τρισδιάστατη κατασκευή για να χρησιμοποιηθεί ως σκηνικό.

Στη συνέχεια, στο Γυμνάσιο, τα παιδιά έστησαν το σκηνικό και το φωτισμό για τη φωτογράφηση. Μετά από αξιολόγηση του φωτογραφικού υλικού αποφασίστηκε να γίνει διόρθωση του φωτισμού και επανάληψη της φωτογράφησης.

Στην τελευταία επίσκεψη δημιουργήθηκαν οι τίτλοι για την μεγάλη ταινία με τη συνεργασία των νηπίων με τα παιδιά του Γυμνασίου.

Προβολή ταινιών. Κατά τη διάρκεια της δράσης έγινε προβολή των εξής ταινιών στο χώρο του Γυμνασίου:

Μοντέρνοι Καιροί (1936). Η γνωστή ασπρόμαυρη ταινία βωβού κινηματογράφου του Charlie Chaplin προβλήθηκε για τα παιδιά της Β΄ Γυμνασίου στο πλαίσιο της ενότητας «ιστορία και εξέλιξη της τεχνολογίας». Πριν την προβολή έγινε αναφορά στην ιστορία και την εξέλιξη του κινηματογράφου και της κινηματογραφικής γλώσσας. Μετά την προβολή έγινε ανάλυση της ταινίας και συζητήθηκαν τα στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας (βασικές κλίμακες κάδρων, γωνίες λήψης, βασικές κινήσεις κάμερας, φωτισμός, ήχος, μακιγιάζ, έκφραση προσώπων και σωματική συμπεριφορά στις ταινίες βωβού κινηματογράφου).

Ο Κιρικού και η μάγισσα Καραμπά (1998). Πρόκειται για ταινία κινουμένων σχεδίων με ενδιαφέρουσα αισθητική του Michel Ocelot, βασισμένη σε παραδοσιακό παραμύθι της Δυτικής Αφρικής. Η ταινία προβλήθηκε για τα παιδιά και των δύο σχολείων ύστερα από αίτημα του νηπιαγωγείου. Μάλιστα τα νήπια είχαν προετοιμαστεί και έκαναν εισαγωγική παρουσίαση της ταινίας πριν την προβολή. Στο τέλος της επίσκεψης, τα παιδιά του Γυμνασίου δώρισαν σε κάθε νήπιο ένα flipbook που είχαν σχεδιάσει.

Η δράση παρουσιάστηκε στην εκδήλωση παρουσίασης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων δράσεων στο χώρο του Γυμνασίου στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Κατά τη διάρκεια της δράσης παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμμετοχής των παιδιών και των δύο βαθμίδων. Η κινούμενη εικόνα, καθώς και ο τεχνικός εξοπλισμός, κίνησαν το ενδιαφέρον των νηπίων, το οποίο διατηρήθηκε αμείωτο μέχρι το τέλος της δράσης. Όσον αφορά τα παιδιά του Γυμνασίου, όλα τα κορίτσια συμμετείχαν ενεργά και με ενδιαφέρον μέχρι το τέλος, ενώ στα τρία από τα εννέα αγόρια παρατηρήθηκε μείωση του ενδιαφέροντός τους.

Τα νήπια δέχτηκαν με ενθουσιασμό τη συνεργασία με τα μεγαλύτερα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί, μάλιστα, ότι η παρουσία του ανδρικού φύλου, που δεν είναι καθόλου συνηθισμένη στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, είχε θετική επίδραση.

Στην τελική αξιολόγηση της δράσης τα δέκα από τα δεκαεπτά παιδιά του Γυμνασίου που απάντησαν σε ερωτηματολόγιο, δήλωσαν πολύ ικανοποιημένα από την εμπειρία, τα έξι αρκετά και το ένα λίγο. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου,

τα δέκα από τα δεκαεπτά παιδιά ανέφεραν ότι αυτό που τους άρεσε περισσότερο ήταν η συνεργασία με το νηπιαγωγείο, τα τέσσερα ανέφεραν τη διαδικασία παραγωγής ταινίας, τα τρία τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και την ελευθερία επιλογής, ενώ δύο μόνο παιδιά ανέφεραν την αναζήτηση και τη σύνθεση πληροφοριών για τη συγγραφή εργασίας. Γενικά έκαναν λίγα αρνητικά σχόλια: δύο παιδιά για την αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος, δύο για την διαφορά ηλικίας με τα νήπια «θα ήταν καλύτερα με παιδιά του Δημοτικού», ένα παιδί για το χωρισμό του τμήματος σε ομάδες και ένα για την έλλειψη επαρκούς χρόνου για την ολοκλήρωση της δράσης.

Κατά την επίσκεψη στο Γυμνάσιο, τα νήπια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το σχολείο των μεγάλων παιδιών. Στην αίθουσα της Β΄ Γυμνασίου, παρατήρησαν τη διαφορετική κλίμακα και τον διαφορετικό εξοπλισμό και προβληματίστηκαν για τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των αιθουσών διδασκαλίας των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Αντίστοιχα τα παιδιά του Γυμνασίου μετά τις επισκέψεις στο Νηπιαγωγείο, σχολίασαν τον διαφορετικό εξοπλισμό και τη διάταξή του και προβληματίστηκαν για τη σχέση οργάνωσης της αίθουσας και των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από αυτή την εμπειρία, τα παιδιά του Γυμνασίου είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους και τα προσωπικά τους ταλέντα, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να εκφραστούν. Ασκήθηκαν στη χρήση ψηφιακών μέσων και λογισμικού, βίωσαν τις συνθήκες δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων και έμαθαν για τη βιομηχανία και τα επαγγέλματα του κινηματογράφου, καθώς και για την ιστορία και την εξέλιξή του, με ευχάριστο τρόπο. Εργάστηκαν ομαδικά, που ούτως ή άλλως προβλεπόταν από το μάθημα της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου, η ενασχόληση όμως με ένα πιο ελκυστικό θέμα, όπως ο κινηματογράφος και η παραγωγή κινηματογραφικών προϊόντων, κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον τους, συνέβαλε στην ενεργητικότερη συμμετοχή τους και βοήθησε στη διαμόρφωση πιο θετικού κλίματος συνεργασίας.

Τα νήπια, από την άλλη μεριά, εκτέθηκαν σε πολλά και ποικίλα ερεθίσματα. έμαθαν για την κινούμενη εικόνα και την ψευδαίσθηση της κίνησης, ήρθαν σε επαφή με τεχνικές κειμένων κινούμενης εικόνας και καλλιέργησαν δεξιότητες «οπτικοακουστικού γραμματισμού». Η χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού συνέβαλε στην ενεργοποίησή τους και συμμετείχαν στις δραστηριότητες για την παραγωγή ταινίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Παράλληλα προσέγγισαν διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως αναγκαιότητα για τη δημιουργία των ταινιών και απέκτησαν γνώσεις με βιωματικό τρόπο (π.χ. προσέγγισαν το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας με τη δημιουργία τίτλων στις ταινίες).

Επομένως, η εισαγωγή της κινηματογραφικής παιδείας στο σημερινό σχολείο είναι εφικτή, αφού ο τεχνολογικός εξοπλισμός που απαιτείται είναι στοιχειώδης και είναι εύκολο να βρεθεί σε κάθε σχολείο. Είναι επίσης και αποτελεσματική, δεδομένου ότι προάγει τη μάθηση με βιωματικό και ελκυστικό τρόπο. Η κινηματογραφική

παιδεία μπορεί να δώσει μιαν άλλη, πιο δημιουργική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική καθημερινότητα και να προωθήσει την καινοτομία, γιατί καλλιεργεί δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού, αναπτύσσει καλλιτεχνικές ευαισθησίες, ενεργοποιεί τη φαντασία και την κριτική σκέψη των παιδιών.

Επισημαίνεται ότι πολύ σημαντικό στοιχείο αυτής της δράσης ήταν η δημιουργική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών των δύο σχολείων διαφορετικής βαθμίδας καθώς έδωσε άλλες διαστάσεις και προοπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι στην εποχή μας, με την εκρηκτικά αναπτυσσόμενη τεχνολογία και τους διευρυμένους κώδικες επικοινωνίας να κυριαρχούν στη ζωή μας, η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο σημερινό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν δημιουργικά, αλλά και να υιοθετούν πρακτικές που ενθαρρύνουν και προωθούν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός αφενός για τη δημιουργία κατάλληλης κοινωνικής ατμόσφαιρας για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αφετέρου για τη δημιουργία ενός σχολείου «ανοικτού» που προωθεί την αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία, με άλλες ηλικίες και βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και με το ευρύτερο περιβάλλον.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστίες οφείλω στις νηπιαγωγούς Χριστίνα Σιδηροπούλου και Βασιλική Γώγου που δέχτηκαν με προθυμία την πρόταση για συνεργασία, αλλά και για τις εποικοδομητικές συζητήσεις μας και την πολύ ουσιαστική συμβολή τους καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης αυτής της δράσης.

Ευχαριστίες οφείλω επίσης στα παιδιά και των δύο σχολείων που, με τη ζωντάνια τους, τη δημιουργικότητά τους και την ενεργό συμμετοχή τους, συνέβαλαν ώστε να γίνει αυτή η εργασία πραγματικά ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδριοπούλου, Ε. (2010), Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. *Συχνότητες,* 10, 15-20.

BFI Education, (2003), *Look again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year-olds*, http://www.bfi.org.uk/education/teaching/lookagain, (τελευταία πρόσβαση: 02/01/2011).

Buckingham, D. (2008), *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*, Εισαγωγή-Επιστημονική επιμέλεια: Κούρτη, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.

Buckingham, D.et al. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf

Buckingham, D. (1990), Making it explicit: Towards a Theory of Media Learning in Buckingham, D.(ed.), *Watching Media Learning*. London: Falmer Press.

Craft, A. (2007). Creativity and Possibility in the Early Years. *Reflecting on Early Years Issues.* http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/4/2011).

Curtin, P. and Nayler J. (2002). *Media, research and the rights of the child: what does it mean for pedagogy?*, Presentation at the Australian Association for Research in Education Conference 2002 (2-5 December) at University of Queensland. http://www.aare.edu.au/02pap/cur02536.htm (τελευταία πρόσβαση: 31/01/2011).

Hodge, B., & Tripp, D. (1986). *Children and television.* London: Polity Press.

Κουλούρη, Π. (2010). *Το animation σε τάξεις μικρών παιδιών*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Κούρτη, Ε., Σιδηροπούλου Χ., Τσίγκρα Μ. (επιμ.), *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Αφιέρωμα: Παιδική ηλικία και Κινηματογράφος*, επιστημονική έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ, τεύχος αρ.9, 2009.

Pompe, C. (1992). When the aliens wanted water: Media education-children's critical frontiers. In M. Styles et al. (Eds.) *After Alice: Exploring children's literature* (pp. 56-70). London: Cassell.

QCA (2002), *Creativity: Find it, Promote it,* Government report, U.K.

Siegler R.S., (1991) *Children's Thinking*, 2nd edition, Prentice Hall.

Whitley, D. (1996). Reality in boxes: Children's perceptions of television narratives. In M. Hilton (ed.) *Potent fictions: children's literacy and the challenge of popular culture* (pp. 47-68). London: Routledge.

Yuill, N. and Oakhill, J. (1991) Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation, Cambridge University Press.

«Μία κάμερα, πολλές ιστορίες. Η φωτογραφία και ο κινηματογράφος ως εργαλεία δημιουργικής γραφής.»

Ζαχαριάδου Ελένη[1], Δημοπούλου Φωτεινή[2]

[1] Δασκάλα, Διθέσιο Δημοτικό Σχολείο Βατόλακκου
zacharelen@yahoo.gr
[2] Δασκάλα, Διθέσιο Δημοτικό Σχολείο Βατόλακκου
fotinidim85@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η φωτογραφία και ο κινηματογράφος χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία δημιουργικής γραφής και καλλιτεχνικής έκφρασης σε ένα πολιτιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε σε όλες τις τάξεις του διθέσιου Δημοτικού Σχολείου Βατόλακκου το σχολικό έτος 2016-2017. Πρόκειται για ολοκληρωμένη πρόταση που συνδυάζει τα δύο μέσα μεταξύ τους, με δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, γλώσσας, ιστορίας και φυσικών επιστημών. Το πρόγραμμα διοργανώθηκε από τις δύο δασκάλες του σχολείου για παιδιά που ασχολήθηκαν με το θέμα για πρώτη φορά. Έπειτα από τη θετική αξιολόγησή του, το πρόγραμμα συνεχίζεται για δεύτερη σχολική χρονιά (2017-2018).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Φωτογραφία, κινηματογράφος, δημιουργική γραφή, πολιτιστικό πρόγραμμα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οπτικοακουστική έκφραση συγκρίνεται με τον προφορικό και γραπτό λόγο, ως σύστημα επικοινωνίας με ανάλογα χαρακτηριστικά. Τα οπτικοακουστικά κείμενα μπορούν να είναι αφηγηματικά, ποιητικά, διαφημιστικά κ.ά. Μπορούν να αξιοποιούν σχήματα λόγου και συμβολισμούς, υφολογικά και καλολογικά στοιχεία, έχουν δομή και ρυθμό (Θεοδωρίδης, 2011: 103).

Οι λόγοι διδασκαλίας αυτού του συστήματος επικοινωνίας είναι σήμερα επιτακτικοί. Οι μαθητές/-ριες γίνονται καθημερινά δέκτες οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο είναι απαραίτητο να μπορούν να επεξεργαστούν κριτικά. Στην ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στο οπτικοακουστικό υλικό συμβάλλουν οι συγκρίσεις μεταξύ διαφόρων οπτικοακουστικών κειμένων, η μελέτη της σχέσης της εικόνας με τον ήχο κ.ά. Επιπλέον η παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού από ίδια τα παιδιά συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής στάσης προς όλα τα είδη κειμένων, πλουτίζοντας παράλληλα τη διδασκαλία της γλώσσας και εμπλέκοντας όλα τα παιδιά στο πλαίσιο οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου του Προγράμματος Σπουδών. Ένα πρόγραμμα οπτικοακουστικής έκφρασης μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις μικρών ταινιών για εξοικείωση με τα διάφορα είδη (ρεπορτάζ, animation κ.ά.), καταγραφή μιας εργασίας κατά την εξέλιξή της, φωτοαφηγήσεις κ.λπ., καθώς και επισκέψεις σε εκθέσεις και φεστιβάλ για παρακολούθηση ταινιών. Τα έργα που γνωρίζουν ή

παράγουν οι μαθητές/-ριες αποτελούν αφορμές για προβληματισμό και συζήτηση, απαραίτητα για την κριτική προσέγγιση της μάθησης και της επικοινωνίας (Θεοδωρίδης, 2011: 104-109).

Επιπλέον, όπως θα δούμε παρακάτω, ένα πρόγραμμα οπτικοακουστικής έκφρασης μπορεί να συνδυάζει ποικιλία γνωστικών αντικειμένων. Μέσω της διαθεματικότητας τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν τη γνώση με την καθημερινή ζωή μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο (Θεοδωρίδης, 2008: 167). Αυτό το πλαίσιο είναι καίριο κομμάτι της μαθησιακής δραστηριότητας και επηρεάζει τα αποτελέσματά της (Επιμορφ. υλικό για την εκπ/ση των επιμορφωτών στα Π.Κ.Ε., 2007: 27).

Για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιγράφεται παρακάτω χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία κυρίως ανακαλυπτικά και διερευνητικά. Η ανακαλυπτική και η διερευνητική μάθηση στηρίζονται κυρίως στις εποικοδομιστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες *«το άτομο, βάσει της αλληλεπίδρασής του με τον κόσμο, οικοδομεί, ελέγχει, αναδιατάσσει τις γνωστικές του αναπαραστάσεις, οι οποίες στη συνέχεια προσδίδουν νόημα στον κόσμο»* (Επιμορφ. Υλικό για την Εκπ/ση των Επιμορφωτών στα Π.Κ.Ε., 2007: 109). Οι μαθητές/-ριες ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω της εργασίας τους και όχι μόνο ως δέκτες των πληροφοριών που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός. Η μάθηση επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν τα παιδιά, με κύριο εργαλείο τη γλώσσα, συνεργάζονται με εμπειρότερα άτομα (συμμαθητές/-ριες, δάσκαλος/-α) για να οικοδομήσουν τη γνώση (Vygotsky, 1978: 28).

Για την εξέλιξη του συγκεκριμένου προγράμματος οι μαθητές/-ριες συνεργάστηκαν μεταξύ τους, με τις εκπαιδευτικούς, με γονείς και με τους συντελεστές του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων. Τέλος συνεργάστηκαν με τα μέλη της κοινότητας του Facebook, για να διαπιστώσουν τη δύναμη του διαδικτύου για τη διάδοση μιας φωτογραφίας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα «Μία κάμερα, πολλές ιστορίες» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τις δασκάλες του διθέσιου Δημοτικού Σχολείου Βατόλακκου. Πρόκειται για χρήση της φωτογραφίας και του κινηματογράφου ως εργαλείων δημιουργικής γραφής και οπτικοακουστικής έκφρασης από παιδιά που ασχολήθηκαν με το θέμα για πρώτη φορά. Συνδυάστηκαν η αισθητική αγωγή με δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, γλώσσας, πληροφορικής, ιστορίας και φυσικών επιστημών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν παιδιά από την Α΄ έως τη Στ΄ δημοτικού. Αρχικά διδάχτηκε ως υποχρεωτικό μάθημα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Την άνοιξη, αφού όλοι/-ες οι μαθητές/-ριες είχαν εξοικειωθεί με το θέμα, το μάθημα έγινε επιλεγόμενο, δηλαδή τα παιδιά επιλέξανε ποια από τα προγράμματα του σχολείου ήθελαν να συνεχίσουν να διδάσκονται. Στην τελική ομάδα συμμετείχαν μαθητές/-ριες όλων των τάξεων του σχολείου.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2017. Περιλάμβανε ασκήσεις με στόχο την παραγωγή φωτογραφικού και κινηματογραφικού έργου. Κατά τη διάρκειά του οι μαθητές/-ριες εξοικειώθηκαν με τη χρήση της κάμερας, ήρθαν σε επαφή με το έργο καλλιτεχνών, φωτογράφισαν τη σχολική και οικογενειακή τους ζωή και γύρισαν ταινία μικρού μήκους.

Οι δραστηριότητες ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία των παιδιών, άλλοτε κοινές για όλες τις τάξεις και άλλοτε όχι. Αν και το μέρος της φωτογραφίας μπορούσε να διδαχτεί ανεξάρτητα από το μέρος του κινηματογράφου, στο πρόγραμμά μας διδάχτηκαν παράλληλα, συμπληρώνοντας το ένα το άλλο. Σκοπός μας ήταν οι δραστηριότητες να διαχέονται σε διάφορα αντικείμενα. Γι' αυτό το λόγο πολλές από αυτές διδάχτηκαν σε ώρες της Γλώσσας και της Φυσικής.

ΑΞΟΝΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Τίτλος προγράμματος: Μία κάμερα, πολλές ιστορίες.

Διάρκεια προγράμματος: εννέα μήνες.

Ένταξη του πολιτιστικού προγράμματος στο πρόγραμμα σπουδών:

Γνωστικά αντικείμενα: Αισθητική αγωγή, Ελληνική γλώσσα, Ιστορία, Φυσικά, Μελέτη του περιβάλλοντος, Πληροφορική (διαθεματικό-διεπιστημονικό πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης). Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ιστορία: να γνωρίζουν βασικές πληροφορίες σχετικά με το Β΄ Π.Π.

Γλώσσα: Α΄ τάξη, να μπορούν να γράψουν λέξεις. Β΄ τάξη, να μπορούν να γράψουν παράγραφο. Ε΄-Στ΄ τάξη, να μπορούν να γράψουν αφηγηματικό κείμενο.

Εικαστικά: να έχουν εξοικειωθεί με το σχεδιασμό απλών γραμμών και σχημάτων για την αναπαράσταση ενός τοπίου.

Πληροφορική: Ε΄-Στ΄ τάξη, να μπορούν να γράφουν κείμενο στον κειμενογράφο, να περιηγούνται στο διαδίκτυο.

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σκοπός: Να έρθουν σε επαφή με τη φωτογραφία και τον κινηματογράφο και να παράξουν φωτογραφικό και οπτικοακουστικό έργο.

Συμβατότητα με έννοιες του Δ.Ε.Π.Π.Σ.:

Ιστορία: Χώρος-χρόνος, τέχνη, πολιτισμός, αλλαγή, τεχνολογική εξέλιξη.

Ελληνική γλώσσα: Δομή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, πληροφορία.

Αισθητική Αγωγή: Χρώμα, μορφή, δομή, σύνθεση-ισορροπία, πολιτισμός.

Μελέτη του Περιβάλλοντος: Επικοινωνία, αλληλεπίδραση.

Πληροφορική: Τεχνολογία, επικοινωνία, οργάνωση, συμβολισμός, δημιουργία, έκφραση, χώρος-χρόνος, ταξινόμηση, μεταβολή.

Σκοποί ανά αντικείμενο:

Οπτικοακουστική παιδεία-Αισθητική αγωγή: Οι μαθητές/-ριες να καλλιεργήσουν δεξιότητες έκφρασης και παραγωγής οπτικοακουστικών προϊόντων με τη χρήση των οπτικοακουστικών εργαλείων. Να εξοικειωθούν με τις κυριότερες αισθητικές παραμέτρους της οπτικοακουστικής έκφρασης (π.χ. κάδρο, πλάνο, ροή). Να αναπτύξουν νοητικά εργαλεία και μεθοδολογία για την κριτική ανάλυση (μελέτη, ταξινόμηση, ερμηνεία) των οπτικοακουστικών προϊόντων που καταναλώνουν (από ΜΜΕ, κιν/φο, κινούμενο σχέδιο κ.λπ.). Να κατανοήσουν τον κοινωνικό ρόλο των οπτικοακουστικών προϊόντων που διακινούνται από τα ΜΜΕ (Θεοδωρίδης, 2008: 170).

Ιστορία: Να γνωρίσουν εξελίξεις και γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια και μετά το Β΄ Π.Π.

Ελληνική γλώσσα: Να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης, να αναλύσουν και να συνθέσουν δεδομένες πληροφορίες.

Μελέτη του περιβάλλοντος: Να έρθουν σε επαφή με το διαδίκτυο ως μορφή ενημέρωσης και επικοινωνίας και να προβληματιστούν για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Να αντιληφθούν την επίδραση των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας στον ανθρώπινο πολιτισμό.

Πληροφορική: Να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή για να διαδώσουν τις ιδέες τους, να συζητήσουν και να προβληματιστούν για τη χρήση του στην καθημερινή ζωή.

Φυσικές επιστήμες: Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με θεωρίες, νόμους και αρχές που αφορούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των Φ.Ε. και να «ερμηνεύσουν» φυσικά φαινόμενα (φως).

Για τη μαθησιακή διαδικασία: Να εργαστούν σε ομάδες αναλαμβάνοντας ρόλους με κοινούς στόχους, να απολαύσουν τη μάθηση με παιγνιώδη τρόπο και να συνδέσουν τη μαθητική τους ιδιότητα με την τοπική κοινωνία.

Οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν θετικά στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία: οικονομία – οικολογία (ψηφιακές εργασίες χωρίς εκτύπωση), αλληλεπίδραση (interaction) με την κοινότητα του διαδικτύου ως ισότιμα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας (πολιτική αγωγή – citizenship education), ασφάλεια στο διαδίκτυο (τα παιδιά ενημερώνονται για το κατώτατο όριο ηλικίας για τη δημιουργία λογαριασμού στα κοινωνικά δίκτυα και συζητούν για τη σημασία αυτού του περιορισμού (Ζαχαριάδου, 2014: 35-36).

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ – ΧΡΗΣΗ Η.Υ. ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Τρόπος εργασίας: Οι δραστηριότητες έγιναν ομαδικά, σε ζευγάρια ή ατομικά. Όπως αναφέρει ο Οδηγός Εκπ/κού για την Οπτ/κή Έκφραση (2011: 5) *«η διαδικασία διαπραγμάτευσης των εννοιών από τα παιδιά, δηλαδή οι συζητήσεις μεταξύ τους προκειμένου να επιλέξουν τη μία ή την άλλη λύση, είναι πιο σημαντική από τις ίδιες τις γνώσεις που τυχόν θα αποκομίσουν»*.

Υλικοτεχνική υποδομή: Φωτ. μηχανές ανά τέσσερα παιδιά, βιντεοκάμερα, συσκευή ηχογράφησης, Η/Υ με λογισμικό Windows Movie Maker, βιντεοπροβολέας, τρίποδο.

Οι εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

Σύστημα προσομοίωσης φωτ. μηχ.: Play (Canon Explains Exposure), http://www.canonoutsideofauto.ca/play/. Ρυθμίζουμε την έκθεση της φωτ. μηχ. και διαπιστώνουμε το φωτογραφικό αποτέλεσμα σε άμεσο χρόνο.

Παραγωγή και επεξεργασία βίντεο Windows Movie Maker: Εισάγουμε φωτογραφίες, βίντεο, μουσική, υπότιτλους για την παραγωγή ταινιών.

Σύστημα οπτικοποίησης: Nat Geo Mapmaker Interactive, https://mapmaker.nationalgeographic.org/. Σχεδιάζουμε στο διαδίκτυο διαδρομές στο χάρτη.

Εφαρμογές υπερμέσων: Ιστολόγιο Blogger, https://dimvatolakos.blogspot.gr/. Δημοσιεύουμε άρθρα, φωτογραφίες, βίντεο. Ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης:

www.facebook.com. Αναρτούμε φωτογραφίες αλληλεπιδρώντας με άλλους/-ες χρήστες/-ριες.

Πρόκειται για ανοιχτού τύπου λογισμικά διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της μάθησης με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα (Επιμορφ. Υλικό για την Εκπ/ση των Επιμ/τών στα Π.Κ.Ε., 2007: 93-97).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά οι ενότητες για τη φωτογραφία και για τον κινηματογράφο ως δύο αυτόνομα μέρη του προγράμματος, που διδάχτηκαν παράλληλα. Κάθε τάξη έκανε δραστηριότητες ανάλογα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά οι περισσότερες ήταν κοινές για όλους. Οι ενότητες δομήθηκαν με τρόπο ώστε να ξεκινήσουμε από την απλή χρήση της φωτ. μηχ. στο χώρο του σχολείου, συνεχίζοντας με τη θεωρία της φωτογραφίας και του κινηματογράφου με παράλληλες εφαρμογές και επεκτείνοντας το πρόγραμμα στην οικογένεια και στην κοινότητα. Η τελευταία ενότητα με την παρουσίαση των έργων των παιδιών είναι κοινή για τη φωτογραφία και τον κινηματογράφο.

Φωτογραφία – 1η ενότητα – Εισαγωγή, τα πρώτα μας βήματα στη φωτογραφία

Στόχοι: Η ενημέρωση των παιδιών για το πρόγραμμα, η αιτιολόγησή του και η εξοικείωση με τη φωτογραφία μέσω απλών ασκήσεων (ρόλοι του φωτογράφου, είδη και θέμα του κάδρου, οπτικές γωνίες).

Δραστηριότητες: Με αφορμή την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου, οι μαθητές/-ριες παρατήρησαν φωτογραφίες της Β. Παπαϊωάννου και του Κ. Μπαλάφα από το Β΄ Π.Π., την Κατοχή και το τέλος του πολέμου. Έκαναν υποθέσεις για τις σκέψεις των προσώπων των φωτογραφιών, τις κατέγραψαν και έγραψαν ατομικά αφηγηματικό κείμενο-ημερολόγιο.

Γνώρισαν τα μέρη μιας φωτογραφικής μηχανής και δοκίμασαν σε μικρές ομάδες απλές ασκήσεις για τους ρόλους ενός φωτογράφου, το θέμα του κάδρου, τα είδη κάδρων (μακρινό, μεσαίο, κοντινό), τις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έπειτα σκηνοθέτησαν διαφορετικούς τρόπους φωτογράφισης ενός αντικειμένου (ρεαλιστικά, ως ήρωα παραμυθιού κ.ά.) με βάση τις δραστηριότητες (βλ. φύλλα εργασίας) του Θεοδωρίδη (http://www.karposontheweb.org/your-activities/).

2η ενότητα – Η φωτογραφία παλιά και σήμερα (ιστορία, είδη, διαδίκτυο)

Στόχοι: Να γνωρίσουν τις πρώτες τεχνικές φωτογράφισης και να τις συγκρίνουν με τις σημερινές. Να αναγνωρίσουν φωτογραφίες ανάλογα με το είδος τους. Να εφαρμόσουν βασικούς κανόνες σύνθεσης της εικόνας. Να εξετάσουν τα οφέλη και τους κινδύνους που ελλοχεύουν, όταν μια φωτογραφία αναρτάται στο διαδίκτυο. Να σχολιάσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός φωτογράφου. Να διαπιστώσουν την επίδραση του φωτός στη φωτογραφία. Ιδιαίτερα για τη Β΄ δημοτικού: Να συνδέσουν τη φωτογραφία με επίκαιρα θέματα (προσφυγικό ζήτημα). Να διαβάσουν και να γράψουν τίτλους φωτογραφιών. Να περιγράψουν τη φωτ. μηχ. ως αντικείμενο και το Μουσείο Φωτογραφίας Θεσ/νίκης ως χώρο. Να σχολιάσουν τη σημασία της λειτουργίας ενός μουσείου.

Δραστηριότητες: Τα παιδιά παρακολούθησαν τους σημαντικότερους σταθμούς για την εξέλιξη της φωτογραφικής τεχνολογίας από την εμφάνισή της και τα βασικά

είδη φωτογραφίας. Στο Διαδραστικό Μουσείο Κινηματογράφου έπαιξαν με μηχανές κινούμενης εικόνας και κατασκεύασαν φιλόμετρο (flipbook).

Παρατήρησαν την τοπιογραφία του Άνσελ Άνταμς και ανέφεραν ποια στοιχεία τους άρεσαν. Αναλύσαμε τους βασικούς κανόνες σύνθεσης μιας εικόνας, μέσω της παρατήρησης φωτογραφιών. Οι ομάδες επιλέξανε έναν κανόνα και με βάση αυτόν φωτογράφισαν το χώρο του σχολείου.

Κοινωνικό πείραμα: Συζητήσαμε για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα παιδιά αναφέρθηκαν στη χρησιμότητά τους. Τέθηκε το ερώτημα: υπάρχουν κίνδυνοι για ένα παιδί στο Facebook; Έγραψαν ένα μήνυμα σε χαρτί, το φωτογράφισαν και η δασκάλα, ανάρτησε δημόσια τη φωτογραφία στο λογαριασμό της στο Facebook. Σε μία εβδομάδα ελέγξαμε το πλήθος κοινοποιήσεων (2.825) και καταλήξαμε σε συμπεράσματα για το ιδιωτικό και το δημόσιο στο διαδίκτυο.

Γνωρίζοντας τη ζωή και το έργο του φωτογράφου Ζακ Ανρί Λαρτίγκ τα παιδιά διάβασαν λεζάντες και έφτιαξαν παζλ με τις φωτογραφίες του.

Έπειτα στη Β΄ δημοτικού η φωτογραφία εντάχτηκε στην ενότητα της γλώσσας «Μες στο μουσείο»: παρουσιάσαμε στους/στις μαθητές/-ριες το Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης (http://www.thmphoto.gr/?page_id=987) και συζητήσαμε τη σημασία της λειτουργίας των μουσείων. Τα παιδιά έγραψαν κείμενα περιγράφοντας το χώρο του μουσείου και τη φωτογραφική μηχανή και έκαναν γραμματικές ασκήσεις. Με αφορμή την περιοδική έκθεση του μουσείου «Μια άλλη ζωή: Ανθρώπινες ροές/Άγνωστες Οδύσσειες» (31/05/2016-31/01/2017, http://www.thmphoto.gr/?p=6349) συζητήσαμε για το προσφυγικό θέμα, τα παιδιά έγραψαν λεζάντες φωτογραφιών της έκθεσης.

3η ενότητα – Τεχνικά στοιχεία φωτογραφίας και συγγραφή κειμένων

Στόχοι: Να γνωρίσουν τη μάκρο λειτουργία της φωτ. μηχ., να γνωρίσουν τεχνικά στοιχεία της φωτογραφίας (διάφραγμα, ταχύτητα, ISO), να φωτογραφίσουν ένα χαρακτηριστικό στιγμιότυπο κάθε ημέρας και να γράψουν ημερολόγιο, να γράψουν αφηγηματικό κείμενο με αφορμή φωτογραφίες αποφασιστικής στιγμής. Ιδιαίτερα για την Ε΄-Στ΄ δημοτικού: να κατασκευάσουν φωτογραφική μηχανή οπής και να εξηγήσουν με απλά λόγια την αρχή λειτουργίας της, να διαπιστώσουν πειραματικά την αντιστροφή του ειδώλου στη φωτογραφική μηχανή οπής και να αναφέρουν ότι αυτή εξηγείται από την ευθύγραμμη διάδοση του φωτός.

Δραστηριότητες: Παιχνίδι μάκρο – Δόθηκαν στις ομάδες των παιδιών φωτογραφίες μάκρο από διάφορα σημεία του σχολείου και τα εντόπισαν. Έπειτα φωτογράφισαν τις δικές τους μάκρο φωτογραφίες.

Στην ιστοσελίδα http://www.canonoutsideofauto.ca/play/ χρησιμοποίησαν τον προσομοιωτή φωτογραφικής μηχανής, όπου παρατήρησαν τη λειτουργία του διαφράγματος, της ταχύτητας και του ISO και έκαναν τις δικές τους ρυθμίσεις, για να διαπιστώσουν τα αποτελέσματα της παρέμβασής τους στην έκθεση.

Για πέντε ημέρες φωτογράφισαν στιγμιότυπα της καθημερινότητάς τους και έγραψαν σύντομο ημερολόγιο για κάθε μία.

Γνωρίζοντας το φωτογράφο Ανρί Καρτιέ Μπρεσόν, παρατήρησαν φωτογραφίες με χαρακτηριστική την «αποφασιστική στιγμή» (βλ. Bresson, H.C.,

1998). Έπειτα σε ζευγάρια έγραψαν μια ιστορία, στην οποία τοποθέτησαν χρονικά τη φωτογραφία (στην αρχή, στο μέσο ή στο τέλος της ιστορίας).

Στο μάθημα της Φυσικής, οι μαθητές/-ριες της Ε΄-Στ΄ τάξης κατασκεύασαν «σκοτεινό θάλαμο» για να κατανοήσουν τη λειτουργία της φωτ. μηχ. και τη διάδοση του φωτός, όπως περιγράφεται στο βιβλίο της Φυσικής (βλ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ερευνώ και Ανακαλύπτω Τετρ. Εργ., σελ. 149-151).

4η ενότητα – Πορτρέτα και εφαρμογές τους

Στόχοι: Να γνωρίσουν το πορτρέτο ως είδος φωτογραφίας. Να φωτογραφίσουν πορτρέτα με σκηνοθετική (ύφος, υποκριτική) και σκηνογραφική παρέμβαση (αντικείμενα, ρούχα). Να συνθέσουν φωτογραφικό κολάζ ενώνοντας δύο πορτρέτα σε ένα, για να παράξουν εικαστικό έργο. Να παράξουν διαδοχικές φωτογραφίες μιας δράσης και να τις συνθέσουν με την τεχνική timelapse, ώστε να κατανοήσουν τη λογική της κινούμενης εικόνας. Να συνειδητοποιήσουν το κάδρο ως τμήμα που επέλεξαν από τον περιβάλλοντα χώρο. Να συνδυάσουν τη φωτογραφία με τη ζωγραφική.

Δραστηριότητες: Τα παιδιά παρατήρησαν πορτρέτα με διάφορες τεχνικές (κλασικά, κολάζ, αυτοπορτρέτα, με χρήση αντικειμένων κ.ά.). Φωτογράφισαν κοντινά πορτρέτα των συμμαθητών/-ριών τους και τα εκτυπώσαμε. Έπειτα σε ζευγάρια έκοψαν τις φωτογραφίες σε λωρίδες και ένωσαν δύο πορτρέτα σε ένα κολάζ. Έτσι ανά δύο τα πρόσωπα έγιναν ένα μεγάλο πορτρέτο.

Έφεραν στο σχολείο αγαπημένα τους αντικείμενα ή ρούχα, σκηνοθέτησαν τα πορτρέτα και φωτογράφισαν τους/τις συμμαθητές/-ριές τους.

Παρακολούθησαν το βίντεο «24h Kallergi» (Douliana C.T., 2013, https://www.youtube.com/watch?v=vvO42-3PSf8) με θέμα το ορεινό καταφύγιο Καλλέργη στα Χανιά και γνώρισαν την τεχνική timelapse. Στη συνέχεια φωτογράφισαν διαδοχικά δράσεις των συμμαθητών τους και με την ίδια τεχνική δημιούργησαν ένα βίντεο στο οποίο προσθέσαμε μουσική.

Κατόπιν επιλέξανε ένα πορτρέτο κάθε παιδιού, το εκτυπώσαμε ασπρόμαυρο (χωρίς γκρίζο) και ζωγράφισαν το υπόλοιπο κάδρο όπως το φαντάστηκαν, συνδυάζοντας τη φωτογραφία με τη ζωγραφική.

Κινηματογράφος – 1η ενότητα – Ντοκιμαντέρ

Στόχοι: Να πάρουν συνεντεύξεις από ενήλικες ακολουθώντας συστηματική μεθοδολογία. Να δημιουργήσουν ντοκιμαντέρ μαθαίνοντας πληροφορίες για την περίοδο της Κατοχής. Να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης. Να εξοικειωθούν με τον κινηματογραφικό χώρο προβολών. Να γράψουν άρθρο και να το δημοσιεύσουν στο ιστολόγιο του σχολείου.

Δραστηριότητες: Πριν από την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου οι μαθητές/-ριες της Ε'-Στ' τάξης έκαναν έρευνα για την τοπική ιστορία της Κατοχής, βιντεοσκόπησαν συνεντεύξεις από κατοίκους, διατύπωσαν συμπεράσματα και δημιούργησαν ντοκιμαντέρ με τίτλο «Πόλεμος, Φασισμός, Κατοχή» (https://www.youtube.com/watch?v=nEprn-uNi6M). Το βίντεο προβλήθηκε στη σχολική γιορτή και στην εκδήλωση «Άνοιξη καλλιτεχνικής δημιουργίας» (Απρίλιος, 2017).

Επίσκεψη στο Φεστιβάλ Κιν/φου Χανίων: Πριν την επίσκεψη οι μαθητές/-ριες έγραψαν άρθρο στην ιστοσελίδα του σχολείου (https://dimvatolakos.blogspot.gr/2016/10/blog-post.html) με πληροφορίες για το φεστιβάλ και έφτιαξαν διαδραστικό χάρτη με τη διαδρομή. Παρακολούθησαν την ταινία «Ο Ντέσμοντ και το τέρας του βάλτου» (Carlsson, 2006) και συμμετείχαν σε εργαστήριο με θέμα «Δημιουργία ταινιών στα σχολεία». Μετά την επίσκεψη έγραψαν για την εμπειρία τους (https://dimvatolakos.blogspot.gr/2016/10/festival.html).

2η ενότητα – Ιστορία του κινηματογράφου

Στόχοι: Να γνωρίσουν τεχνικές και προσωπικότητες από την ιστορία του κινηματογράφου. Να γνωρίσουν μηχανές παραγωγής κινούμενης εικόνας. Να σχεδιάσουν μια ιστορία με σκιτσάκια. Να κατανοήσουν το περιεχόμενο οπτικοακουστικών έργων και ταυτόχρονα να επιχειρήσουν στοιχειώδεις προσωπικές αναγνώσεις.

Δραστηριότητες: Αφού διαβάσαμε το παραμύθι «Η μικρή Σάρλοτ σκηνοθέτις» (Φρανκ Βίβα, 2015), παίξαμε το παιχνίδι «Παγωμένες εικόνες». Τα παιδιά σε ομάδες επιλέξανε σκηνές από το παραμύθι και τις παρουσίασαν αναπαριστώντας ένα κάδρο της σκηνής με το σώμα τους. Οι άλλες ομάδες έπρεπε να μαντεύουν ποια σκηνή παιζόταν κάθε φορά.

Επίσκεψη στο Διαδραστικό Μουσείο Κιν/φου στην Κίσσαμο Χανίων (https://dimvatolakos.blogspot.gr/2017/02/blog-post.html): Πριν από την επίσκεψη συζητήσαμε για την ιστορία του κινηματογράφου με αφορμή βίντεο και εικόνες και παρακολουθήσαμε την ταινία φαντασίας «Hugo» (Scorsese, 2011) με θέμα την επίδραση της έβδομης τέχνης στη ζωή του σκηνοθέτη Ζορζ Μελιές. Κατά την επίσκεψη στο μουσείο οι μαθητές/-ριες έπαιξαν με μηχανές παραγωγής κινούμενης εικόνας (ζωοτρόπιο, πραξινοσκόπιο κ.ά.) και έφτιαξαν τα δικά τους φιλοσκόπια (flipbook). Μετά την επίσκεψη παρακολουθήσαμε την ταινία «Η κόκκινη χελώνα» (Dudok de Wit, 2016) και συζητήσαμε για το κινούμενο σχέδιο που δεν έχει λόγια, αλλά αφηγηματικά τεχνάσματα.

3η ενότητα – Επαγγέλματα του κινηματογράφου και είδη ταινιών

Στόχοι: Να εξοικειωθούν με τους ρόλους μέσα σε ένα κινηματογραφικό στούντιο. Να αξιοποιήσουν τη σημειολογία που εκφράζει η κλίμακα των κάδρων (κοντινό, μεσαίο, γενικό). Να παράξουν μια ιστορία με τη χρήση τριών πλάνων. Να αναγνωρίσουν τις αλλαγές πλάνων σε μια ταινία. Να παράξουν διαφημιστικό βίντεο. Να αναλύσουν εκφραστικά μέσα (ρυθμός ταινίας, κυρίαρχα πλάνα, θέσεις κάμερας, μουσική-σχέση ήχου με εικόνα, αφηγηματική έλλειψη, φωτισμός και υποκριτική). Να εξοικειωθούν με τα κινηματογραφικά είδη. Να παράξουν περίληψη σεναρίου.

Δραστηριότητες: Παρακολουθήσαμε μαθητικές ταινίες μικρού μήκους τριών διαφορετικών ειδών (μυθοπλασία, κινούμενο σχέδιο, ντοκιμαντέρ). Μέσω αυτών τα παιδιά γνώρισαν τα είδη ταινιών και τα επαγγέλματα σ' ένα κινηματογραφικό στούντιο. Οι αντιλήψεις τους αξιολογήθηκαν με φύλλο εργασίας που συμπλήρωσαν.

Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης διακρίναμε τα πλάνα από τα κάδρα και τις σκηνές. Τα παιδιά εξασκήθηκαν χτυπώντας παλαμάκια κάθε φορά που άλλαζε

το πλάνο. Σε ομάδες τράβηξαν τρεις φωτογραφίες που αντιπροσώπευαν τρία πλάνα (κοντινό, μεσαίο, γενικό) τα οποία θα συνθέτουν μία ιστορία. Έπειτα αναλύσαμε τα εκφραστικά μέσα (ρυθμός ταινίας, κυρίαρχα πλάνα κ.ά.) και πώς αυτά επηρεάζουν την πλοκή και το σενάριο.

Παραγωγή διαφημιστικού βίντεο: Αφού γνώρισαν τα είδη ταινιών οι μαθητές/-ριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, επιλέξανε ένα προϊόν και δημιούργησαν ένα διαφημιστικό βίντεο.

4η ενότητα – Δημιουργία ταινιών μικρού μήκους

Στόχοι: Να παράξουν μια ολοκληρωμένη οπτικοακουστική αφήγηση μυθοπλασίας. Να γράψουν κινηματογραφικά σενάρια. Να σχεδιάσουν πλάνα με βάση το σενάριο (storyboard).

Δραστηριότητες: Δημιουργία βίντεο με 5-7 πλάνα. Οι μαθητές/-ριες έγραψαν μια μικρή ιστορία για τη σχολική ζωή και με βάση αυτή δημιούργησαν ένα εικονογραφημένο σχεδιάγραμμα πλάνων (storyboard). Γύρισαν το βίντεο και το επεξεργάστηκαν με το πρόγραμμα Windows Movie Maker. Το έργο τους προβλήθηκε στο σχολείο.

Παραγωγή ταινίας μικρού μήκους «Δεν είναι αυτό που νομίζεις»: Τα παιδιά έγραψαν σενάριο για την ταινία. Βρήκαν τοποθεσίες για το γύρισμα (reperage) και σχεδίασαν το storyboard. Γύρισαν την ταινία την άνοιξη του 2017 σε συνεργασία με το Φεστιβάλ Κιν/φου Χανίων στο πλαίσιο της δράσης Αληθινές Ιστορίες/CRete Education Documentary Project. Η ταινία προβλήθηκε στο Φεστιβάλ τον Οκτώβριο του ίδιου έτους.

ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5η ενότητα (κοινή για φωτογραφία και κινηματογράφο) – Διάχυση των αποτελεσμάτων

Στόχοι: Να επεξεργαστούν τρόπους παρουσίασης και να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα.

Δραστηριότητες: Στη γιορτή λήξης του διδ. έτους παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα του προγράμματος στην τοπική κοινότητα (https://dimvatolakos.blogspot.gr/2017/06/blog-post_3.html). Τα παιδιά σε συνεργασία με τις δασκάλες διοργάνωσαν έκθεση φωτ/φίας με τίτλο «Πορτρέτα» και πρόβαλαν την ταινία «Δεν είναι αυτό που νομίζεις» (Δ.Σ. Βατόλακκου, 2017). Για το χοροθέατρο της σχολικής γιορτής δόθηκε στα παιδιά το θέμα (ένας φωτογράφος μας φωτογραφίζει στην πλατεία του χωριού) και εκείνα διάλεξαν τους ρόλους τους. Κάθε παιδί φαντάστηκε το δικό του «ζωντανό» πορτρέτο του μέλλοντος π.χ. θέλει να γίνει ποδοσφαιριστής, χορεύτρια κ.ά. Οι ρόλοι «ντύθηκαν» με μουσική και χορογραφία. Η κεντρική ιδέα ήταν ότι μέσω της φωτογραφίας και του κινηματογράφου μπορούμε να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας, να εκφραστούμε και να τον ονειρευτούμε όπως μας αρέσει.

Εικόνα 1: Δείγμα από την έκθεση φωτογραφίας.

ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΡΙΩΝ

Σύμφωνα με το Επιμορφ. υλικό για την εκπ/ση των επιμ/τών στα Π.Κ.Ε. (2007: 104) ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να διευκολύνουν, να συντονίζουν και να καθοδηγούν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους.

Η ανατροφοδότηση με ανακοινώσεις και συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης ήταν απαραίτητη σε όλες τις ενότητες. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας οι ομάδες παρουσίαζαν τα έργα τους. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ώστε όλες οι τάξεις να ασχοληθούν με την οπτικοακουστική έκφραση, για την καλλιέργεια μιας συλλογικής κουλτούρας γύρω από τη φωτογραφία και τον κινηματογράφο. Οι ομάδες εργάστηκαν αυτόνομα, όμως όφειλαν να σεβαστούν το ρυθμό της τάξης (να περιμένουν τη σειρά τους για να φωτογραφίσουν κ.ά.).

Πολύ βοηθητικό ήταν, όταν μετά την αξιολόγηση ενός έργου τα παιδιά επαναλάμβαναν την άσκηση διορθώνοντας ό,τι δεν τους άρεσε. Άλλωστε έτσι συνηθίζουν πολλοί/-ές επαγγελματίες φωτογράφοι.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας κάθε ενότητας έγινε με τη δημιουργία έντυπου και ψηφιακού πορτφόλιο των ομάδων, με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και με φύλλα εργασίας. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν τον τρόπο εργασίας των παιδιών διαπιστώνοντας το επίπεδο της συνεργασίας τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρόγραμμα ήταν κατάλληλο για όλα τα παιδιά, διότι δεν προαπαιτούσε γνώσεις υψηλού επιπέδου για κάποιο από τα γνωστικά αντικείμενα και οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις κάθε τάξης. Βέβαια η εξοικείωση με το γραπτό λόγο ήταν πολύ βοηθητική. Το οπτικοακουστικό υλικό συνέβαλε στην ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου λειτουργώντας ως κείμενο προς ανάγνωση.

Ιδιαίτερα για την ιστορία, σύμφωνα με τον Lee (2005: 31-32) οι προηγούμενες ιδέες των μαθητών/-ριών είναι πιθανό να λειτουργήσουν ως εμπόδια στη μάθηση ιστορικών εννοιών. Τέτοιες ιδέες αφορούν είτε συγκεκριμένες έννοιες είτε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ανακαλύπτουν την ιστορία, δηλαδή πώς γίνεται να γνωρίζουμε πράγματα για το παρελθόν, τα οποία δεν έχουμε βιώσει.

Η φωτογραφία και το βίντεο ως πρωτογενείς πηγές, βοήθησαν στην αποσαφήνιση ιστορικών εννοιών. Με τη φωτογραφία και τον κινηματογράφο

καταφέραμε να δούμε πράγματα που γίνονταν παλιά, με σύγχρονη ματιά. Ταξιδέψαμε στο χρόνο και στο χώρο, παρατηρώντας τις ζωές και τα συναισθήματα των ανθρώπων για να τους κατανοήσουμε καλύτερα. Αφήσαμε όμως το ίχνος μας για τις μελλοντικές γενιές που θα μελετούν τη δική μας ζωή αργότερα.

Ο συνδυασμός του οπτικοακουστικού υλικού με τη χρήση του διαδικτύου ανέδειξαν την αξία της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πηγών και προκάλεσαν τα παιδιά να αναλογιστούν την σημασία και τους κινδύνους της προσωπικής έκθεσης (αναρτήσεις φωτογραφιών/βίντεο) στο διαδίκτυο. Άλλο ένα δείγμα προς αξιολόγηση είναι η μικρή αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών σχετικά με το θέμα τους προγράμματος: μαθήτρια που διατηρούσε λογαριασμό με δημόσιες φωτογραφίες της στο Facebook αποφάσισε να τον περιορίσει εν μέρει. Ωστόσο από τις συζητήσεις με τα παιδιά και τις αναφορές τους στον τρόπο που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο συμπεραίνουμε πως το ζήτημα της δημόσιας έκθεσης με φωτογραφίες/βίντεο αποτελεί μόνο του αιτία για σχεδιασμό εξειδικευμένου προγράμματος, που θα καλλιεργεί κουλτούρα προστασίας στο διαδίκτυο και μάλιστα είναι ανάγκη κάτι τέτοιο να περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών τα παιδιά ανακάλυψαν νέα ενδιαφέροντα, ανέλαβαν ρόλους ευθύνης και έδειξαν αυτοπεποίθηση στην παρουσίαση των έργων τους. Πολύ σημαντική ήταν η παρατήρηση ότι, επειδή επρόκειτο για τέχνες με τις οποίες δεν είχαν ασχοληθεί προηγουμένως, απουσίαζαν στερεότυπα και δισταγμοί σχετικά με τις ικανότητές τους. Η αυτοεκτίμησή τους και το θάρρος να δοκιμάζουν τονώθηκε.

Παραθέτουμε μερικά από τα γραπτά σχόλια των παιδιών στις εργασίες τους και προφορικά, όπως τα έχουν αναφέρει οι γονείς: *«Είμαι πολύ χαρούμενος που κάνουμε πρώτη φορά timelaps. Θα ήθελα πάρα πολλή να το ξανακάνουμε.»* (sic), Γιάννης Δ., Στ΄ τάξη, γραπτή σημείωσή του σε εργασία. *«Εδώ βλέπω ένα πολύ ωραίο κάδρο»,* Έφη, Στ΄ τάξη, μιλώντας στη μητέρα της στις διακοπές και παρατηρώντας ένα τοπίο που ήθελε να φωτογραφίσει, καλοκαίρι 2017. *«Φέτος θέλω να κάνουμε φωτογραφία»,* Στέλιος, Β΄ τάξη, μιλώντας στη δασκάλα του, Σεπτέμβριος 2017. *«Οι ποιό ωραίες στιγμές.θα είναι για πάντα στις καρδιές μας»* (sic), Γιάννης Ρ., Στ΄ τάξη, γραπτό σχόλιό του στο YouTube για τα γυρίσματα της ταινίας του σχολείου, Φεβρουάριος 2018.

Εικόνα 2: Φωτογραφία και ζωγραφική.

Όσο αφορά τα γνωστικά αντικείμενα, η διαθεματικότητα βοήθησε στο να γίνει αντιληπτό από τα παιδιά ότι η γνώση, ο πολιτισμός και η καθημερινότητά μας

αλληλοεπηρεάζονται. Επίσης παιδιά μικρής και μεγάλης ηλικίας συνεργάστηκαν χτίζοντας τη γνώση και τη μεταξύ τους σχέση. Εκτός από τα γνωστικά αντικείμενα το πρόγραμμα συνδυάστηκε με δράσεις άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (φιλαναγνωσία, σχολική εφημερίδα). Οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι ένα ολιγοθέσιο σχολείο μπορεί να παρέχει κατάλληλες συνθήκες για δημιουργική έκφραση των μαθητών/-ριών, αλληλοδιδασκαλία, εμπλοκή φορέων και γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών.

Μοναδικό πρόβλημα ήταν η έλλειψη εξοπλισμού για καλύτερα αποτελέσματα. Το πρόβλημα λύθηκε με παροχή εξοπλισμού από δασκάλες, γονείς και από το Φεστιβάλ Κιν/φου Χανίων.

Σημαντικότερο όλων ήταν ότι το σχολείο μετατράπηκε σε κοινότητα μάθησης (Epstein & Salinas, 2004: 16). Στην προσπάθεια εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με προβολές και άλλες εκδηλώσεις, η σχολική κοινότητα οικειοποιήθηκε τη φωτογραφική και κινηματογραφική κουλτούρα και λειτούργησε ως κέντρο του χωριού σε ένα κλίμα μάλλον οικογενειακό. Καθοριστικός παράγοντας ήταν το μικρό μέγεθος της ομάδας του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο παρελθόν πολλοί/-ές κάτοικοι του Βατόλακκου συμμετείχαν στα γυρίσματα τηλεοπτικής σειράς δείχνοντας θετική στάση προς την οπτικοακουστική έκφραση.

Για τις δασκάλες, το πρόγραμμα ήταν ιδανική ευκαιρία για συνεργασία. Η διδασκαλία έγινε πρόκληση και με τη διδακτική εμπειρία που αποκτήσαμε είμαστε σε θέση να συνεχίζουμε για δεύτερη χρονιά. Σήμερα οι κιν/φικές προβολές συνεχίζονται και τα παιδιά της Ε΄-Στ΄ ασχολούνται με το ντοκιμαντέρ με θέμα το ταξίδι των ανθρώπων από έναν τόπο κατοικίας σε άλλον. Είναι συνήθεια να έρχονται στο σχολείο κρατώντας τρίποδο και φωτογραφική μηχανή, να παίρνουν συνέντευξη από τους γονείς τους για τη ζωή τους, να βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές με τις οικογένειες των συμμαθητών/-ριών τους, έτοιμα να μοιραστούν αυτές τις εμπειρίες με την κοινότητα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βίβα, Φρ. (2015). *Η μικρή Σάρλοτ σκηνοθέτις*. Μτφρ. Ηλιόπουλος, Β. Αθήνα: Μέλισσα.

ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ). (2008). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, Τεύχος 2Α: κλάδοι ΠΕ60, ΠΕ70, Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Ζαχαριάδου, Ε. (2014). Ταξίδι στο χρόνο. Στο Σαμαρά Θ., Κουσλόγλου Εμμ., Σαλονικίδης Ι., Τζιμόπουλος Ν. (επιμ.) Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη», 31-42,Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 03 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/ekp_senar/VolE/VolE_31_42.pdf.

Θεοδωρίδης, Μ. (2008). Η Οπτικοακουστική Έκφραση ως Πλαίσιο Διαθεματικών Δραστηριοτήτων. Στο *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος: Οι Τέχνες και ο Πολιτισμός ως Ευέλικτο Πεδίο Διαθεματικών Προσεγγίσεων,* Εκδ. Πανεπιστήμιο Κρήτης (Σχολή Επιστημών Αγωγής), σ. 167-170.

Θεοδωρίδης, Μ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. *Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο" πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (πρόταση β').*

ΥΠ.Π.Ε.Θ. *Ερευνώ και Ανακαλύπτω Τετράδιο Εργασιών,* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών Και Εκδόσεων «Διόφαντος».

ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). Υπουργική απόφαση 21072α/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου. (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003). Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/programs/depps/.

ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). Υπουργική απόφαση 21072β/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου.(ΦΕΚ 304Β/13-03-2003). Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/programs/depps/.

Bresson, H.C. (1998). *Η αποφασιστική στιγμή.* Μτφρ: Διονυσοπούλου, Σ. Αθήνα: Άγρα.

Epstein, J., Salinas, K. C. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership,* Vol. 61, Issue 8, pp. 12-18.

Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. Στο National Research Council. *How Students Learn: History in the Classroom.* Washington, DC: The National Academies Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society.* Cambridge: Harvard University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κατάλογος ταινιών που προβλήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

2η ενότητα – Ιστορία του κινηματογράφου:

Carlsson, M. (2006). Ο Ντέσμοντ και το Τέρας του Βάλτου [stop motion]. Σουηδία: The Jolly Patron

Scorsese, M. Depp, J. & Scorsese, M. (2011). Hugo [κινηματογραφική ταινία]. Γαλλία, Ην. Βασίλειο, Η.Π.Α.: GK Films Infinitum Nihil

Suzuki, T. et al. & Dudok de Wit, M. (2016). The Red Turtle [animation]. Γαλλία, Βέλγιο, Ιαπωνία: Prima Linea Productions

3η ενότητα – Επαγγέλματα του κινηματογράφου και είδη ταινιών:

Μολυδρής, Φ. (2017). Είναι στα μόριά μας [ταινία μικρού μήκους]

Δ. Σ. Κατσικά. (2016). Lego Scream [ταινία μικρού μήκους]

9ο Δ.Σ. Αγ. Δημητρίου. (2016). ΔΙΑΣΟΣΗ [ταινία μικρού μήκους]

Ταινίες για διάκριση πλάνων, κάδρων, σκηνών:

Δ.Σ. Κολυμβαρίου. (2016). Εσύ το έκανες [ταινία μικρού μήκους]

Παπαγεωργίου, Β. (2016). Παιδοστάσιο [ταινία μικρού μήκους]

Ταινίες για ανάλυση εκφραστικών μέσων:

Κινηματογραφικό εργαστήρι 13ου Δ. Σ. Σερρών. (2016). Δάγκωσε μια τάρτα, μη δαγκώνεις το διπλανό σου [ταινία μικρού μήκους]

7ο Δ. Σ. Χανίων. (2012). Μάθημα ανατομίας [ταινία μικρού μήκους]

5η ενότητα – Διάχυση των αποτελεσμάτων

Δ. Σ. Βατόλακκου. (2017). Δεν είναι αυτό που νομίζεις [ταινία μικρού μήκους]

Φύλλα εργασίας:

Γνωριμία με τη «φωτογραφική έκφραση» για παιδιά του Δημοτικού, Μένης Θεοδωρίδης, http://new.karposontheweb.org/wp-content/uploads/2018/03/4_Askiseis_Dimotikou.pdf

Η ταυτότητα μιας ταινίας, Φωτεινή Δημοπούλου, https://drive.google.com/file/d/1fAml1XULdckk6OE-K8EAan44IVZLauTL/view?usp=sharing

Η ιστορία του κινηματογράφου, Φωτεινή Δημοπούλου, https://drive.google.com/file/d/1hKxSeX5gWDcrc0cdNi9QUy1Ik6ULfF3o/view?usp=sharing

«Διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής: η περίπτωση του ψηφιακού σεναρίου "Ακουστική οικολογία: Ηχοτοπίο του Δάσους"»

Ζαχαροπούλου Κυριακή

Δρ. Μουσικής Ψυχολογίας, Μ.Α.,
Καθηγήτρια Μουσικής, Μουσικό Σχολείο Τρίπολης
zacharopoulou@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το ψηφιακό διδακτικό σενάριο «Ακουστική Οικολογία: Ηχοτοπίο του Δάσους», το οποίο κρίθηκε ως βέλτιστο και αναρτάται στην εκπαιδευτική πλατφόρμα «Αίσωπος». Γενικός σκοπός του σεναρίου είναι μέσω μίας διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος της μουσικής, να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες πάνω στη σημαντικότητα των ήχων του περιβάλλοντός τους, πάνω στην επιρροή που έχουν στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωή, καθώς και να συνθέσουν μουσική με δημιουργικό τρόπο, παίρνοντας ιδέες και αξιοποιώντας το ηχητικό υλικό του περιβάλλοντός τους. Για την πραγματοποίηση του παραπάνω σκοπού, εφαρμόζονται νέες παιδαγωγικές μέθοδοι της μουσικής παιδαγωγικής με εργαλείο τις Τ.Π.Ε. Η διαδικασία της μάθησης ενσωματώνει την έρευνα, την περιπέτεια και τη δημιουργικότητα. Η υλοποίηση του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τρεις ώρες, ενώ θεωρείται μέτριας δυσκολίας με υψηλό βαθμό διάδρασης. Απαρτίζεται από τέσσερις διαδοχικές φάσεις, ξεκινώντας από την αφόρμηση των μαθητών/τριών και ολοκληρώνοντας με τη μουσική σύνθεση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες α) εισάγονται στην ακουστική οικολογία, β) δημιουργούν ηχητικούς χάρτες, γ) πραγματοποιούν έναν ηχητικό περίπατο, δ) δημιουργούν γραφικές παρτιτούρες και εκτελούν τη σύνθεσή τους. Στο τέλος της εισήγησης γίνεται συζήτηση πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα που αναδύονται κατά την εφαρμογή του σεναρίου στην εκπαιδευτική πράξη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *μουσική εκπαίδευση, δημιουργικότητα, ακουστική οικολογία, Τ.Π.Ε.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη Μουσική (2003), κύριο μέλημα του/της μουσικοπαιδαγωγού πρέπει να είναι η καλλιέργεια των μουσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων της ενεργητικής ακρόασης, της εκτέλεσης και της μουσικής δημιουργίας. Ο στόχος της μουσικής δημιουργίας αναφέρεται στη σύνθεση, στη δημιουργία, δηλαδή πρωτότυπης και οργανωμένης μουσικής με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται τα αισθητικά πρότυπα και οι δημιουργικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Στόχος

είναι να παρέχεται η δυνατότητα πειραματισμού με ηχητικό υλικό, ανάπτυξης μουσικών ιδεών, καθώς και ευκαιριών προσωπικής έκφρασης, επικοινωνίας σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων. Άλλωστε, δραστηριότητες όπως η σύνθεση μουσικής, η εκτέλεση-ερμηνεία, το τραγούδι, ο αυτοσχεδιασμός ή ακόμα η χρήση της μουσικής και άλλων τεχνών ή επιστημών σε ένα διαθεματικό-διεπιστημονικό πλαίσιο μπορούν να προκαλέσουν αισθήματα πρωτόγνωρα στο μαθητή, όπως η απορρόφηση σε μία δραστηριότητα, η ευχαρίστηση, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Λαπιδάκη, 2007; Ζαχαροπούλου, 2009), με άλλα λόγια καταστάσεις ροής, σύμφωνα με τον διακεκριμένο ψυχολόγο Mihaly Csikszentmihalyi (1992). Ο δε ρόλος του/της εκπαιδευτικού μουσικής πρέπει να είναι διευκολυντικός, ενθαρρυντικός προς τους μαθητές/τριες, προκειμένου οι τελευταίοι να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να βρουν διεξόδους έκφρασης των ερωτημάτων που τους απασχολούν, σύμφωνα με τα προηγούμενα βιώματά τους και τη δικιά τους αλήθεια (Λαπιδάκη 2015). Συχνά, όμως, ο στόχος αυτός είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία λόγω έλλειψης χρόνου, υλικοτεχνικής υποδομής (π.χ. μουσικών οργάνων, υπολογιστών με λογισμικά για σύνθεση μουσικής) (Kaschub & Smith, 2013; Shouldice, 2014), ή ακόμα λόγω έλλειψης σχετικής εκπαίδευσης των μουσικοπαιδαγωγών. Αποτέλεσμα είναι να μην δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας πρωτότυπης μουσικής, παραμένοντας συχνά ακροατές της τέχνης της μουσικής. Στο παρόν άρθρο προτείνεται το αντικείμενο της «Ακουστικής Οικολογίας» ως ιδανικό πεδίο δημιουργικών μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων για να ξεπεραστούν, αφ' ενός, φαινομενικές δυσκολίες στη διδακτική πράξη, και να δοθεί, αφ' ετέρου, η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τη μουσική σύνθεση από μια άλλη διαθεματική και δημιουργική σκοπιά.

Άλλωστε, στη σημερινή εποχή της εικόνας είναι απαραίτητη η ανάδειξη των υπόλοιπων «παραγκωνισμένων» αισθήσεων, όπως είναι η ακοή, για την επίτευξη της βίωσης πιο ολοκληρωμένων δι-αισθητηριακών εμπειριών (Shafer, 1977). Στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η «Ακουστική Οικολογία» αποτελεί ένα καινούργιο επιστημονικό και καλλιτεχνικό ρεύμα με κύριο σκοπό την ενημέρωση του ανθρώπου για τη σημασία που έχουν οι ήχοι του περιβάλλοντος (αστικού, φυσικού, οικογενειακού κ.ο.κ.) στην προσωπική του ευημερία και ευμάρεια. Δεδομένου, ότι η αίσθηση της ακοής έχει ιδιαίτερα παραμεληθεί, το αποτέλεσμα είναι ότι ο άνθρωπος έχει ελάχιστα βοηθήσει στη διατήρηση ενός ακουστικού περιβάλλοντος υψηλής ποιότητας, με άμεσες συνέπειες στην υποβάθμιση της καθημερινής του ζωής, όπως είναι η διαρκής έκθεση σε θορύβους μεγάλης διάρκειας και έντασης. Το πεδίο της «Ακουστικής Οικολογίας» αφορά, λοιπόν, μία διεπιστημονική μελέτη του ήχου και των ηχοτοπίων που πρωτοξεκίνησε τη δεκαετία του 70, με το World Soundscape Project του Καναδού συνθέτη Murray Schafer (Πανεπιστήμιο Simon Fraser, Vankouver). Για τον Schafer, ο κόσμος είναι σαν ένα μουσικό όργανο ή μια μουσική σύνθεση. Στο βιβλίο του «The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World (1977) δηλώνει ρητά ότι είμαστε υπεύθυνοι για το ηχητικό μας περιβάλλον, το οποίο κινδυνεύει ιδιαίτερα από την αύξηση του θορύβου λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Επιπλέον, ο Schafer αναπτύσσει την έννοια

του «ηχοτοπίου» που αναφέρεται στον ήχο ενός τόπου, ο οποίος απαρτίζεται από τα ηχητικά σήματα και τα ηχόσημα, δηλαδή ήχους που χαρακτηρίζουν μια τοποθεσία (π.χ. ήχος του καμπαναριού). Μάλιστα, φαίνεται ότι το ηχοτοπίο χαρακτηρίζει την ταυτότητα της τοπικής κοινότητας, όπως ακριβώς και η αρχιτεκτονική ή τα έθιμα ενός τόπου (Schafer, 1977). Με άλλα λόγια, όπως προτείνει η Ετκμετσόγλου: «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|» (Ετκμετσόγλου, 2014:3).

ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το νέο δεδομένο στη μουσική εκπαίδευση του 21ου αιώνα είναι ότι στην παιδαγωγική φαρέτρα του/της εκπαιδευτικού της μουσικής έχουν προστεθεί δυναμικά οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), αποτελώντας ένα πολύ σημαντικό εργαλείο με πολύ ευρεία παιδαγωγική χρησιμότητα. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της μουσικής είναι βέβαιο ότι μπορεί να συμβάλλει τόσο στον ψηφιακό εγγραμματισμό των παιδιών, όσο και στην ενίσχυση της δημιουργικής κατεύθυνσης της διδασκαλίας και της μουσικής δημιουργίας-σύνθεσης (Νικολαΐδου, 2006). Άλλωστε, η εξέλιξη της μουσικής στην ιστορία της ήταν πάντα συνδεδεμένη άρρηκτα με την εξέλιξη της τεχνολογίας και της επιστήμης (Ζαχαροπούλου, 2017). Ακόμα περισσότερο σήμερα, η πληθώρα των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων μπορούν να συμβάλουν ιδιαίτερα στη διδακτική διαδικασία της ανακαλυπτικής και ενεργούς μάθησης, της δημιουργίας, της οικοδόμησης της μουσικής γνώσης, αλλά και της ανάπτυξης της συνεργατικότητας και κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών.

Το παρόν ψηφιακό διδακτικό σενάριο με θέμα την Ακουστική Οικολογία σχεδιάστηκε προκειμένου να συνδυάσει διαθεματικά τη μελέτη του περιβάλλοντος και της οικολογίας με το μάθημα της μουσικής. Μετά την επιτυχημένη εφαρμογή στο σχολείο, το σχέδιο μαθήματος με τη μορφή ψηφιακού διδακτικού σεναρίου ανέβηκε στην πλατφόρμα «Αίσωπος», όπου αξιολογήθηκε ως βέλτιστο με βαθμολογία 92/100. Η πλατφόρμα «Αίσωπος» δημιουργήθηκε για την καλύτερη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη. Πρόκειται για ένα πρωτοποριακό περιβάλλον σχεδίασης και φιλοξενίας που δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αναπτύξει και να περιγράψει ένα αυτοτελές εκπαιδευτικό σενάριο, αξιοποιώντας πολυμέσα και διαδραστικά εργαλεία σε ένα ολοκληρωμένο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης (Γραμμένος, 2016). Αναπτύχθηκε στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», (υποέργο 2 «Ψηφιακό Σύστημα – Ηλεκτρονική Πλατφόρμα Υποβολής, Αξιολόγησης, Διαχείρισης και Αξιοποίησης Ψηφιακών Σεναρίων καθώς και καθοδήγησης και Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών", Πράξη: "Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων για τα Γνωστικά Αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης") και υλοποιείται σε σύμπραξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Γραμμένος, 2016).

Το σχέδιο του μαθήματος απευθύνεται κυρίως σε μαθητές/τριες Γυμνασίου, αν και μπορεί να προσαρμοστεί τόσο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό) όσο και για το Λύκειο. Ανάλογα, το διδακτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί και στο μάθημα της Κριτικής Μουσικής Ακρόασης και της Ιστορίας Μουσικής του Μουσικού Γυμνασίου ή στο μάθημα της ερευνητικής διδασκαλίας (Project) του Μουσικού Λυκείου. Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, βασικοί σκοποί του μαθήματος της Μουσικής αποτελούν η προσπάθεια ανάπτυξης της ενεργητικής ακρόασης και της εκτέλεσης-δημιουργίας, αλλά και η διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος, στόχοι που αποτέλεσαν και την κεντρική επιδίωξη του σεναρίου. Επιπλέον, στόχος υπήρξε η ευαισθητοποίηση των παιδιών για τον αόρατο, αλλά μαγικό κόσμο των ήχων που μας περιβάλλει και η συνειδητοποίηση της αξίας του στην καθημερινή μας ζωή, βελτιώνοντας παράλληλα τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών όσον αφορά το χώρο της τεχνολογίας και τις Τ.Π.Ε. Στο διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται, ο τρόπος προσέγγισης του θέματος γίνεται με μία διαδικασία που ενσωματώνει την έρευνα, την περιπέτεια και τη δημιουργικότητα. Αρχικά, οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν και χαρακτηρίζουν ήχους από την καθημερινή τους ζωή, εστιάζοντας στη σημαντικότητα των ήχων και στην επιρροή που έχουν πάνω στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής. Στη συνέχεια, δημιουργούν ηχητικούς χάρτες της τάξης και του σχολείου τους. Ακολουθεί ένας ηχητικός περίπατος σε ένα δάσος, όπου καταγράφουν τους ήχους που χαρακτηρίζουν τα διαφορετικά ηχοτοπία. Το σενάριο ολοκληρώνεται με τη μουσική (ανα)σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό πάνω στους ήχους του δάσους, χρησιμοποιώντας με δημιουργικό τρόπο μουσικά όργανα, τη φωνή, ηχοποιητικά αντικείμενα κι εφαρμόζοντας βασικές αρχές της σύνθεσης μουσικής.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ

Η πρώτη φάση του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου περιλαμβάνει την εισαγωγή των μαθητών/τριών στην Ακουστική Οικολογία μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης και αναμένεται να διαρκέσει περίπου 45 λεπτά. Η αφόρμηση των μαθητών/τριών γίνεται μέσω ηχητικών αρχείων. Οι μαθητές/τριες εισάγονται στις έννοιες της «Ακουστικής Οικολογίας» και του «ηχοτοπίου» μέσα από τρεις δραστηριότητες. Αρχικά, καλούνται να «ανοίξουν» τα αυτιά τους, ανασύροντας ακουστικές μνήμες και παρατηρώντας γνώριμα ηχοτοπία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες καταγράφουν ήχους που άκουσαν μόλις ξύπνησαν, στο σχολείο, στην τάξη, ήχους που τους αρέσουν ή όχι, και στη συνέχεια, αναγνωρίζουν τα ηχοτοπία που ακούν (ηχητικά αρχεία). Η τελευταία δραστηριότητα της παρούσας φάσης του σεναρίου ενθαρρύνει την πρώτη δημιουργική προσπάθεια των μαθητών. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες παίζουν με μία εφαρμογή ("Build a soundscape", n.d.), στην οποία σύρουν και τοποθετούν τουβλάκια, δηλαδή ήχους που προέρχονται από τη φύση, τον άνθρωπο και την τεχνολογία, σε έναν εικονικό άξονα που αντιπροσωπεύει το χρόνο. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μίας γραφικής παρτιτούρας, δηλαδή γραφικής αναπαράστασης των ήχων. Οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπαραγάγουν τη μουσική που δημιούργησαν, δηλαδή τους ήχους που τοποθετήθηκαν πάνω στον άξονα του χρόνου. Επιπλέον,

υπάρχει η δυνατότητα πειραματισμού με την ένταση των ήχων. Πρόκειται για μία εύκολη δραστηριότητα δημιουργίας μουσικής με χρήση «έτοιμου» ψηφιακού ηχητικού υλικού.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΗΧΗΤΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ

Στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν το ηχοτοπίο που τους περιβάλλει με πιο ενεργητικό τρόπο, ομαδοσυνεργατικά και ανακαλυπτικά. Η δεύτερη φάση αναμένεται να διαρκέσει μία διδακτική ώρα (45 λεπτά). Οι μαθητές/τριες καταγράφουν με γραφικό τρόπο τα ηχοτοπία που χαρακτηρίζουν τη σχολική τους ζωή (π.χ. τάξη, αυλή σχολείου, διάδρομος, χώρος εκδηλώσεων σχολείου, γραφείο καθηγητών, κλπ.), σχεδιάζοντας τους λεγόμενους «ηχητικούς χάρτες». Στην αρχή, γίνεται κατανοητό στους μαθητές/τριες μέσα από κάποιο παράδειγμα (Σχήμα 1), ότι η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει τη χαρτογράφηση κάποιας περιοχής μέσω του εντοπισμού των ήχων που τη χαρακτηρίζουν και της καταγραφής τους στο χαρτί είτε σε μορφή σκίτσου, είτε περιγραφικά με λέξεις, είτε με ηχοποίητες λέξεις (π.χ. τσίου-τσίου). Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες 4-5 ατόμων και εφοδιάζονται με λευκά χαρτιά ζωγραφικής (κατά προτίμηση μέγεθος Α3), μολύβια, χρώματα. Μεταξύ τους αποφασίζουν το ρόλο που έχει το κάθε μέλος της ομάδας, όπως ποιος ή ποιοι θα αναλάβουν το σχεδιασμό του ηχητικού χάρτη, καθώς και ποιο ηχοτοπίο θα καταγράψουν, επιλέγοντας ένα συγκεκριμένο χώρο του σχολείου. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει για μικρό χρονικό διάστημα την κάθε ομάδα, ώστε να τους καθοδηγήσει στη γραφική αναπαράσταση των ήχων, υποδεικνύοντας τρόπους απεικόνισης των ηχητικών πηγών κι ευαισθητοποιώντας τους αναφορικά με τα ακουστικά ερεθίσματα που γίνονται αντιληπτά στα διαφορετικά ηχοτοπία. Στο τελευταίο μέρος της φάσης αυτής, οι μαθητές/τριες έχουν επιστρέψει στην τάξη και κάθε ομάδα παρουσιάζει σύντομα το χάρτη της στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτήσεις προς συζήτηση πάνω στο ηχοτοπίο που μελέτησαν, όπως «ποιος ήταν ο πιο ενδιαφέρον ήχος που ακούσατε;», «ποιος είναι ο ήχος που χαρακτηρίζει το ηχοτοπίο που χαρτογραφήσατε;», «ποια συναισθήματα σας προκάλεσαν οι ήχοι που ακούσατε;», «έχετε παρατηρήσει ξανά αυτούς τους ήχους;», «πώς θα χαρακτηρίζατε τους ήχους που καταγράψατε; (π.χ. σιγανούς-δυνατούς, διακεκομμένους-σύντομους-συνεχόμενους, ενοχλητικούς-όμορφους) κ.α.

Σχήμα 1: Παράδειγμα ηχητικού χάρτη, όπως δημιουργήθηκε από τους μαθητές/τριες του Μουσικού Σχολείου Τρίπολης (Ζαχαροπούλου, 2009).

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΗΧΗΤΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ ΣΕ ΕΝΑ ΔΑΣΟΣ

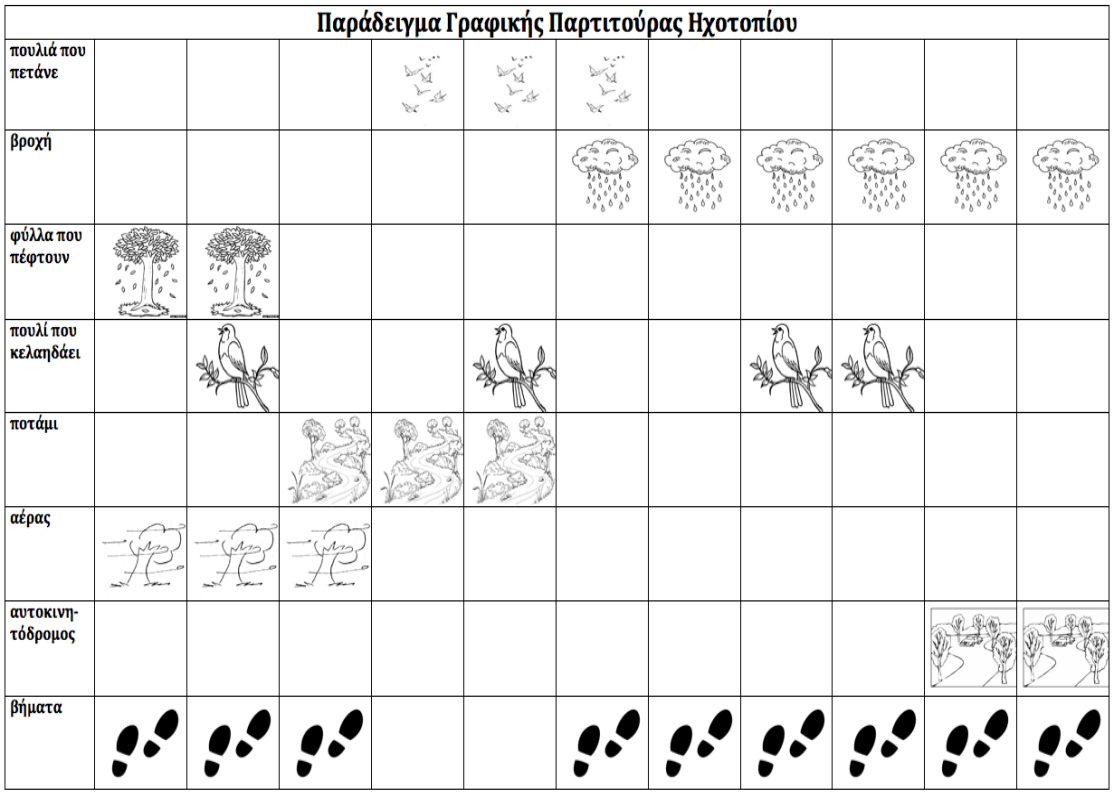
Στην τρίτη φάση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιείται ένας ηχητικός περίπατος σε ένα δάσος (ή σε κάποιο πάρκο), με κύριο στόχο την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης, της στοχαστικής παρατήρησης του περιβάλλοντος και της συλλογής οπτικών και ηχητικών δεδομένων. Στην αρχή του περιπάτου, οι μαθητές/τριες εφοδιάζονται με ηχογραφικά μέσα (π.χ. laptop, tablet, digital recorder, κινητά τηλέφωνα με δυνατότητα ηχογράφησης), φωτογραφικά μέσα (προαιρετικά), χαρτιά και μολύβια. Χρήσιμη θα ήταν η ύπαρξη παράλληλα ενός εκτυπωμένου δορυφορικού χάρτη (τύπου google map) του δάσους που εξερευνούν, ώστε να σημειώνουν κι εκεί τους ήχους που εντοπίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Ανάλογα με τα διαθέσιμα ηχογραφικά μέσα, οι μαθητές/τριες μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και να αναλάβουν μία συγκεκριμένη εργασία: α) χειρισμό συσκευών ηχογράφησης, β) σχεδίαση ηχητικού χάρτη του δάσους, γ) λήψη φωτογραφιών, δ) ενημέρωση δορυφορικού χάρτη του δάσους. Ακολουθεί το περπάτημα στα μονοπάτια του δάσους και η παρατήρηση των ήχων που το χαρακτηρίζουν. Οι μαθητές/τριες ηχογραφούν τις ηχητικές πηγές που παρατηρούν και σχεδιάζουν τον ηχητικό χάρτη του δάσους. Ο/η εκπαιδευτικός ακολουθεί σύντομα την κάθε ομάδα, κυρίως βοηθώντας τους στην ηχογράφηση των ήχων, παρέχοντας πληροφορίες και εύκολες οδηγίες για την ηχογράφηση σε υπαίθριο χώρο. Στο τέλος του περιπάτου, οι ομάδες συγκεντρώνονται και μοιράζονται στην ολομέλεια της τάξης την ακουστική εμπειρία που βίωσαν. Οι μαθητές/τριες σχολιάζουν τους ήχους που ανακάλυψαν και ηχογράφησαν, συζητώντας πάνω σε διερευνητικά ερωτήματα, όπως: «από πού προέρχονται οι ήχοι που ακούσαμε; (άνθρωπο, φύση, ζώα, τεχνολογία, κ.α.), «πώς μπορούμε να τους χαρακτηρίσουμε; (π.χ. δυνατούς, διακριτούς, τρομακτικούς, κ.α.), «ποιος ο ρόλος και ποιες οι

συνέπειες των ήχων στη ζωή του ανθρώπου;», «με ποιο τρόπο τα ηχοτοπία δημιουργούν μία αίσθηση του χώρου;», «ποιος ήταν ο πιο ψηλός και ποιος ο πιο χαμηλός ήχος που ακούσατε;», «ποιος ήταν ο πιο όμορφος και ποιος ο πιο τρομακτικός;», «ποιοι ήχοι πιστεύετε ότι κινδυνεύουν να εξαφανιστούν και γιατί; (π.χ. ήχοι ζώων που εξαφανίζονται, ήχοι παρωχημένης τεχνολογίας», «πώς πιστεύετε ότι θα άλλαζε το ηχοτοπίο του δάσους, αν ο περίπατος γινότανε α) νύχτα, β) ενώ είχε χιονίσει, γ) κάποια άλλη εποχή, όπως το καλοκαίρι;», κ.α.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΣΥΝΘΕΣΗ ΗΧΟΤΟΠΙΟΥ

Στην τέταρτη φάση του σεναρίου οι μαθητές/τριες, ξεκινώντας από την εμπειρία τους κατά τον ηχητικό περίπατο στο δάσος (3η φάση διδακτικού σεναρίου), δημιουργούν συνεργατικά το δικό τους ηχοτοπίο. Πρόκειται για την πιο δημιουργική φάση του σεναρίου, η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της μουσικής δημιουργίας και του αυτοσχεδιασμού, μία δραστηριότητα που απαιτεί μία ολόκληρη διδακτική ώρα. Στην αφόρμηση αυτής της φάσης οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να παίξουν με μουσικά όργανα (π.χ. μικρά μουσικά κρουστά) και ηχοποιητικά αντικείμενα (π.χ. χαρτιά, ξύλα, σφυρίχτρες, φύλλα, ποτήρι με νερό κ.λ.π.) που μπορούν να υπάρχουν στην τάξη, ώστε να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν τις ηχητικές τους δυνατότητες, μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ακούν τους ήχους που έχουν καταγράψει στην προηγούμενη φάση του σεναρίου από κάποια διαθέσιμη αναπαραγωγική πηγή ήχου (π.χ. cd player, υπολογιστή). Προσπαθούν να τους αναπαραγάγουν και να τους μιμηθούν χρησιμοποιώντας με δημιουργικό τρόπο τη φωνή τους, τα διάφορα διαθέσιμα μουσικά όργανα και ηχοποιητικά αντικείμενα, καθώς και το ίδιο τους το σώμα. Ακολούθως, δημιουργούν μία ηχοϊστορία με θέμα το ηχοτοπίο του δάσους με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Συγκεκριμένα, προτείνουν ήχους που άκουσαν-ηχογράφησαν στον περίπατο της προηγούμενης διδακτικής ώρας και θα μπορούσαν να (ανα)συνθέσουν στο δικό τους ηχοτοπίο, όπως τιτίβισμα πουλιών, θρόισμα ανέμου, πτώση φύλλων κ.α. Παράλληλα, βρίσκουν τρόπους χρήσης των μουσικών και ηχητικών αντικειμένων που διαθέτουν, ώστε να μπορέσουν να αναπαράγουν και να μιμηθούν ήχους για την ιστορία τους. Μπορούν να αξιοποιήσουν και κάποια από τις ηχογραφήσεις τους ή ακόμα μία μίξη των ηχογραφήσεών τους, όπως γίνεται στη σύγχρονη πειραματική μουσική σκηνή η χρήση προηχογραφημένων μουσικών κομματιών παράλληλα με τις ζωντανές εκτελέσεις. Τέλος, δημιουργούν μία στοιχειώδη δομή στην ιστορία τους, ουσιαστικά εντάσσοντας την παράμετρο του χρόνου στην εμφάνιση των διαφόρων ήχων. Ένας μαθητής αναλαμβάνει την καταγραφή των ήχων του δάσους με γραφικό τρόπο στον πίνακα της τάξης, όπως είναι για παράδειγμα στο Σχήμα 2, χωρίζοντας νοητά τον πίνακα σε παράλληλες γραμμές, οι οποίες αντιστοιχούν στους ήχους και τις ηχητικές πηγές που θα χρησιμοποιηθούν πάνω στον κάθετο άξονα του χρόνου. Μετά τη δημιουργία της γραφικής παρτιτούρας και την ολοκλήρωση της σύνθεσης του ηχοτοπίου, ορίζεται ένας μαθητής/τρια ως μαέστρος. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες, δηλαδή η «ορχήστρα» ερμηνεύουν την παρτιτούρα σύμφωνα με τις οδηγίες του/της μαέστρου. Ο/η μαέστρος χρησιμοποιώντας τα χέρια του και με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού,

προσπαθεί να εντάξει την παράμετρο των δυναμικών (piano, forte, κ.α.), επιλέγοντας κατά βούληση την εισαγωγή μικροδιαφορών στην απόδοση της έντασης των διαφορετικών ήχων. Επιπλέον,



Σχήμα 2: Παράδειγμα γραφικής παρτιτούρας, όπου παρουσιάζονται οι ηχητικές πηγές (κάθετος άξονας) πάνω στον άξονα του χρόνου.

δίνει σημασία και σε άλλα μουσικά στοιχεία, όπως είναι το τέμπο της μουσικής σύνθεσης, η διάρκεια του κάθε ήχου ή ακόμα η μουσική φόρμα (π.χ. επανάληψη μουσικής φράσης). Εφ' όσον υπάρχει χρόνος, ο ρόλος του/της μαέστρου ανατίθεται και σε άλλους μαθητές/τριες. Η όλη διαδικασία ηχογραφείται με τα ηχογραφικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην τρίτη φάση του σεναρίου. Η τέταρτη φάση του σεναρίου ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της εργασίας. Η ολομέλεια της τάξης συζητάει για την επιτυχία του αποτελέσματος, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η διαδικασία του ηχητικού περιπάτου στο δάσος και της μουσικής (ανα)σύνθεσής του, καθώς και τι θα μπορούσαν να αλλάξουν στη διαδικασία που ακολούθησαν.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαθέσει περισσότερες διδακτικές ώρες, το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο προσφέρεται για επέκταση σε άλλα διδακτικά αντικείμενα της μουσικής. Για παράδειγμα, η τρίτη φάση του σεναρίου προσφέρεται για εισαγωγή στην επεξεργασία του ήχου, την κατανόηση βασικών αρχών της μουσικής ακουστικής και εκμάθηση απλών τεχνικών ηχογράφησης. Οι μαθητές/τριες μπορούν να εξάγουν, να επεξεργαστούν και να δημοσιεύσουν τα αρχεία ήχου που ηχογράφησαν είτε στο σπίτι -εκτός σχολικού χρόνου- στους

προσωπικούς τους υπολογιστές είτε στο εργαστήρι πληροφορικής. Γι αυτό το σκοπό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει τη χρήση δωρεάν εργαλείων επεξεργασίας του ήχου, όπως είναι το Audiotrimmer και το Audacity. Ανάλογα, στην τελευταία φάση του σεναρίου, θα μπορούσαν οι μαθητές/τριες να δημοσιεύσουν την ηχογράφηση ή βιντεοσκόπηση της μουσικής δημιουργίας τους, καθώς και το υλικό που συνέλεξαν στον ηχητικό περίπατο (αρχεία ήχου, φωτογραφίες, χάρτες) στο ιστολόγιο (blog) του μαθήματος, στην ιστοσελίδα του σχολείου ή/και σε άλλες περιοχές του διαδικτύου (π.χ. SoundCloud, Youtube, aporee.org).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συζήτηση που θα ακολουθήσει αφορά συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή στην πράξη του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου «Ακουστική Οικολογία: Ηχοτοπίο του Δάσους». Το σενάριο εφαρμόστηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας της Μουσικής στην τάξη της Β΄ Γυμνασίου (Μουσικό Σχολείο). Οι μαθητές/τριες δουλεύοντας κυρίως ομαδικά, παρατήρησαν το ηχοτοπίο που τους περιβάλλει, επεσήμαναν τους ήχους που χαρακτηρίζουν την καθημερινή τους ζωή, τους σημείωσαν πάνω σε ηχητικούς χάρτες, τους ηχογράφησαν και τους επεξεργάστηκαν προκειμένου να δημοσιευτούν στην ιστοσελίδα που δημιουργήθηκε για το μάθημα από τη γράφουσα. Επιπλέον δημιούργησαν γραφική παρτιτούρα και δικιά τους μουσική, αξιοποιώντας τα πρόσφατα ακουστικά τους βιώματα από τον ηχητικό περίπατο της προηγούμενης ώρας (Ζαχαροπούλου, Κ., 2009). Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν με ενθουσιασμό και πρότειναν τις δικές τους ιδέες καθ΄ όλη τη διάρκεια της εκπόνησης των διαφορετικών δραστηριοτήτων. Πέρα από τα έμμεσα αποτελέσματα, δηλαδή την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών όσον αφορά τους ήχους που μας περιβάλλουν, τα άμεσα οφέλη των συμμετεχόντων ήταν οι νέες βιωματικά αποκτηθείσες γνώσεις πάνω σε θέματα τεχνικής φύσης (τεχνικές ηχογράφησης, χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού δηλαδή φωτογραφικής μηχανής, ψηφιακής συσκευής ηχογράφησης, κινητών τηλεφώνων) και πάνω στις φυσικές ιδιότητες των ήχων. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν οι Τ.Π.Ε. σε πολύ μεγάλο βαθμό με δημιουργική κατεύθυνση (αναζήτηση στο διαδίκτυο, αποθήκευση και μεταφορά αρχείων σε usb flash drives, λογισμικά επεξεργασίας κειμένου, φωτογραφίας και ήχου, upload αρχείων σε διαδικτυακούς τόπους). Το τελικό προϊόν ήταν αποτέλεσμα μιας καθαρά μουσικής δημιουργικής πράξης. Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν δικιά τους μουσική με έναν καινοτόμο τρόπο, την οποία εκτέλεσαν και ερμήνευσαν, κι επιπλέον, ηχογράφησαν και δημοσίευσαν, κοινοποιώντας τη δουλειά τους στην ευρύτερη κοινότητα (σχολείο, καθηγητές, συμμαθητές, γονείς, διαδικτυακή κοινότητα).

Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν αφορούσαν κυρίως το γεγονός ότι τα παιδιά κλήθηκαν να δουλέψουν με ένα τρόπο πρωτόγνωρο για αυτά. Αποτέλεσμα ήταν ότι αρχικά τουλάχιστον υπήρχε δυσκολία συνεννόησης των ομάδων, ενώ η συμμετοχή δεν ήταν ίδια για όλους. Επιπλέον, λόγω της φύσης της εργασίας, έγινε καταμερισμός των εργασιών (π.χ. ομάδα που ασχολήθηκε με ηχογραφήσεις, ομάδα που σχεδίασε ηχητικούς χάρτες, ομάδα που ασχολήθηκε με επεξεργασία των ηχογραφήσεων), με αποτέλεσμα να μην έχουν όλοι οι μαθητές/τριες την ίδια

ευκαιρία να ασχοληθούν με τις διαφορετικές δραστηριότητες. Ωστόσο, το βασικό πρόβλημα παραμένει το εξής: Ενώ η βασική επιδίωξη του σεναρίου είναι η βιωματική προσέγγιση μέσα από ομαδική εργασία, διαδικασίες αρκετά δημιουργικές και υποσχόμενες, δεν υπάρχει ιδιαίτερα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους/τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Ένα πλαίσιο το οποίο θα επιτρέπει «την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό, την ανανέωση και τη θεωρητική στήριξη», όπως σωστά σημειώνει η Δεδούλη (2002: 157).

Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες που προτείνονται στα πλαίσια του παρόντος ψηφιακού διδακτικού σεναρίου φαίνεται να συμπληρώνουν τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής με ένα διττό τρόπο. Από τη μία πλευρά, η αξιοποίηση διαθεματικά διαφορετικών αντικειμένων, δηλαδή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Οικολογία: θόρυβος και υποβάθμιση της καθημερινής ζωής, προστασία ηχητικού περιβάλλοντος), των Τ.Π.Ε. (χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, χρήση τεχνολογικών μέσων), αλλά και του ίδιου του μαθήματος της μουσικής (ενεργητική ακρόαση, αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, εκτέλεση) μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της εποικοδόμησης νέων γνώσεων των μαθητών/τριών μέσω επέκτασης των προϋπάρχουσων γνώσεων και της βιωματικής μάθησης. Από την άλλη πλευρά, προτείνονται καινοτόμες και δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες παράγουν άμεσο θετικό αντίκτυπο στην προσπάθεια και συμμετοχή των μαθητών/τριών. Έμφαση δίνεται στη συνεργατική μάθηση, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες με διαφορετικούς ρόλους. Αξιοποιείται η λεγόμενη «υπαίθρια εκπαίδευση» με επισκέψεις στη φύση και στους υπό ηχητική «εξερεύνηση» χώρους, με εφαρμογές επιτόπιας βιωματικής μάθησης. Η διδακτική προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική και σε αρκετές περιπτώσεις διαφοροποιημένη, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της τάξης και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Η πορεία της εργασίας των μαθητών/τριών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους, ακολουθώντας διαδικασίες καταιγισμού ιδεών και ανακαλυπτικής μάθησης, κάτω από τη διακριτική επιτήρηση, καθοδήγηση και ενθάρρυνση του/της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν απευθείας τις νέες έννοιες που προσεγγίζουν, χρησιμοποιώντας οι ίδιοι τα νέα εργαλεία και μέσω αλληλοδιδακτικών μεθόδων στα πλαίσια της ομάδας εργασίας τους. Πρόκειται ουσιαστικά για δημιουργία μίας μουσικής κοινότητας μάθησης μέσα στην τάξη, ένα είδος άτυπης μουσικής εκπαίδευσης (Burnard, 2012). Επιπλέον, οι νέες γνώσεις συνδέονται με το ηχητικό υλικό και τις καθημερινές καταστάσεις που συναντώνται στον πραγματικό κόσμο, αποκτώντας προσωπικό νόημα για τους μαθητές/τριες. Η πιο σημαντική πιθανώς στιγμή του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου είναι η επιτέλεση ενός μουσικού έργου: οι μαθητές/τριες δημιουργούν από την αρχή τη δικιά τους μουσική, καθώς επιλέγουν το ηχητικό υλικό, το δημιουργούν και το αναπαράγουν, το οργανώνουν και το εμπλουτίζουν με εκφραστικά στοιχεία, και τελικά, το εκτελούν και ερμηνεύουν μπροστά σε κοινό. Ολοκληρώνοντας, φαίνεται ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. σε συνδυασμό με τη διαθεματική προσέγγιση δίνουν μία ιδιαίτερα δημιουργική διάσταση στο μάθημα της μουσικής, με πολύ θετικές συνέπειες τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες μου (σχολική χρονιά 2009-2010) για την ενεργή και ενθουσιώδη συμμετοχή τους στην εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού σεναρίου.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γραμμένος, Ν. (2016). Αξιοποιώντας σύγχρονα εργαλεία Web στη διδακτική πράξη. Σχεδιασμός και αξιοποίηση ψηφιακών διαδραστικών διδακτικών σεναρίων στην πλατφόρμα «Αίσωπος». *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη,* Θεσσαλονίκη, 8-10 Απριλίου, 1-12.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,* (6): 145-159.

Ετκμετσόγλου, Ι. (2014). Βασική ορολογία Ακουστικής Οικολογίας για παιδιά και ενήλικες: το ηχοτοπίο & οι σημασίες των ήχων του. Κέρκυρα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας.

Ζαχαροπούλου Κ., (2009). *Ακούγοντας το soundtrack της ζωής μας*. Ανακτήθηκε στις 3 Απριλίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.mousikotripolis.mysch.gr/soundtrack/soundtrack.html.

Ζαχαροπούλου, Κ. (2015). *Ακουστική Οικολογία: Ηχοτοπίο του Δάσους*. Ψηφιακό Διδακτικό Σενάριο από την Πλατφόρμα «Αίσωπος». Ανακτήθηκε στις 3 Απριλίου 2018 από τη διεύθυνση http://aesop.iep.edu.gr/node/12382.

Ζαχαροπούλου, Κ. (2017). Συναισθηματικές αντιδράσεις στην εκφραστική παράμετρο της συμφωνίας/διαφωνίας κατά τη μουσική ακρόαση και η σημασία τους για τη μουσική εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατριβή.

Λαπιδάκη, Ε. (2015). Φιλοσοφία, καλές πρακτικές και συμπεράσματα των μουσικών παρεμβάσεων για τον γραμματισμό και την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Στο Σ. Μητακίδου & Ε. Τρέσσου (Επιμ.), *Ενδοσχολικές και Εξωσχολικές Στρατηγικές Παρέμβασης για την Ενίσχυση της Συμμετοχής Παιδιών Ρομά στο Σχολείο,* 25–70. Θεσσαλονίκη.

Νικολαΐδου, Γ. (2006). ΤΠΕ, Συνεργατικότητα και Μουσική στο Δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις των μαθητών. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 5-8 Οκτωβρίου, 318-325.

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής. *ΦΕΚ 304/13-03-03*, τεύχ. Β΄, Παράρτημα, Τόμος Β΄, σελ: 4070-4084.

Build a soundscape. (n.d.) Ανακτήθηκε στις 3 Απριλίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.wildmusic.org/en/soundscapes/buildsoundscape.

Burnard, P. (2012). Rethinking "musical creativity" and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music education research*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Butler, T. (2006). A walk of art: the potential of the sound walk as practice in cultural geography. *Social and Cultural Geography*, 7(6): 889—908.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness.* (M. Csikszentmihalyi & I. S.Csikszentmihalyi, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

Kaschub, M. & Smith, J. (Eds.). (2013). *Composing our future: Preparing music educators to teach composition.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Lapidaki, E. (2007). Learning from masters of music creativity: Shaping compositional experiences in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 93–117.

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

Shouldice, H. N. (2014). Teachers' Beliefs Regarding Composition in Elementary General Music: Definitions, Values, and Impediments, *Research Studies in Music Education* 36 (2): 215–30.

Zacharopoulou, K. (2009). The educational value of musical emotions. In *Proceedings of the 2nd International Conference for PhD Music Students*. Aristotle University of Thessaloniki, 11-13 February 2009.

«Διδακτική της τέχνης και σύγχρονη τεχνολογία»

Κασιμάτη Έλενα[1], Πετακάκη Ειρήνη[2],

[1] Καθηγήτρια Καλλιτεχνικών, Μεταπτυχιακό: Επιστήμες της Αγωγής, Αισθητική Αγωγή, θεωρία και δράσεις, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ
Δευτεροβάθμια Αν. Θεσσαλονίκης, 11ο, 7ο και 3ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, 2017-2018
kaselena@hotmail.com
[2] Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό: Επιστήμες της Αγωγής, Αισθητική Αγωγή, θεωρία και δράσεις, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ
Πρωτοβάθμια Δ. Θεσσαλονίκης, 15ο Νηπιαγωγείο Ευόσμου
irpetakaki@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αισθητική Αγωγή στην εκπαίδευση αποτελεί γνωστικό αντικείμενο/μαθησιακή περιοχή σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τη διδασκαλία των Εικαστικών, της Μουσικής της Θεατρικής Αγωγής, της Οπτικοακουστικής Έκφρασης και του Χορού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α). Ο πολιτισμός ωστόσο, συνδέεται άμεσα με τις τέχνες, ενώ τα καλλιτεχνικά προϊόντα θεωρείται ότι χαρακτηρίζουν και χαρακτηρίζονται από τις κοινωνίες στις οποίες δημιουργούνται. Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η αξιοποίησή τους ως εργαλείων στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα δίνει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μία προσέγγιση της Αισθητικής Αγωγής και πιο συγκεκριμένα της διδακτικής των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής, με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των δυνατοτήτων, των πλεονεκτημάτων, αλλά και των προϋποθέσεων που η χρήση αυτή προσφέρει. Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μελέτης που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση Αισθητική Αγωγή: θεωρία και δράσεις, του ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ, με επιβλέπουσες καθηγήτριες: κ. Ταμπάκη Σαπφώ και κ. Συλαίου Στέλλα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αισθητική αγωγή, σύγχρονη τεχνολογία, εκπαίδευση, τέχνες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε στην εποχή της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας. Ο υπολογιστής συνδέεται με απαραίτητες καθημερινές ανάγκες του ανθρώπου και διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να συνδεθεί με όλα τα μαθήματα, από τη γλώσσα και τα μαθηματικά μέχρι και τις τέχνες. Από το 1993 η πληροφορική εδραιώθηκε ως μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών της Ελληνικής εκπαίδευσης.

Ο υπολογιστής σύμφωνα με τον Vygotsky μπορεί να είναι η σκαλωσιά για τη μάθηση, με την προϋπόθεση να είναι σε θέση να καλύψει τα διάφορα μαθησιακά επίπεδα, να βοηθήσει τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και ο μαθητής να μην είναι

μόνο παθητικός δέκτης, αλλά ενεργός στη μαθησιακή διαδικασία (Ρηγοπούλου, 1988). Στον τομέα της διδακτικής με τη βοήθεια του υπολογιστή, γνωστικά εργαλεία είναι εκείνα που μέσα από τις λειτουργίες τους βοηθάνε τους μαθητές να σκεφτούν και να μάθουν από τις σκέψεις τους (Ράπτης & Ράπτη, 2011).

Πολύ σημαντική όμως είναι και η προσφορά των τεχνών στην εκπαίδευση. Οι τέχνες ενεργοποιούν το μυαλό και το σώμα και κινητοποιούν τις αισθήσεις, οξύνουν την ευαισθησία του παιδιού και το καθιστούν πιο δεκτικό σε άλλες μορφές γνώσης και ιδιαίτερα της επιστημονικής, ενώ παράλληλα η σύνδεση τους με τη γλώσσα, τις επιστήμες και την τεχνολογία μπορεί να αυξήσει τη δημιουργικότητα των παιδιών (Κοντογιάννη, 2008).

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμβολή των τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Σύμφωνα με την έκθεση Gulbenkian *οι Τέχνες στα Σχολεία*, οι τέχνες συνιστούν ιδιαίτερες μορφές σκέψης και δίνουν δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της νοημοσύνης, απόκτησης σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οργάνωσης του συναισθήματος και των ιδεών, διερεύνησης των αξιών και κατανόησης του πολιτισμού (ΚΣΟΤ & Robinson, 1999). Κατά τον Swanwick (2010), οι τέχνες συνδέονται με τα βασικά και πρωταρχικά θέματα της ζωής και της εκπαίδευσης, καθώς δίνουν δυνατότητα για έκφραση και διερεύνηση του συναισθήματος και είναι εμποτισμένες με τα τρία στοιχεία του παιχνιδιού (επιδέξιος χειρισμός, μίμηση και φανταστικό παιχνίδι), τα οποία υποστηρίζονται και αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία αλλά και πέρα από αυτήν και ενεργοποιούνται κατά τη διδασκαλία των τεχνών.

Από τον Steiner αναφέρεται ότι η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει εκτός από τη διανοητική διάσταση, να αναπτύσσει τις δημιουργικές, πνευματικές, ηθικές διαστάσεις και τη φαντασία των παιδιών και ότι το φυσικό μαθησιακό περιβάλλον αντιπροσωπεύει όλα όσα μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω των αισθήσεων (όπως η διδασκαλία των τεχνών και πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία της μουσικής, των εικαστικών τεχνών και του θεατρικού παιχνιδιού) και μπορούν να επηρεάσουν εσωτερικά το παιδί, καθώς κάθε παιδί ηλικίας 0-7 είναι πλήρως ένα όργανο αίσθησης σε όλες τις διαστάσεις και όχι στο μυαλό του μόνο (Ko & Chou, 2014).

Σχετικά με την εκπαίδευση και την τέχνη, αναφέρεται από τον Dewey το 2005 ότι η εμπειρία είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση των παιδιών και ότι ο ρόλος της τέχνης είναι να ενισχύσει την εμπειρία, ενώ αναφερόμενος στην αισθητική εμπειρία υποστηρίζει ότι δεν είναι απομονωμένη από τη ζωή των ανθρώπων και δεν είναι μόνο γνωστική αλλά παράλληλα ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική και πολιτιστική έννοια (Ko & Chou, 2014).

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ανάπτυξη των Επιστημών και Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), έχει οδηγήσει στην ανάγκη προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας και στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η UNESKO (2001), μεταξύ άλλων προτείνει στα κράτη μέλη την ενθάρρυνση του "ψηφιακού αλφαβητισμού" και την εξασφάλιση μεγαλύτερης

δεξιοτεχνίας στις νέες τεχνολογίες, οι οποίες ως εκπαιδευτικοί τομείς και παιδαγωγικά εργαλεία θα δίνουν δυνατότητα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η επιχειρηματολογία ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, δεν αφορά μόνο ζητήματα πληροφορικού γραμματισμού, αλλά και παιδαγωγικά, καθώς τα ψηφιακά μέσα εκτός από τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία επικοινωνίας, προσφέρουν δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής (ΔΕΠΠΣ, 2003) στην υποχρεωτική εκπαίδευση, σκοπός της διδασκαλίας της Πληροφορικής εκτός από τη γνώση των λειτουργιών του υπολογιστή με προοπτική τον τεχνολογικό αλφαβητισμό και την αναγνώριση των Τ.Π.Ε., είναι και η απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, κοινωνικής συμπεριφοράς και δημιουργίας (ατομικής και συνεργατικής), ενώ η μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στη συμμετοχική, προάγοντας τη δημιουργικότητα, τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία. Ο τρόπος διδασκαλίας των ΤΠΕ ολοκληρώνεται με σενάρια διδασκαλίας βασισμένα στις εποικοδομητικές και κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις για τη μάθηση, με τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β).

Ο υπολογιστής μπορεί να είναι εποπτικό εργαλείο σε πολλά μαθήματα και μπορεί να αποθηκεύει όλες τις ενέργειες του μαθητή φτιάχνοντας αρχείο ενημέρωσης και αναστοχασμού, δίνοντας διαθεματική και συνεργατική δυνατότητα μάθησης με βασική προϋπόθεση να μην υποκαθιστά τον δάσκαλο (Ράπτης & Ράπτη, 2011).

Ποια είναι όμως η στάση και η ανταπόκριση των παιδιών; Οι νέες τεχνολογίες έτυχαν αποδοχής από τα παιδιά, καθώς σύμφωνα με έρευνες των Blanton, Moorman, Hayes και Warner το 1997, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά χαίρονται να εργάζονται με υπολογιστές, κοινωνικοποιούνται, μιλούν, προγραμματίζουν, συνεργάζονται περισσότερο ίσως από ότι με άλλες μορφές παραδοσιακού παιχνιδιού (Hansen, 2008). Επίσης, ερευνητικές εργασίες και μελέτες, για την χρήση των ΤΠΕ διαπιστώνουν ότι οι μαθητές έχουν οφέλη στην κινητοποίηση της προσοχής και της αντίληψης, στην ικανότητα ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων και ότι ενισχύονται στην ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β).

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Ο Πάμπλο Πικάσο, ο γνωστός μεγάλος ζωγράφος του 20ου αιώνα είχε πει πως «Η τέχνη είναι ένα ψέμα που μας βοηθάει να δούμε την αλήθεια» (Βικιοθέρματτα, 2015).

Σύμφωνα με την Ράπτη και τον Ράπτη (2011), η οπτικοποίηση και η εικονική αναπαράσταση μιας πληροφορίας θεωρείται ότι διευκολύνει τη μάθηση, οι πολλές όμως έτοιμες εικόνες καταργούν την αφαιρετική διαδικασία σκέψης. Για αυτό, σε πολλές χώρες έχει διαπιστωθεί η ανάγκη εισαγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου η «ανάγνωση» της εικόνας, η οποία δίνει δυνατότητα στους αυριανούς πολίτες να αναγνωρίζουν τον αλφαβητισμό της εικόνας, τους τρόπους, τους

σκοπούς και τα νοήματα πίσω από τα οπτικά ερεθίσματα, καθώς και την αισθητική διάσταση της, που αφορά τον συσχετισμό της με την τέχνη (Ράπτη & Ράπτης, 2011).

Η τέχνη ως αναπόσπαστο στοιχείο πολιτισμού, αποκτά νέες, διευρυμένες δυνατότητες διδασκαλίας με τη σύγχρονη τεχνολογία και την ευρεία ψηφιοποίηση των καλλιτεχνικών έργων που αυτή προσφέρει. Επιπλέον, η σύγχρονη τεχνολογία στα μουσεία και οι ψηφιακές εφαρμογές που διαθέτουν, δίνουν δυνατότητα εύκολης πρόσβασης και διάδρασης με καλλιτεχνικές δημιουργίες από κάθε γωνιά του κόσμου, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο ψηφιακά και διαδικτυακά τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητές τους. Ενδεικτικά παραδείγματα ψηφιακών αρχείων αποτελούν τα αρχεία της Europeana, το Google Art project, το Google Street Art και το Rijkstudio (βλ. ιστοσελίδες-παράρτημα).

Με τη χρήση της πληροφορικής στα σχολεία, τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα πακέτο σχεδιασμού και ζωγραφικής που μπορεί να στηρίξει την ανάπτυξη της μάθησης των εικαστικών. Όπως αναφέρεται από την Ράπτη και τον Ράπτη (2011), οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν έργα τέχνης αλλά και να μελετήσουν έργα ζωγράφων μέσα από οπτικά ερεθίσματα και εργαλεία από cd rom, από εικονικές πινακοθήκες στο διαδίκτυο ή ιστοσελίδες καλλιτεχνών κτλ., προωθώντας τη γνώση για την τέχνη και συνδυάζοντας την κριτική σκέψη πάνω στην καλλιτεχνική διαδικασία. Υποστηρίζουν επίσης, πως σχεδιάζοντας μια εικόνα με ψηφιακή ανάλυση, και όχι με φυσική κίνηση, τα pixel είναι αυτά που φανερώνουν την ένταση του χρώματος και τη φωτεινότητα έτσι ώστε ο καλλιτέχνης να επεξεργάζεται τις αισθητικές αξίες μέσα από ένα σύστημα μαθηματικών αξιών και σχέσεων συντονισμού χεριού και ματιού.

Ο επίκουρος καθηγητής του πανεπιστημίου Αθηνών, Μάνος Στεφανίδης, δήλωσε πως «Η τέχνη μοιάζει με το αβγό. Πολλοί εξαντλούνται στην επιφάνειά της, αλλά η ουσία κρύβεται στο βάθος. Το αβγό, όπως επίσης και η τέχνη, περιέχει μέσα του το παρελθόν αλλά και το μέλλον του. Απλά, αβίαστα, νομοτελειακά» (Το Βήμα, 2012).

Ο Πικάσο είχε πει πως η τέχνη δεν εξελίσσεται από μόνη της, είναι οι ιδέες των ανθρώπων που αλλάζουν και μαζί με αυτές αλλάζει και ο τρόπος έκφρασης τους. Η παραδοσιακή εικόνα έχει την υπογραφή του δημιουργού της, η ψηφιακή μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως όπως ένα μουσικό κομμάτι που ερμηνεύεται διαφορετικά με διασκευές (Ράπτη & Ράπτης, 2011).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Ζωγραφική κατά τους Μαυρομάτη και Σαββόπουλο (1993), είναι να καταφέρεις να βγάλεις από μέσα σου αυτό που είναι σκεπασμένο στο υποσυνείδητό σου και για να το καταφέρει κανείς αυτό πρέπει να απορρίψει τη λογική που σε βάζει σε καλούπια. Τα μικρότερα παιδιά μόλις εξοικειωθούν με τις τεχνικές των χρωμάτων είναι πιο εύκολο να καταγράψουν τα συναισθήματα τους και τις συγκινήσεις τους και αυτό γιατί είναι με λιγότερες κοινωνικές επιδράσεις και απελευθερωμένα με τις συγκινήσεις τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους (Μαυρομάτης & Σαββόπουλος, 1993). Έως την δεκαετία του ΄90 η τέχνη περιοριζόταν σε στατικές δημιουργίες όπως ένας πίνακας ή ένα γλυπτό κτλ το οποίο εξέθετε ο καλλιτέχνης στο κοινό, ακολούθησε η ψηφιακή τέχνη με συγκεκριμένα προγράμματα και χρησιμοποιήθηκε

από πολλούς καλλιτέχνες (Γκίνη κ.α., 2011). Μέχρι την δεκαετία του '70 ήταν γνωστή ως computer art, αργότερα ως multimedia art και σήμερα ως new media art. Ο καλλιτέχνης συνθέτει το έργο του με διαδραστικό τρόπο ή και διαδικτυακό δίνοντας πολλές φορές και την ευκαιρία στον θεατή να πάρει μέρος. Πολλοί ιδιωτικοί αλλά και δημόσιοι φορείς δημιουργούν την ψευδαίσθηση της μεταφοράς σε εικονικό χώρο σε συνδυασμό με τα αντικείμενα που το αποτελούν (Γκίνη κ.α., 2011).

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες συνδυάζουν την καλλιτεχνική εικαστική δημιουργία με τη βοήθεια των ΤΠΕ. Πρόκειται για διαδικτυακούς τόπους και λογισμικά όπως το βοηθητικό πρόγραμμα ζωγραφική των Windows όπου ο μαθητής μπορεί να πειραματιστεί δημιουργώντας εικαστικά έργα. Το Tux Paint και το Revelation Natural Art (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες) είναι ελεύθερα λογισμικά δημιουργικής έκφρασης, σύνθεσης εικόνων με γραμμή, σχήμα κτλ. Το διαδικτυακό εκπαιδευτικό λογισμικό, The Artist's Toolkit (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες) έχει πολλές σχεδιαστικές δυνατότητες και εκτύπωση των έργων τους. Στο παιχνίδι Cubits του NGA (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες) φτιάχνουν με την μορφή παζλ ένα γεωμετρικό στερεό και το παιχνίδι Cloud Dreamer του National Museum of American History, (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες) όπου δημιουργούν το δικό τους σύννεφο. Επίσης, το παιχνίδι Cold Corners της TATE (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες) όπου τα παιδιά κάνουν μια μοντέρνα εγκατάσταση στο χώρο της πινακοθήκης. Το Μητροπολιτικό Μουσείο της Ν. Υόρκης το 2004 δημιούργησε το πρόγραμμα Islamic Art and Geometric Design (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες) για τα γεωμετρικά μοτίβα στα διάφορα έργα τέχνης όπως υφαντουργία, κεραμική, κ.α. της ισλαμικής παράδοσης με 11 προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες για κατασκευή γεωμετρικών μοτίβων. Το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης διαθέτει στην ιστοσελίδα του διαδραστικά προγράμματα που δίνουν πληροφορίες για τη μοντέρνα τέχνη, για έργα μοντέρνας τέχνης, τεχνοτροπίες κ.α. καθώς και τη δυνατότητα εξερεύνησης του μουσείου από τους επισκέπτες της ιστοσελίδας, αλλά και διάδρασης με ορισμένα έργα τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, στην επιλογή Destination: Modern Art, τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν το έργο του Πάμπλο Πικάσο οι τρεις μουσικοί, να το παρατηρήσουν και να ακούσουν τους ήχους των μουσικών οργάνων των τριών μουσικών, όταν ακουμπήσουν το ποντίκι στο ανάλογο σημείο. Επίσης, παίζουν παζλ με το συγκεκριμένο έργο και με συγκεκριμένες επιλογές μαθαίνουν για τον Πάμπλο Πικάσο. Στο τέλος δίνεται η δυνατότητα τα παιδιά να εκτυπώσουν σχήματα και να δημιουργήσουν. Ανάλογες δραστηριότητες υπάρχουν για διάφορα έργα τέχνης στο μουσείο όπως: «The Starry Night» του Van Gogh, «Colors for a Large Wall» του Ellswoth Kelly κ.α.

Επίσης, **έ**να εκπαιδευτικό λογισμικό, σύμφωνα με τους Γρόσδο κ.α. (2010), που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές και μαθήτριες πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου σχολείου είναι το «Παίζω τέχνη στο σχολείο». Όπως αναφέρουν η εφαρμογή μέσω ενός πολυμεσικού περιβάλλοντος διερευνητικής μάθησης της τέχνης, με τη διάθεση σχετικού υλικού (ζωγραφικής, κολλάζ, γλυπτών, αφίσας, φωτογραφίας κ.α.) και με σύνδεση με δράσεις παρουσίασης και έρευνας, δίνει δυνατότητα για οπτικοακουστική και εικαστική έκφραση και δράσεις που αφορούν αναζήτηση, διαχείριση, επεξεργασία και επικοινωνία. Επίσης, το λογισμικό συντελεί

στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές, ενώ παράλληλα ευνοεί τη διαθεματικότητα και τη σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γρόσδος κ.α., 2010).

Σύμφωνα με την έρευνα των Βροχαρίδου και Σωτηράκη (2013), διευκολύνθηκε η προσέγγιση της τέχνης με τη σύγχρονη τεχνολογία και συγκεκριμένα με τον διαδραστικό πίνακα, διότι υπήρξε αύξηση της δημιουργικότητας των παιδιών και της αισθητικής τους έκφρασης, καθώς στις ζωγραφιές τους αποτυπώθηκαν πιο περίπλοκα μοτίβα και περισσότερες αποχρώσεις χρωμάτων μετά την χρήση του.

ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ), βασικοί στόχοι στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών αποτελούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που σχετίζονται με ηλεκτρονικά μουσικά όργανα, υπολογιστή και τηλεπικοινωνίες στη μουσική, καθώς η τεχνολογία προσφέρει πλήθος δυνατοτήτων στους τομείς της δημιουργικότητας, διαθεματικότητας, ανάπτυξης κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επικοινωνίας και εξατομίκευσης, αλλά και δυνατότητες σύνθεσης μουσικής από μικρούς μαθητές και μαθητές που δεν έχουν γνώσεις μουσικής σημειογραφίας, καθώς και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι ξεπερνούν τους περιορισμούς της παραδοσιακής διδασκαλίας στη μουσική (π.χ. συντονισμό κινήσεων). Όλα τα παιδιά μπορούν να εισαχθούν στον κόσμο της μουσικής όχι μόνο ως ακροατές αλλά και ως συνθέτες είτε μουσικών φράσεων, στίχων κτλ με τα ηλεκτρονικά προγράμματα μουσικής σύνθεσης και τη χρήση των ήχων πολλών οργάνων (Ράπτη & Ράπτης, 2011).

Η χρήση των οργάνων της τεχνολογίας στη μουσική διδασκαλία διευκολύνει την ποιότητα και αποτελεσματικότητα στο μαθησιακό κίνητρο των παιδιών, καθώς παρέχει διαδραστικά περιβάλλοντα, βελτιώνει τις δεξιότητες μουσικής των μικρών παιδιών, επιτρέπει η ακουστική εκμάθηση να υποστηρίζεται οπτικά και ψυχοκινητικά από τα παιδιά και ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Ko & Chou, 2014).

Σε μελέτη τους οι Παναγιωτάκου και Παγγέ (2011), παρουσίασαν τις νέες τεχνολογίες στη μουσική εκπαίδευση, ως μέσο δημιουργικότητας, με χρήση διαφόρων λογισμικών στο διαδίκτυο. Αναφέρθηκαν επίσης, στη Μουσική Γνωσιολογία μέσω της χρήσης Νέων Τεχνολογιών, η οποία αφορά την καταγραφή της ικανότητας των παιδιών στην πρόσληψη της μουσικής, καθώς και «στη μουσική με χρήση Η/Υ σε μια διδακτική διαδικασία (παίζω)», η οποία πρακτικά περιλαμβάνει παιχνίδια ανάγνωσης και γραφής της μουσικής σημειογραφίας, δημιουργικές εκτελέσεις για διεύρυνση φαντασίας, καθώς και ηχογραφήσεις μαθήματος για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό της όλης διαδικασίας. Ωστόσο, κατά τον Kersten (2006), η επιτυχής χρήση της τεχνολογίας στη μουσική για τα μικρά παιδιά, ποικίλει ανάλογα με το φυσική, διανοητική και την κοινωνική ετοιμότητα κάθε παιδιού, επομένως, θα πρέπει να αξιολογηθεί η ετοιμότητα κάθε παιδιού προκειμένου να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία στη μουσική, πριν υιοθετηθεί για την εκμάθηση στην τάξη.

Σύμφωνα με τις Παναγιωτάκου και Παγγέ (2011), οι Νέες Τεχνολογίες στη μουσική διδασκαλία δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τον εκπαιδευτικό της μουσικής και την καλλιτεχνική δημιουργία, ωστόσο, δύναται να χρησιμοποιηθούν

πριν, κατά και στο τέλος των μουσικών δραστηριοτήτων, επικουρικά των βασικών μουσικών δράσεων που προτείνονται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Στο διαδίκτυο, για μικρά παιδιά υπάρχουν λογισμικά μουσικής, τα οποία σχετίζονται με τη θεωρία της μουσικής, με τον ήχο και τα χαρακτηριστικά του, τη σύνθεση και τη μουσική δημιουργικότητα, καθώς και την εκμάθηση μουσικού οργάνου, ενώ εξετάζονται συνήθως οι μουσικές έννοιες της έντασης και της τονικότητας της μουσικής, της ποιότητας του ήχου, της ταχύτητας, της εκμάθησης μουσικού οργάνου και της εξάσκησης ακουστικών δεξιοτήτων (Παναγιωτάκου & Παγγέ, 2011).

Το ψηφιακό σχολείο και οι εφαρμογές του, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και οι διαδραστικοί πίνακες στα σχολεία, έδωσαν νέες δυνατότητες στο μάθημα της μουσικής, οι οποίες προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ψηφιακού υλικού στη μουσική αποτελεί το φωτόδεντρο, το οποίο περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, ασκήσεις πρακτικής και εξάσκησης, εφαρμογές, ανοιχτές και ερευνητικές δραστηριότητες, σενάρια και σχέδια μαθήματος, εργαλεία που σχετίζονται με τη μουσική, αλλά και με την αισθητική αγωγή γενικότερα όπως τα ακόλουθα: μουσικά όργανα και οι ήχοι τους, κουίζ με λεξιλόγιο μουσικών εννοιών σε ένα έργο τέχνης, εξερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών του ήχου, εικονικό πιάνο, χόρδισε την κιθάρα, διαδραστική παρτιτούρα για την ανάγνωση μουσικής φόρμας Rondo, παιχνίδι μουσικών γνώσεων (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες) κ.α.

Επίσης, στο διαδίκτυο υπάρχουν λογισμικά για σύνθεση μουσικής, όπως το creating music το οποίο περιλαμβάνει διάφορες διαδραστικές εφαρμογές: παίζοντας με τα μουσικά όργανα, παίζοντας με τον Beethoven, παίζοντας με τις μουσικές σκάλες με διαφορετικά μουσικά όργανα, δημιουργία μελωδίας με τρεις ή με πέντε ή με οχτώ νότες, συγκρίσεις ήχων, μουσικές συνθέσεις με ρυθμούς και μελωδίες κ.α. (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες).

Ένα άλλο εκπαιδευτικό παιχνίδι μουσικής, για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (πιστοποιημένο εκπαιδευτικό λογισμικό του Υπουργείου Παιδείας), το ΕΜΜΕΛΕΙΑ, το οποίο περιέχει παιχνίδια αναγνώρισης ηχοχρώματος, κατηγορίες των μουσικών οργάνων, ήχους της φύσης, της θάλασσας, της πλατείας, ασκήσεις θεωρίας (διάρκεια, ένταση, χροιά, ύψος, μέτρο, ρυθμός, παύση, ηχόχρωμα, είδη μέτρων, αντιχρονισμός κ.α.), θεωρία μουσικής (μουσική σημειογραφία, κλίμακες, κατασκευή μείζονας και ελάσσονας σκάλας, αρμονία, συγχορδίες κ.α.) και τις μουσικές γειτονιές του κόσμου, με χαρακτηριστικά δείγματα μουσικής λαών και πολιτισμών (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες).

Μια άλλη διαδικτυακή πύλη είναι το Αερόστατο, όπου περιέχονται μουσικά παιχνίδια αναγνώρισης του ηχοχρώματος των μουσικών οργάνων, αναγνώρισης και επανάληψης συγκεκριμένων μελωδιών, τονικά ύψη, διαστήματα, γνωριμία με το πεντάγραμμο, τις νότες, διαστήματα και χρονικές αξίες, παιχνίδια με τους ρυθμούς (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες).

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη Θεατρική Αγωγή συμβάλλει στη διεύρυνση των θεματικών περιοχών και των οπτικών μέσων, προάγει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στο χειρισμό της τεχνολογίας για το θέατρο και ταυτόχρονα διευκολύνει και εμπλουτίζει τις διαδικασίες παραγωγής (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2012).

Η δραματουργία μπορεί να διανθιστεί μέσω προβολών κινηματογραφικών ταινιών, διασκευασμένων θεατρικών έργων, ντοκιμαντέρ, ηχογραφημένων θεατρικών έργων κ.α., με τη χρήση ποικίλων προγραμμάτων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή όπως Windows Live Movie maker, Photo Story, Microsoft Word, Power Point κ.ά. (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2012). Η αφήγηση ιστοριών (Digital Storytelling) είναι και αυτό ένα εκπαιδευτικό εργαλείο και για τον προφορικό και για τον γραπτό λόγο των μαθητών, διότι ενισχύει την κριτική σκέψη και την ανασύνθεση της πληροφορίας, συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με τα πολυμέσα και γίνεται ενεργητική διαδικασία μετατρέποντας το μάθημα σε πολυδιάστατη εμπειρία. Τα όργανα τεχνολογίας διευκολύνουν στο παιχνίδι ρόλων των παιδιών κατά τον Ulaş το 2008 και στην συναισθηματική έκφραση, αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Ko & Chou, 2014).

Όπως αναφέρεται από τους Wallerstedt και Pramling το 2012, τα παιδιά αλληλεπιδρούν συχνά με πολλά όργανα τεχνολογίας σε διάφορες μορφές και τέτοια αλληλεπίδραση ενισχύει τη γνώση του παιδιού (Ko & Chou, 2014). Τα όργανα τεχνολογίας διευκολύνουν την απόδοση των ρόλων, επειδή οδηγούν σε συγκεκριμένη συναισθηματική έκφραση, συναισθηματικό κανονισμό κ.α. σύμφωνα με τους App & MacDonald, το 2012, τη συναισθηματική χρησιμοποίηση κατά τον Andri το 2004 αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις όπως υποστήριξαν οι Wang και Hoot το 2006 (Ko & Chou, 2014).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Το eShadow διαθέτει ένα περιβάλλον ψηφιακής αφήγησης (desktop application) και διαδικτυακό (web application) που παρέχει ρεαλιστική εξομοίωση της κίνησης των φιγούρων του θεάτρου σκιών. Οι τρόποι χειρισμού των φιγούρων είναι: με το ποντίκι του υπολογιστή, με χειριστήριο αναγνώρισης κίνησης (Nintendo wiimote) και με οποιαδήποτε συσκευή υποστηρίζει το πρότυπο Open Sound Control (OSC) (Open Sound Control). Υπάρχει δυνατότητα συνεργατικής δημιουργίας των παραστάσεων μέσω διαδικτύου. Απευθύνεται σε μεγάλο εύρος ηλικιών από παιδιά δημοτικού μέχρι γονείς και καθηγητές. Η δημιουργία των ψηφιακών φιγούρων γίνεται με την εφαρμογή (eShadow editor) με συνδυασμό έτοιμων κομματιών από φιγούρες και εύκολη τροποποίηση στο χρώμα και στα αντικείμενα κτλ. (Μαραγκουδάκης κ.α., χ.χ.). Η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας γίνεται σε 5 φάσεις, πρώτα η δημιουργία σεναρίου ή με επιλογή ενός έτοιμου ή διασκευή του ή κάτι καινούργιο. Ακολουθεί η προ-παραγωγής δηλαδή η επιλογή ή/και δημιουργία φιγούρων και σκηνικών και η σύνθεση των επί μέρους σκηνών της ιστορίας. Τρίτο στάδιο η παραγωγή δηλαδή τα γυρίσματα των σκηνών, μετά την παραγωγή ακολουθεί το μοντάζ με την κατάλληλη επεξεργασία των καταγραφών και των ηχογραφήσεων. Τελευταίο στάδιο ο διαμοιρασμός της ψηφιακής ιστορίας. Η όλη διαδικασία μπορεί να εμπλουτιστεί, ανάλογα και με

τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τον διαθέσιμο χρόνο, με ποικίλες δραστηριότητες. Μια ακόμα πρόταση είναι και η αξιοποίηση της πλατφόρμας Scratch με τον δημιουργικό προγραμματισμό της για την κατασκευή διαδραστικών storyboards για μια εναλλακτική μορφή ψηφιακής παράστασης (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες).

Μια άλλη εφαρμογή είναι η εφαρμογή δημιουργίας σημειώσεων θεατρικού σκηνοθέτη (βλ. παράρτημα-ιστοσελίδες). Πρόκειται για μια διαδραστική εφαρμογή που δίνει δυνατότητα περιγραφής θεατρικής παράστασης. Μέσω των «σημειώσεων του σκηνοθέτη» γίνεται περιγραφή των τίτλων, των χαρακτήρων, των κοστουμιών, του φωτισμού κτλ., των στοιχείων δηλαδή της θεατρικής παράστασης. Ακόμη δίνεται δυνατότητα ανάπτυξης και επεξεργασίας ιδεών για να δημιουργήσουν μία θεατρική παράσταση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση, η διδασκαλία της αισθητικής αγωγής, η ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες, η απόκτηση καλλιτεχνικής εμπειρίας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και η καλλιτεχνική έκφραση είναι σημαντικά για την εκπαίδευση καθώς προσφέρουν γνώσεις, δεξιότητες, αναπτύσσουν ικανότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης στους μαθητές/τριες και βοηθούν στην ανάπτυξη του αισθητικού γραμματισμού παρέχοντας δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας.

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση έδωσε νέες δυνατότητες εμπλουτίζοντας και βελτιώνοντας τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η ένταξη των ΤΠΕ στηρίζεται στις αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνιογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, με τον μαθητή να βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και με δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

Τα παραδοσιακά μέσα της καλλιτεχνικής παραγωγής, με τη διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο, δηλαδή των εικαστικών, της μουσικής και της θεατρικής αγωγής μπορούν να συνδυαστούν δημιουργικά με τις δυνατότητες που προσφέρει η Σύγχρονη Τεχνολογία μέσα από τα διαθέσιμα λογισμικά, καθώς και τις δυνατότητες του διαδικτύου και να αξιοποιηθούν εμπλουτίζοντας, βελτιώνοντας και προάγοντας τη δημιουργικότητα και τη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση της νέας τεχνολογίας δεν υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό, ούτε την καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά λειτουργεί συνδυαστικά, εμπλουτίζοντας την καλλιτεχνική διαδικασία και ενισχύοντας τις δυνατότητες έκφρασης και συνδυασμού διαθεματικά και με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η χρήση τεχνολογικών οργάνων/μέσων στη διδασκαλία των εικαστικών διευκολύνει, εμπλουτίζει τη μάθηση και δίνει δυνατότητα συνδυαστικής και κριτικής σκέψης. Η χρήση τεχνολογικών μέσων στη μουσική ενισχύει το μαθησιακό κίνητρο των παιδιών, διευκολύνει τη μάθηση, αναπτύσσει τη δημιουργικότητα μέσα από τη διαδικασία της σύνθεσης, δίνει δυνατότητα συνεργασίας αλλά και εξατομίκευσης. Η χρήση τεχνολογικών μέσων στη θεατρική αγωγή διευκολύνει την απόδοση των παιδιών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βικιοθέρμματα (2015). *Τέχνη*. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση https://el.wikiquote.org/wiki/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7,

Βροχαρίδου, Α. & Σωτηράκη, Σ. (2013). Προσέγγιση της τέχνης με τη βοήθεια διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, Τόμ. 6, Αρ. 1-2, 95-109. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση

http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/issue/view/16

Γκίνη, Μ. (2011). Κοινωνία και Εκπαίδευση 2, Εικαστικές Τέχνες και Μαθηματικά με Τεχνολογίες Πληροφορικής. Αθήνα: Κυριακίδης α.ε.

Γρόσδος, Σ., Μακαρατζής, Γ. & Ανδρέου, Χ. (2010). Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Τέχνης, *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»*, Βέροια-Νάουσα, 509-512.

Hansen, C. C. (2008). Observing technology enhanced literacy learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(2), 108-121

Kersten, F. (2006). *Inclusion of Technology Resources in Early Childhood Music Education*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://fredkersten.com/MMEA/1GMTEarlyChildhoodArticle.pdf

Ko, C-H., & Chou, M-J. (2014). Aesthetics in Early Childhood Education: the Combination of Technology Instruments in Children's Music, Visual Arts and Pretend Play. *Journal of Social Sciences,* 10(1), 39-45. doi:10.3844/jsssp.2014.39.45

Κοντογιάννη, Α. (2008). Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος.

Κρατική Σχολή Ορχηστικής Τέχνης & Robinson, K. (1999). *Οι Τέχνες στα σχολεία: αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (Α. Ζαφειρίου, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαραγκουδάκης, Γ., Μουμουτζής, Ν., Μωραΐτη, Α., Πιτσιλάδης, Α., Σαφάκης, Γ., Χριστουλάκης, Μ. & Χριστουλάκης, Μ., κ.α. (Χ.Χ.). *Διαθεματικές Προσεγγίσεις Ψηφιακής Αφήγησης με το Ψηφιακό Θέατρο Σκιών eShadow*. Εργαστήριο Διανεμημένων Πληροφοριακών Συστημάτων & Εφαρμογών Πολυμέσων της Σχολής Ηλεκτρονικών Μηχ/κών και Μηχ/κών Υπολογιστών του Πολυτεχνείου Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση

http://www.scribd.com/doc/307301515/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%91%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CE%98%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%A3%CE%BA%CE%B9%CF%8E%CE%BD- eShadow

Μαυρομάτης, Σ. & Σαββόπουλος, Χ. (1993). *Παιδική ζωγραφική ή έκφραση*. Κατερίνη: Μάτι.

Swanwick, K. (2010). Η φύση και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην*

τέχνη: εξερευνήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση (σ. 27-40). Αθήνα: Νήσος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011) (α). Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο. Πεδίο: Πολιτισμός-Τέχνες για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011) (β). Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011) (γ). *Πολιτισμός-Τέχνες, Πρόγραμμα σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%C2%B4/%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf

Παναγιωτάκου, Χ. & Παγγέ, Τ. (2011). Η διδακτική της μουσικής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Δ.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2011). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, *Τόμος Α*. Αθήνα Κυριακίδης α.ε.

Ρηγοπούλου, Π. (1988). *Αυτοποιητική*, Αθήνα: Άποψη, Αθήνα.

Το βήμα. (2012). *Πολιτισμός, «Εικόνες περιπλάνησης» στις Βρυξέλλες*. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=441861

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012). *Θεατρική Αγωγή, Εκτενές Πρόγραμμα Σπουδών για την Προδημοτική και Δημοτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση www.moec.gov.cy

UNESKO (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη για την Πολιτιστική Πολυμορφία*. Παρίσι. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Αερόστατο Διαδικτυακή εκπαιδευτική πύλη ψυχαγωγίας και μάθησης. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://mikrapaidia.gr/ccs1/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=101

Artist's Toolkit. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση http://www.artsconnected.org/toolkit/index.html

Destination: Modern Art. Ανακτήθηκε στις 28 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση

http://www.moma.org/interactives/destination/#
Εμμέλεια: Το Μουσικό Χωριό. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-mousiki-a-st/d16-web/suburbs/index.htm
Europeana. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://www.europeana.eu/portal/
Google Art project. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
https://www.google.com/culturalinstitute/beta/project/art-project
Google Street Art. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
https://www.google.com/culturalinstitute/beta/project/street-art?hl=en-GB
Λογισμικό: Δημιουργώντας μουσική. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
www.creatingmusic.com
Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης, Νέα Υόρκη. Ανακτήθηκε στις 28 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://www.moma.org/explore/multimedia/interactives/189/interactives-online-projects
NGA kids. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
https://www.nga.gov/education/kids.html
Revelution Natural Art. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://revelation-natural-art.software.informer.com/
Rijkstudio. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
https://www.rijksmuseum.nl/en/rijksstudio
Scratch. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
https://scratch.mit.edu/
Smithsonian, National Museum of American History. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://invention.si.edu/cloud-dreamer
Tate Kids. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://kids.tate.org.uk/games/cold-corners/
TUX PAINT. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://tuxpaint.org/
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ψηφιακό Σχολείο. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://digitalschool.minedu.gov.gr/
Φωτόδεντρο. Μαθησιακό Αντικείμενο Εφαρμογή δημιουργίας σημειώσεων θεατρικού σκηνοθέτη. Ανακτήθηκε στις 28 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6269
Φωτόδεντρο. Μαθησιακό Αντικείμενο Μουσική. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση
http://photodentro.edu.gr/lor/simple-search?query=%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%B7&newQu

ery=yes&locale=el#q1=/q2=/q3=2,/q4=/q5=/sb=0/rd=ASC/rp=10/st=/rq=/rqc=/q6=/q7=/q8=/q11=/q9=/q10=/qcc=1,2,3,4/q12=

«Εικόνα και ήχος. Αναλογικές και ψηφιακές δημιουργίες»

Λάζου Αργύριος[1], Σουβατζόγλου Βασίλειος[2]

[1] Εκπαιδευτικός Μουσικής
lazouargy@gmail.com
[2] Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
basou@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο επιχειρεί να αποτυπώσει τις διαδικασίες από το σχεδιασμό έως την υλοποίηση ενός συνεργατικού έργου etwinning ανάμεσα δύο ελληνικά σχολεία. Η συνεργασία αφορούσε στην παραγωγή εικόνων μέσα από την ακρόαση και επίδραση της μουσικής αλλά και τη δημιουργία εικόνων και ακολούθως τη σύνδεσή τους με τη μουσική. Τα ψηφιακά εργαλεία αξιοποιήθηκαν για την αποτύπωση των έργων που δημιουργηθήκαν παραδοσιακά και για την παραγωγή των τελικών έργων. Επιπλέον δόθηκε μια διάσταση με χρήση του web art μέσω της εφαρμογής του εικαστικού Μίλτου Μανέτα πάνω στην τεχνική του Jackson Pollock. Η επιτυχής ολοκλήρωση του έργου αλλά και η παραγωγή από τους μαθητές έργων σε συνδυασμό με την ικανοποιητική διάθεση συμμετοχής τους, οδηγούν στην υπόθεση ότι ο συνδυασμός παραδοσιακών μορφών τέχνης σε συνδυασμό με τις ψηφιακές αλλά και η μεταξύ τους συσχέτιση είναι ένα ελκυστικό πεδίο ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων προς όφελος των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *εικόνα, ήχος, ψηφιακή συνεργασία σχολείων*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική και η εικόνα είναι δύο δημοφιλείς μορφές μέσων έκφρασης των μαθητών. Γενικά υπάρχει η αίσθηση στους ανθρώπους ότι η μουσική και οι εικόνες εμφανίζουν ισχυρή συσχέτιση καθώς μόνο του το κάθε στοιχείο ή συνδυασμένα προκαλούν αισθήματα και διεγείρουν τη συγκίνηση (Juslin & Västfjall, 2008). Η ισχύς της αίσθησης αυτής έχει διαπιστωθεί και σε μελέτες που διαπιστώνουν ότι υπάρχει συσχέτιση στην επεξεργασία πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά και αυτών που προσλαμβάνονται ακουστικά (Olson, Gatenby & Gore, 2002) αν και η συσχέτιση μεταξύ τους είναι σύνθετη και μη γραμμική (Qiao et al., 2012).

Είναι διαπιστωμένο ότι η μουσική μπορεί να διεγείρει τη δημιουργία εικόνων (Osborne, 1981). Ομοίως και αντίστροφα οι εικόνες ενισχύονται όταν συνοδεύονται από μουσική υπόκρουση. Αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από τον κινηματογράφο ή κάθε είδους κινηματογραφική παραγωγή ή βίντεο όπου η μουσική αξιοποιείται συμπληρωματικά για την ενίσχυση των συναισθημάτων των θεατών αλλά και της βαθύτερης κατανόησης των εικόνων.

Στον εικαστικό χώρο έχει μελετηθεί η εικαστική παραγωγή και η σχέση τους με τη μουσική. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι η ζωγραφική του Wassily Kandinsky και η διαπιστωμένη έντονη αλληλεπίδραση των έργων του με τη μουσική και κυρίως του

Arnold Schoenberg (Ζέρβα, 2015). Η έντονη σύνδεση του έργου του Kandinsky με τη μουσική και η ελευθερία έκφρασής του, αποτέλεσε και το λόγο για τον οποίο επιλέχτηκε για τη δράση που παρουσιάζεται στο κείμενο. Ομοίως το σπάσιμο των κανόνων της μουσικής από τον Erik Satie αποτέλεσε τον κύριο λόγο επιλογής της μουσικής για την ένταξή της στο προτζεκτ.

Είναι σημαντικό να μπορούν οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία μέσων και μορφών εικαστικών τεχνών για να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Με την ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών, δημιουργείται και η δυνατότητα αξιοποίησης αυτών των μέσων για δημιουργία και έκφραση από μέρους τους. Μια προσέγγιση και με παραδοσιακά μέσα αλλά και ψηφιακά μπορεί να θεωρηθεί πιο πλήρης. Η παροχή των ψηφιακών δυνατοτήτων δεν περιορίζεται μόνο σε λογισμικά ψηφιοποίησης, επεξεργασίας εικόνας και προβολής σε ιστοχώρους και πλατφόρμες. Αναπτύσσεται και σε διαδικτυακές εφαρμογές δημιουργίας τέχνης όπως η web art (Curriculum Development Council, 2003). Μια μορφή αυτών των τεχνών προκύπτει με διάδραση του χρήστη με το περιβάλλον του ιστοχώρου που επισκέπτεται (Herbert, 2013).

ΤΟ ΕΡΓΟ

Το έργο etwinning που παρουσιάζεται στο παρόν κείμενο ξεκίνησε μέσα από εξεύρεση του εταιρικού σχολείου όχι μέσα από το forum της πλατφόρμας, αλλά λόγω της σχέσης των διευθυντών των σχολείων με τη δράση etwinning. Το θέμα αποφασίστηκε αφού λήφθηκαν υπόψη οι ιδιαίτερες σχέσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με τα εργαλεία που θα αξιοποιούνταν. Η μουσική αποτελεί την ειδικότητα του ενός εκπαιδευτικού (Λάζου Α.), οι ΤΠΕ του άλλου (Σουβατζόγλου Β.), η ζωγραφική μιας ακόμη εκπαιδευτικού (Βοσδου Α.) Επιπλέον η σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα λήφθηκε υπόψη.

Σκοπός του έργου ήταν η δημιουργία έργων, ως έκφραση των γνώσεων και των συναισθημάτων τους σε σχέση με τη μουσική και τη εικαστική δημιουργία. Στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν η απόκτηση:

Συγκέντρωσης, Δημιουργικότητας – Εφευρετικότητας, Συνεργασίας, Αναγνώριση της αξίας των συναισθημάτων, Αποφυγής κατεύθυνσης των συναισθημάτων, Κατανόηση της διαφορετικότητας ως "μαγεία της ανθρώπινης φύσης" (ο κάθε μαθητής/τρια εκφράζεται καλλιτεχνικά με τον δικό του τρόπο και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον κάθε ήχο - είδος μουσικής). Όλα αυτά ιδωμένα μέσα από το πρίσμα της ψηφιακής αξιοποίησης αλλά και της καθαρής ψηφιακής δημιουργίας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΉ ΚΑΙΝΟΤΟΜΊΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΌΤΗΤΑ.

Οι μαθητές δούλεψαν ατομικά για η δημιουργία των έργων και ομαδικά ή σε μικρές ομάδες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούσαν στην επιλογή της μουσικής ή στη διαδικασία δημιουργίας των έργων. Μικρή ομάδα μαθητών δημιούργησαν τα βίντεο και την κινούμενη εικόνα με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Αρχικά οι μαθητές αποφάσισαν μέσα από μια σειρά μουσικών έργων του Ερικ Σατί, το έργο Gnossiennes. Στάλθηκε στη Φλώρινα όπου ο Διευθυντής του σχολείου ως μουσικός προχώρησε στην εκτέλεση και ηχογράφηση του έργου. Έπειτα στάλθηκε

στη Τρίπολη όπου οι μαθητές ζωγράφισαν σε συγκεκριμένου μεγέθους λωρίδες χαρτιού τα συναισθήματα, τις σκέψεις τους ακούγοντας το έργο. Τα έργα ψηφιοποιήθηκαν και στάλθηκαν στη Φλώρινα όπου επέστρεψαν «ζευγαρωμένα». Πάνω στην πρόταση αυτή δημιουργήθηκε το πρώτο βίντεο. Έπειτα οι μαθητές της Φλώρινας ζωγράφισαν πάνω στο έργο του Καντίσκι δικά τους έργα. Ακολούθησε η δημιουργία του δεύτερου βίντεο από τους μαθητές του άλλου σχολείου πάνω στη μουσική του Σενμπερκ. Τέλος υπήρξε μια ψηφιακή δράση με την εφαρμογή του Μίλτου Μανέτα πάνω στην τεχνική του JacksonPollock [dripping]. Θεμελιακό κίνητρο των μαθητών για να εμπλακούν παρέμεινε η προοπτική δράσεων έξω τα συνηθισμένα και που θα ελευθέρωνε τη δημιουργικότητά τους.

ΕΝΣΩΜΆΤΩΣΗ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το έργο ξεκίνησε προκειμένου οι μαθητές να ασκηθούν κυρίως σε ψηφιακές δεξιότητες και συνδέθηκε με την ύλη της Πληροφορικής του γυμνασίου και των βιωματικών Δράσεων. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Βιωματικών Δράσεων ζωγραφίστηκαν τα έργα στην Τρίπολη με την εποπτεία της εκπαιδευτικού Ολγασίας Δαύρου και στη Φλώρινα στο μάθημα των εικαστικών υπό την επίβλεψη της εκπαιδευτικού Βόσδου Αθηνάς. Στο μάθημα της Πληροφορικής δημιουργήθηκαν όλα τα ψηφιακά έργα. Ο προσανατολισμός ήταν ψηφιακή δημιουργία με ταυτόχρονη λειτουργία σε τεχνικές 'αναλογικές'.

ΤΡΟΠΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ

Οι μαθητές δούλεψαν ατομικά για η δημιουργία των έργων και ομαδικά ή σε μικρές ομάδες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούσαν στην επιλογή της μουσικής ή στη διαδικασία δημιουργίας των έργων. Μικρή ομάδα μαθητών δημιούργησαν τα βίντεο και την κινούμενη εικόνα με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών.

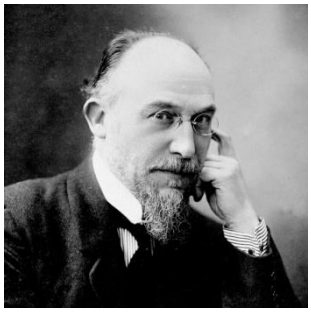
ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

Για την καταγραφή των κάθε είδους δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε ψηφιακή φωτογραφική μηχανή. Για την δημιουργία και επεξεργασία των βίντεο χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό MovieMaker. Για τη δημιουργία επίσης βίντεο χρησιμοποιήθηκε ο καταγραφέας οθόνης Icecream Recorder για την αποτύπωση της online εφαρμογής http://jacksonpollock.org/ του Μίλτου Μανέτα που βασίζεται και αναπαριστά ψηφιακά την τεχνική του dripping του Jackson Pollock.. Τα βίντεο αναρτήθηκαν στο Youtube. Για τη δημιουργία της κινούμενης εικόνας χρησιμοποιήθηκε το Gimp2.

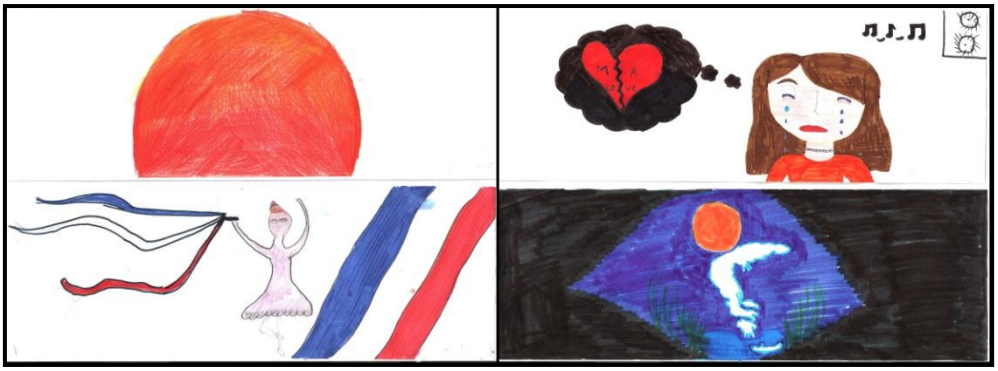
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΖΩΓΡΑΦΙΖΟΝΤΑΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΟΥ ERIK SATIE

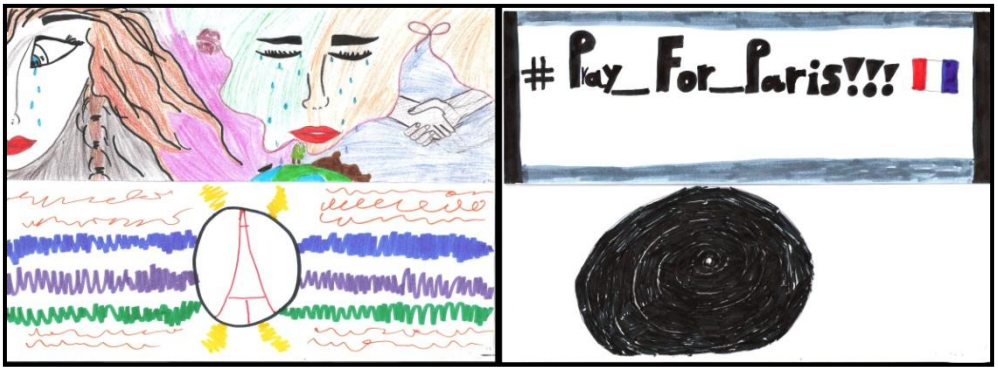
Αρχικά οι μαθητές αποφάσισαν μέσα από μια σειρά μουσικών του Ερικ Σατί το έργο Gnossiennes. Η επιλογή ανακοινώθηκε στο άλλο σχολείο όπου ο Διευθυντής του σχολείου ως μουσικός προχώρησε στην εκτέλεση και ηχογράφηση του έργου και ακολούθως η ακρόαση και από τους εκεί μαθητές. Έπειτα στάλθηκε στη Τρίπολη όπου οι μαθητές ζωγράφισαν σε συγκεκριμένου μεγέθους λωρίδες χαρτιού τα συναισθήματα, τις σκέψεις τους ακούγοντας το έργο. Στους μαθητές δόθηκε το παρακάτω φύλλο εργασίας προκειμένου να ενισχύσει το πλαίσιο δημιουργίας.

	Éric Alfred Leslie Satie (1866 – 1925) Ο ίδιος έγραφε το όνομά του Erik Satie
Je suis venu au monde tres jeune dans un temps tres vieux.	Ήρθα στον κόσμο πολύ νέος σε μιαν εποχή πολύ γερασμένη.
Gnossiennes Gnossiennes = Κνωσίτισσες, Κνωσσίτισσες | Χοροί της Κνωσσού, Κνώσσιοι χοροί ή "Γνωσιανές";	Ο τίτλος είναι μια λέξη που χρησιμοποίησε ο συνθέτης για να περιγράψει ένα νέο στυλ σύνθεσης. Το πρόβλημά στην απόδοση, δεν είναι μόνο το ότι είναι νεολογισμός αλλά και το ότι δεν είναι και απόλυτα σίγουρο από πού βγαίνει. Η μια εκδοχή λέει ότι βγαίνει από την γνώση ενώ δεύτερη εκδοχή λέει ότι ο Ερίκ Σατί εμπνεύστηκε από τον μύθο της Αριάδνης και του Θησέα για τα συγκεκριμένα κομμάτια και πως η ριζική λέξη είναι Κνωσσός (Gnossus).
Του Ερίκ Σατί του άρεσε πάρα πολύ να διασπά τους παλιούς εδραιωμένους κανόνες της παραδοσιακής κλασσικής μουσικής. Οι Gnossiennes το δείχνουν αυτό έντονα (ακανόνιστες μορφές και τροποποιήσεις στις παλιές κλίμακες και εφευρέσεις νέων, κ.λπ.) Θυμηθείτε το όταν αυτοσχεδιάζετε πάνω στη μουσική του. Είναι κατάλληλη και σύμφωνη με το πνεύμα των Satie, πιστεύω, πάρα πολύ να εκφράσει κανείς τη δική του ελευθερία με τη μουσική του. Προσπαθήστε να συλλάβει νέες εικόνες και αφήστε τη μουσική να σας εμπνεύσει, και ξεκινώντας από τις δικές του ιδέες εξερευνήστε τις δικές σας ιδέες και συναισθήματα. Τα φύλλα χαρτιού που σας παρέχω και η Gnossienne1, ας είναι οδηγός και σημείο εκκίνησης για τους δικούς σας αυτοσχεδιασμούς.	

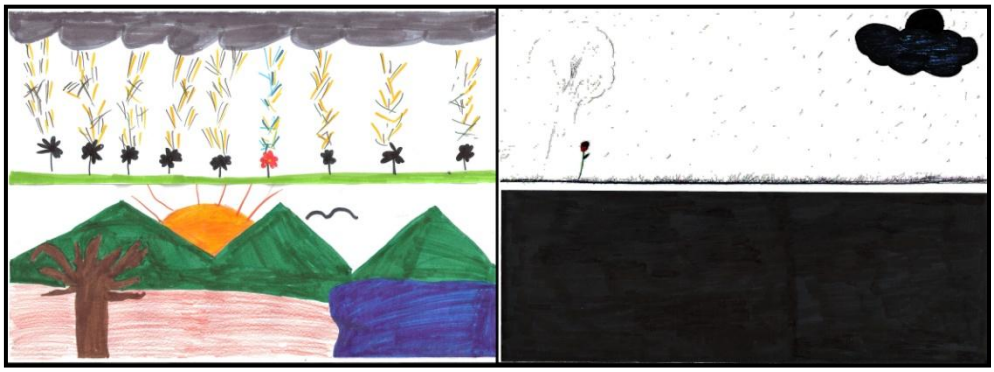
Τα έργα ψηφιοποιήθηκαν και στάλθηκαν στη Φλώρινα όπου επέστρεψαν «ζευγαρωμένα». Πάνω στην πρόταση αυτή δημιουργήθηκε το πρώτο βίντεο. Οι εικόνες που δημιουργήθηκαν παρουσιάζονται στο Σχήμα 1, Σχήμα 2, Σχήμα 3 και Σχήμα 4.



Σχήμα 1: Τέσσερις εικόνες πάνω στη μουσική του Erik Satie.



Σχήμα 2: Τέσσερις εικόνες πάνω στη μουσική του Erik Satie.



Σχήμα 3: Τέσσερις εικόνες πάνω στη μουσική του Erik Satie.

Σχήμα 4: Τέσσερις εικόνες πάνω στη μουσική του Erik Satie.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΒΙΝΤΕΟ

Παρατηρώντας τις εικόνες το εύρος των λειτουργιών των μαθητών μπορεί να περιγραφεί ως εξής (Jung, 1971):

Στις τέσσερις εικόνες (σχήμα 1) οι μαθητές λειτουργούν περισσότερο με την αίσθηση, δημιουργώντας εικόνες προβάλλοντας ότι αυτό που ακούνε έχει αξία χωρίς να ενδιαφέρει να αναδείξουν τι ακριβώς είναι γίνονται βέβαια συνέσεις με τη Γαλλία και την Ελλάδα. Στις άλλες τέσσερις εικόνες (Σχήμα 2) είναι προφανής η σύνδεση με τα γεγονότα των τρομοκρατικών επιθέσεων στο Παρίσι. Μοιάζει να κινητοποιείται περισσότερο η σκέψη αφού η αναφορά είναι σαφής και η σύνδεση με συγκεκριμένα γεγονότα. Οι επόμενες τέσσερις συνδέουν τη μουσική με τη φύση με διαβάθμιση από το ανθισμένο τοπίο στο απόλυτο μαύρο. Προσεγγίζεται μάλλον περισσότερο διαισθητικά χωρίς να αναζητούνται συνδέσεις, αποδείξεις ή να προβάλλεται κάποια γνώση όπως στην περίπτωση της αναφοράς των τρομοκρατικών επιθέσεων. Οι άλλες τέσσερις εικόνες μας λένε ακριβώς ότι το γεγονός είναι η Μουσική και δημιουργούν εικόνες που προβάλλουν το αίσθημά της με ταυτόχρονη ανάδειξη της αξίας της γι' αυτούς (σχήμα 4).

Στο ζευγάρωμα των εικόνων από τους μαθητές του άλλου σχολείου παρατηρείται η προσπάθεια κατηγοριοποίησης στα θέματα αυτά που περιγράφηκαν παραπάνω.

ΖΩΓΡΑΦΙΖΟΝΤΑΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΚΑΝΤΙΝΣΚΙ

Οι μαθητές της Φλώρινας με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού των εικαστικών δημιούργησαν έργα βασισμένα στην τέχνη του Καντίσκι και ειδικά σε αυτήν παραπέμπει άμεσα στη μουσική. Ανεικονικά έργα χωρίς καμιά παραστατική αναφορά. Στο Σχήμα 5 και Σχήμα 6 παρουσιάζεται δείγμα αυτών των έργων. Τα έργα ψηφιοποιήθηκαν και στάλθηκαν στο άλλο σχολείο με σκοπό τη δημιουργία του δεύτερου βίντεο. Στους μαθητές παρουσιάστηκαν μουσικές συνθετών που θαύμαζε ο Καντίσκι όπως Wagner, Musorgskij, Debussy, Skrjabin και Schoenberg. Οι μαθητές επέλεξαν ως πιο ταιριαστή μουσική αυτή του Schoenberg και με τμήμα μιας μουσική τους σύνθεσης έγινε το δεύτερο βίντεο.

Σχήμα 5: Έργα βασισμένα στην τέχνη του Καντίνσκι.

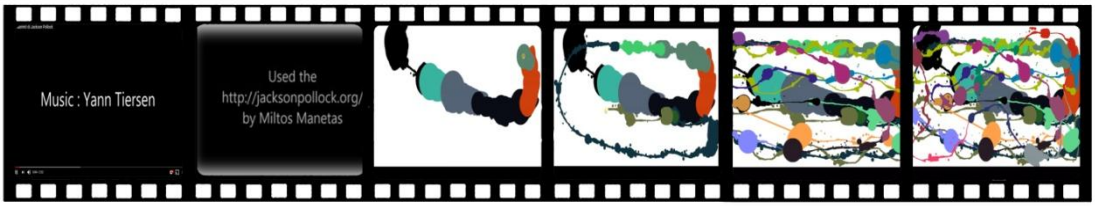
Σχήμα 6: Έργα βασισμένα στην τέχνη του Καντίνσκι.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΒΙΝΤΕΟ

Η επιλογή του Schoenberg για μουσική υπόκρουση του βίντεο αποτελεί ευτυχή σύμπτωση της πρόσληψης των έργων από τους μαθητές καθώς είναι γνωστό ότι οι μουσικές συνθέσεις του Schoenberg ενέπνευσαν τον Kandinsky στη δημιουργία της ανεικονικής του τέχνης (Δημητρακοπούλου,Τζένου & Ανδρούτσος, 2012).

ΖΩΓΡΑΦΙΖΟΝΤΑΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΚΑΝΤΙΝΣΚΙ

Το τρίτο βίντεο αποτελεί μια καθαρή δημιουργία web-art. Δημιουργήθηκε με χρήση της ιστοσελίδας που δημιούργησε ο Μίλτος Μανέτας http://jacksonpollock.org/, που είναι μια εφαρμογή, στην οποία μπορεί κάποιος με χρήση του ποντικιού, του πλήκτρου space και του κλικ του ποντικιού να δημιουργήσει εικόνες με την τεχνική που δημιουργούσε ο Jackson Pollock τα έργα του, δηλαδή με ελεγχόμενο σκόρπισμα του χρώματος πάνω στο μουσαμά. Συγκεκριμένα οι μαθητές ακούγοντας μουσική του Yann Tiersen έπρεπε να συντονιστούν και το χέρι τους με χρήση του ποντικιού να δημιουργήσει στην οθόνη ένα συνεχόμενου ρυθμού εικαστικό έργο. Το αποτέλεσμα της κίνησης του καταγραφόταν ως ένα δημιουργούμενο έργο τέχνης στο ρυθμό του τραγουδιού. Η καταγραφή της δράσης σε βίντεο στο κάθε υπολογιστή βασίστηκε στον καταγραφέα οθόνης Icecream Recorder. Ένα ολοκληρωμένο έργο αναρτήθηκε στο Youtube. Μερικά καρέ από το βίντεο παρατίθενται στο σχήμα 9.



Σχήμα 7: Καρέ από το βίντεο καταγραφής της web-art.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΒΙΝΤΕΟ.

Καθώς η τεχνική είχε δοκιμαστεί ξανά από τον εκπαιδευτικό και υπήρχε πείρα, δεν παρουσιάστηκε δυσκολία στην εφαρμογή. Δυσκολία υπήρξε στην επιλογή της μουσικής από τους μαθητές. Καθώς δεν τους δόθηκε συγκεκριμένο πλαίσιο αλλά δοκιμάστηκε η ελεύθερη αναζήτηση δεν έγινε κατορθωτή η άμεση υλοποίηση.

Χρειάστηκαν συνολικά τρις ώρες προκειμένου να επιλέξουν τη μουσική και να δημιουργήσει ο καθένας το βίντεο. Οι μουσικές τους επιλογές όταν εκφράστηκαν ελεύθερα κινήθηκαν σε πλαίσια της τρέχουσας μουσικής αισθητικής. Απαιτήθηκε παρέμβαση ώστε να επιλεγεί κάποια μουσική η οποία περιείχε στοιχεία ποιοτικά και αξιοποιήσιμα (Τιρσέν Pink Floyd κλπ).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ/ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ

Το έργο κρίνεται ότι είχε σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές καθώς το ενδιαφέρον τους ήταν αμείωτο σε όλη τη διάρκεια του έργου. Οι μαθητές εξέφρασαν τη δημιουργικότητά τους μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο που τους αύξησε το κοινωνικό τους κεφάλαιο. Η προβολή των βίντεο μέσα από το Youtube και του σχολικού blog τους πρόσφερε ικανοποίηση και υπερήφανα μαθαίναμε ότι το έδειχναν σε συμμαθητές τους εντός και εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν την εμπειρία της εφαρμογής τεχνικών βιωματικών δράσεων και ικανότητα αξιοποίησης νέων ψηφιακών εργαλείων ιδιαίτερα στο μάθημα των Βιωματικών Δράσεων. Κρίνεται ότι όλα τα τμήματα του έργου ήταν επιτυχημένα αλλά το πιο σημαντικό για τους μαθητές κρίνεται ότι ήταν η αλληλοεπίδραση στην πορεία του έργου. Επίσης η εμπλοκή και άλλων εκπαιδευτικών ως «αόρατων στην πλατφόρμα» συνεργατών βοήθησε και στην πληρότητα του έργου αλλά και στη διάχυσή του εντός της σχολικής μονάδας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Curriculum Development Council (2003). *Arts Education Key Learning Area. Visual Arts Curriculum Guide*. Hong Kong: The Education and Manpower Bureau.

Herbert, D. (2013). Internet Art and Interaction: A study into the Creation of a Taxonomy of Interaction in Online Art Works. Loughborough: Loughborough University

Jung, C. (1971). *Collected Works of C. G. Jung, Vol. 6.* (2nd ed). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Juslin, P.N., & Vaˈstfjall, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*. 31(5), 559-621.

Olson, I., Gatenby, J. and Gore, J. (2002). A comparison of bound and unbound audio-visual information processing in the human cerebral cortex. Cognitive Brain Research.

Osborne, J. (1981). The mapping of thoughts, emotions, sensations, and images as responses to music. *Journal of Mental Imagery*.

Qiao, Y., Tang, X., Wu, X., & Wang, X. (2012). Bridging Music and Image: A Preliminary Study with Multiple Ranking CCA Learning. In *Proceedings of ACM Multimedia*.

Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2012). *Μουσική Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ζέρβα, Μ. (2015). Η σύνδεση της ζωγραφικής με τη μουσική υπό την οπτική του Wassily Kandinsky: συστηματική ανάλυση και ιστορική επισκόπηση. *Muse e-journal*. Ανασύρθηκε από http://www.muse.gr/muse-e-journal/Kandinsky-Marlena_Zerva.pdf.

«Προσεχώς στις οθόνες σας … Σαίξπηρ και σύγχρονη οικονομία!»

Ματσιώρη Άννα[1], Μαργαρού Ελένη[2]

[1] Καθηγήτρια Οικονομολόγος, Πειραματικό ΓΕΛ Πανεπιστημίου Μακεδονίας
amat65@hotmail.com
[2] Καθηγήτρια Φιλόλογος, Πειραματικό ΓΕΛ Πανεπιστημίου Μακεδονίας
eleni.margarou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδακτική πρακτική που περιγράφεται αποτελεί παράδειγμα και πρόταση αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και του Κινηματογράφου για διεπιστημονική προσέγγιση οικονομικοκοινωνικών και πολιτικών φαινομένων ενταγμένων στη διδακτέα ύλη των λυκειακών τάξεων και στην Αγωγή Σταδιοδρομίας. Επίσης, προσφέρεται για τη γνώση ψηφιακών μέσων ως εργαλείων πληροφόρησης και έκφρασης, κυρίως, όμως, για την κατανόηση όρων και φαινομένων της οικονομικής επιστήμης εξαιρετικά επίκαιρων σήμερα, δύσκολα όμως αντιληπτών από τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, με αφόρμηση και εργαλείο ένα λογοτεχνικό έργο, τον Έμπορο της Βενετίας, οι μαθητές/τριες ήλθαν σε επαφή με το έργο του Σαίξπηρ, γνώρισαν τρόπους και τεχνικές λογοτεχνικής έκφρασης, αλλά, κυρίως, κατανόησαν τους όρους λειτουργίας της οικονομίας και της αγοράς, τη θέση του χρήματος σε αυτή και, παράλληλα, ανίχνευσαν φαινόμενα της κρίσης που βιώνουμε, αιτίες, εκφάνσεις και συνέπειές της. Τις γνώσεις που αποκόμισαν, όπως επίσης τις σκέψεις τους για την ατομική και συλλογική αντίδραση, την αντιμετώπιση και -ίσως- υπέρβαση της κρίσης αυτής αποτύπωσαν συνεργατικά σε κινηματογραφική ταινία μικρού μήκους, καλλιεργώντας παράλληλα ποικίλα είδη γραμματισμού. Η ταινία, ωστόσο, μπορεί να λειτουργήσει εφεξής και ως εκπαιδευτικό υλικό σε ποικίλα μαθήματα, ενώ η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, ως πιο ελκυστική και αποδοτικότερη από την ακαδημαϊκή και αποπλαισιωμένη διδασκαλία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Οικονομία, Λογοτεχνία, Κινηματογράφος, Σαίξπηρ, ψηφιακά μέσα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι οικονομικοκοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων έχουν δημιουργήσει δεδομένα πρωτόγνωρα και εν πολλοίς ακατανόητα από τους/τις μαθητές/τριές μας, γεγονός που καθιστά δύσκολη την πρακτική και συναισθηματική διαχείρισή τους. Οι συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα, το άγχος, συχνά ο πανικός λόγω της σύγχρονης οικονομικής πραγματικότητας, τους/τις φέρνουν αντιμέτωπους/ες με οικονομικές έννοιες και πολύπλοκους όρους που λίγα χρόνια πριν οι συνομήλικοί τους αγνοούσαν. Αναπόφευκτα αναζητούν εύκολες και εύπεπτες εξηγήσεις. Η

ορολογία της κρίσης είναι σε μεγάλο βαθμό η γλώσσα του χρήματος, την οποία προσπαθούν να μάθουν ώστε να καταλάβουν τι έχει συμβεί.

Το σχολείο, ως κατεξοχήν φορέας ψυχοσυναισθηματικής και γνωστικής προετοιμασίας τους, δεν έχει, δυστυχώς, την ευελιξία και το λειτουργικό πλαίσιο που θα του επέτρεπε να αντιδράσει εγκαίρως και να αναπροσαρμόσει αναλόγως το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις πρακτικές του. Βασικές οικονομικές έννοιες όπως «χρήμα», «τράπεζες», «δανεισμός» διδάσκονται δυστυχώς αποσπασματικά στο πλαίσιο των μαθημάτων Πολιτικής Παιδείας Α΄ και Β΄ Λυκείου. Το κενό έρχονται να καλύψουν κυρίως τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, όμως οι πληροφορίες που αντλούνται είναι συχνά εξαιρετικά επισφαλείς. Η πρόκληση, επομένως για τους/τις διδάσκοντες/ουσες είναι να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις υφιστάμενες δομές και δυνατότητες, τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές εκπαίδευσης, τη φαντασία και δημιουργικότητά τους, ώστε να υπερβούν τις ελλείψεις σε διδακτικές ώρες και τις καθυστερήσεις στην ανανέωση των διδακτικών αντικειμένων και του περιεχομένου τους.

Βεβαίως, η μελέτη των οικονομικών δεν είναι πάντα μια απλή και ευχάριστη διαδικασία και, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Heilbroner (1999), η ανάγνωση κάποιων κειμένων της συγκεκριμένης επιστήμης απαιτεί «την αντοχή μιας καμήλας και την υπομονή ενός αγίου». Έτσι, μία επιστήμη που στοχεύει στην ανάλυση, την εξήγηση και την κατανόηση του πραγματικού κόσμου, εύκολα μπορεί να μετατραπεί σε ένα μάθημα δύσκολο, αφηρημένο και βαρετό, κυρίως γιατί οι μαθητές του Λυκείου, λόγω ηλικίας, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες εμπειρίες για να κατανοήσουν τα οικονομικά φαινόμενα. Γι' αυτό, τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί από σημαντικούς επιστήμονες του χώρου (Becker & Watts, 2001; Becker et al, 2006; Walstad & Saunders, 1998 κ.ά.) ένα ευρύ φάσμα εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων και η ενσωμάτωση των τεχνών, με στόχο την αποτελεσματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η σχέση τεχνών και οικονομίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από μικρό αριθμό οικονομολόγων, αν και πολλοί είναι αυτοί που υποθέτουν πως τα μεταξύ τους κοινά στοιχεία αξίζουν μεγαλύτερης προσοχής από παιδαγωγικής σκοπιάς (Watts & Smith, 1989). Γενικά, μικρός σχετικά αριθμός οικονομολόγων ασχολήθηκαν με την ενσωμάτωση των τεχνών στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων, είτε μέσω της μελέτης λογοτεχνικών κειμένων, είτε με τη δημιουργία ποιημάτων και εικαστικών έργων από τους ίδιους τους μαθητές, παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα είναι θετικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Kish-Goodling, 1993).

ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Σύνηθες όχημα για την ένταξη και προσέγγιση επίκαιρων θεματικών συνιστά η Λογοτεχνία. Χωρίς τα λογοτεχνικά κείμενα να είναι ιστορικά ντοκουμέντα, ως οργανωμένα σύνολα μορφής, περιεχομένου, ιδεολογίας και συναισθημάτων, μας βοηθούν να κατανοήσουμε καταρχάς την εποχή στην οποία δημιουργήθηκαν ή αναφέρονται (Αποστολίδου, 2010). Ο γόνιμος διάλογος μεταξύ Λογοτεχνίας και άλλων μαθημάτων του ΑΠ θεωρείται, επιπλέον, ικανός να ενεργοποιήσει μία εκσυγχρονιστική ερμηνευτική πρακτική τους, έτσι ώστε αυτά να διαφωτίζουν την

παρούσα κατάσταση του εκάστοτε αναγνώστη και να τους προσδίδεται μία διαχρονική αξία που ενίοτε τα υπερβαίνει (Βλαβιανού, 2011). Άλλωστε, πολλά έργα, αν και έχουν γραφτεί εκατοντάδες χρόνια πριν, παραμένουν ιδιαίτερα επίκαιρα και μπορούν να επανατοποθετηθούν στα συμφραζόμενα της σύγχρονης εποχής. Απλώς η διακειμενική φύση της Λογοτεχνίας προϋποθέτει τη δημιουργική συμμετοχή του αναγνώστη για την ανάδειξη των ποικίλων αναφορών που κάθε κείμενο ενέχει και εγείρει (Βλαβιανού, 2011).

Είναι εκπληκτικός ο αριθμός των λογοτεχνικών έργων που διαθέτουν πλούσιο οικονομικό περιεχόμενο. Οι λογοτέχνες, ως κοινωνικοί παρατηρητές, δέχονται την οικονομία «ως μία σημαντική τέχνη του κοινωνικού ιστού» και περιγράφουν στα έργα τους αγορές στις οποίες δρουν κοινωνικές ομάδες ή άτομα με διαφορετικές καταναλωτικές συμπεριφορές, διαφορετικά εισοδήματα, εκπαιδευτικό περιβάλλον και οικονομικά συμφέροντα (Watts & Smith, 1989). Μερικές μάλιστα φορές, οι χαρακτήρες που περιγράφουν είναι αντιπροσωπευτικά άτομα, με την ίδια έννοια που οι οικονομολόγοι χρησιμοποιούν αυτή την έννοια (Watts, 2004). Η απροσδόκητη παρουσία της μυθοπλασίας στο ΑΠ της οικονομίας, ιδιαίτερα στα εισαγωγικά μαθήματα, καταδεικνύει πως οι οικονομικές έννοιες είναι πανταχού παρούσες, αποδεικνύοντας τη σημασία και την πολυπλοκότητα των οικονομικών ζητημάτων, των οποίων η συνάφεια με την πραγματική ζωή μπορεί να υποτιμηθεί από τους μαθητές δεδομένης της απειρίας τους (Ruder, 2010). Πολλοί επιστήμονες (Ruder, 2010; Watts & Smith,1989; Vachris & Bohanon, 2012; Younkins, 2016 κ.ά.), παραθέτοντας πειστικά επιχειρήματα, υποστηρίζουν πως η αξιοποίηση της λογοτεχνίας διευκολύνει τη διεξαγωγή συζητήσεων μέσα στη τάξη, φωτίζει οικονομικές έννοιες σε βάθος, από διαφορετικές οπτικές, προσδίδοντας σε αυτές μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόησή τους, μεταφέρει στην εποχή που θέλουμε να μελετήσουμε, αυξάνει τα κίνητρα μάθησης και διατηρεί την προσοχή των μαθητών.

ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Η αφήγηση ιστοριών, η οποία θεωρείται πυρήνας της Λογοτεχνίας, αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο και της κινηματογραφικής γλώσσας. Από την άλλη μεριά, η λειτουργία και οι δυνατότητες του κινηματογράφου δημιουργούν κατάλληλες προϋποθέσεις για την ολιστική αντίληψη ενός κόσμου που, από τη φύση του, δεν είναι κατακερματισμένος σε στεγανές επιστημονικές περιοχές (Μπίκος, 2015), συμβάλλουν στην πολιτιστική ενηλικίωση των μαθητών/τριών και λειτουργούν παιδευτικά, βοηθώντας στη ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας και στην ενίσχυση της κοινωνικής νοημοσύνης τους (Ανδριοπούλου, 2010). Ο κινηματογράφος είναι, επίσης, ένα ισχυρό και ελκυστικό οπτικοακουστικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της μάθησης, οι εικόνες είναι σημαντικές για τη μάθηση και τη μνήμη και παρέχουν οπτικά ερεθίσματα ικανά να ενισχύσουν πολύτιμες ιδέες. Επειδή οι πληροφορίες αποθηκεύονται συχνά σε οπτική μορφή, οι εικόνες και τα αποσπάσματα ταινιών βοηθούν τους μαθητές να διατηρήσουν σημαντικές ιδέες και να τις ανακτήσουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους (Leet & Houserv 2003).

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται η βιβλιογραφία σχετικά με την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην οικονομία. Οι Leet and Houserv (2003) προτείνουν λίστα ταινιών με οικονομικό περιεχόμενο και υποστηρίζουν πως αυτές αποτελούν πανίσχυρο μέσο για να γίνει ελκυστικότερο το μάθημα και να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων, ανεξαρτήτως του γνωστικού τους υπόβαθρου. Ο Sexton (2006) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές για να διδαχθούν διάφορες οικονομικές έννοιες. Ο Girardi (2008) αξιοποίησε πιλοτικά τον κινηματογράφο για τη διδασκαλία τεσσάρων οικονομικών μαθημάτων, ακολουθώντας την εξής διαδικασία: Κάθε εβδομάδα ανακοίνωνε ένα θέμα και πρόβαλλε σχετικά αποσπάσματα από μία ή περισσότερες ταινίες. Στη συνέχεια, υποβάλλοντας κατάλληλες ερωτήσεις που σχετίζονται όσο το δυνατόν περισσότερο με τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών, προωθούσε σχετική συζήτηση. Τέλος, παρουσίαζε ακαδημαϊκό υλικό θεωρητικό ή εμπειρικό για να υποστηρίξει τη συζήτηση με μία κάπως πιο αυστηρή επιστημονική ανάλυση. Μάλιστα, πρότεινε ταινίες με οικονομικό ενδιαφέρον που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και χρονικές περιόδους, μεταξύ των οποίων και την ελληνική ταινία «Βαλκανιζατέρ». Οι Bookman & Bookman (2009) αναλύουν τριάντα τρία οικονομικά θέματα και προτείνουν σχετικά λογοτεχνικά έργα ή κινηματογραφικές ταινίες που ενδείκνυνται για τη διδασκαλίας τους. Η Laura Jean Bhadra δημιούργησε ιστότοπο (http://www.nvcc.edu/home/lbhadra) με επιλεγμένες ταινίες που συνοδεύονται από ενδεικτικές ερωτήσεις συζήτησης στην τάξη, καθώς και γραπτές εργασίες προς ανάθεση. Οι Macy & Terry (2008) δίνουν μία λίστα από κινηματογραφικές ταινίες και παρουσιάζουν έναν τρόπο εφαρμογής τους στο πρόγραμμα σπουδών της οικονομίας, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Τέλος, οι Mateer & Stephenson (2011) και Samaras (2014) δίνουν σύντομες προτάσεις για τον τρόπο ενσωμάτωσης των ταινιών στα οικονομικά μαθήματα και παρουσιάζουν αποσπάσματα ταινιών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία τους.

Καλά επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες ή αποσπάσματα τηλεοπτικών σειρών με οικονομική θεματολογία συμπληρώνουν τα παραδείγματα της πραγματικής ζωής που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί, προκαλούν συζήτηση και βοηθούν τους μαθητές να αποτυπώσουν πολύπλοκες και δυσνόητες οικονομικές έννοιες, ή απλώς κάνουν το μάθημα πιο ευχάριστο (Sexton, 2006). Ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη διαίσθηση των μαθητών, τους βοηθούν να συσχετίζουν αυτά που διάβασαν ή παρακολούθησαν μέσω διάλεξης με αυτά που είδαν στην κινηματογραφική ταινία. Έτσι, η οικονομική γνώση γίνεται κτήμα τους (Bhadra, 2006). Ο κινηματογράφος αποδεικνύεται εξαιρετικό μέσο για να φέρνει τα οικονομικά πιο κοντά στη ζωή των μαθητών, κυρίως επειδή απεικονίζει την πολυπλοκότητα της διάστασης των οικονομικών σχέσεων και όχι απλώς την τεχνική με την οποία θα ορίσουν και θα προσδιορίσουν τους οικονομικούς όρους (Girardi, 2008). Επίσης, τους δίνει τη δυνατότητα να βιώσουν ένα γεγονός που προσφέρεται για οικονομική ανάλυση, το οποίο διαδραματίζεται σε μία άλλη εποχή ή σε ένα διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον. Επειδή, μάλιστα, πρόκειται για κατάσταση που

δεν έχουν βιώσει, τους βοηθά να το εξετάσουν και να το αναλύσουν χωρίς προκαταλήψεις και προκαθορισμένες απόψεις (Macy & Terry, 2008).

Οι κινηματογραφικές ταινίες συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Άλλωστε, τα οικονομικά μαθήματα από τη φύση τους οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον, πέρα από την παρουσίαση της θεωρίας, θέσουμε τους μαθητές σε μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Τα ηθικά διλήμματα διαθέτουν όλες τις αμφισημίες της επίλυσης ενός προβλήματος και οι κινηματογραφικές ταινίες, αν επιλεγούν με προσοχή, θέτουν ποικίλα τέτοια, τόσο στα μακροοικονομικό όσο και στο μικροοικονομικό περιβάλλον. Έτσι, χωρίς να κάνουν κήρυγμα στους μαθητές, τους οδηγούν όχι απλώς στη διατύπωση μίας άποψης, αλλά σε μία διαδικασία ανάλυσης καταστάσεων εφαρμόζοντας την οικονομική θεωρία (Macy and Terry, 2008).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι προσπάθειες αξιοποίησης των τεχνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και εξακολουθεί να είναι πολύ περιορισμένος ο αριθμός τους στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων. Οι Brinia & Vikas (2011) χρησιμοποίησαν το μυθιστόρημα του Κων/νου Θεοτόκη «Η τιμή και το Χρήμα» και την κινηματογραφική του μεταφορά «Η τιμή της αγάπης» της Τόνιας Μαρκετάκη στο μάθημα της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου «Αρχές της Οικονομικής Θεωρίας», για τη διδασκαλία εννοιών όπως είναι οι «εργασιακές σχέσεις» και το «σύστημα παραγωγής με βάση τους νόμους της αγοράς». Η διδακτική προσέγγιση δημιούργησε κίνητρα μάθησης και συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη εξέταση των οικονομικών φαινομένων, επιτρέποντας στους μαθητές να ερμηνεύουν τις οικονομικές έννοιες μέσω της λογοτεχνίας και να τις συσχετίζουν με τις κοινωνικές δυνάμεις και τα οικονομικά συμφέροντα που τα ορίζουν (Brinia & Vikas, 2011). Οι Brinia et al (2016) αξιοποίησαν την ταινία «The Wolf of Wall Street», το μυθιστόρημα «Ο Χαρταετός» της Αθηνάς Κακούρη, καθώς και μία φωτογραφία του Andreas Gursky που απεικονίζει τη «χαοτική ομορφιά» του κόσμου των χρηματιστηριακών αγορών στη διδασκαλία της ενότητας «Χρηματιστήριο» της Α΄ τάξης του Λυκείου. Η χρήση της τέχνης και ιδιαίτερα η χρήση μίας ταινίας, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες του Χρηματιστηρίου, διευκόλυνε την ενεργό συμμετοχή τους και έκανε την πορεία διδασκαλίας πιο ενδιαφέρουσα.

Μέσω ενός συνδυασμού λογοτεχνίας και ταινιών, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που μπορούν να χαρακτηριστούν ως ένας οικονομικός τρόπος σκέψης (Leet & Houserv, 2003). Μάλιστα, ερευνητές, προχωρώντας ένα βήμα παραπάνω, ενθαρρύνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα (Becker et al., 2006). Το εγχείρημα της δημιουργίας πρωτότυπων κινηματογραφικών έργων συνιστά ιδιαίτερη πρόκληση (Margarou & Matsiori, 2015). Η συμμετοχή στην άμεση εμπειρία της δημιουργίας μίας κινηματογραφικής ταινίας βοηθά, για παράδειγμα, τους μαθητές/τις μαθήτριες, πέρα από το να μάθουν να αποκωδικοποιούν τις οπτικές κινηματογραφικές συμβάσεις, να καλλιεργούν διανοητικές ικανότητες όπως της αντίληψης του χώρου και της αναλογικής σκέψης (Γρόσδος, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο και με αφορμή τη συμπλήρωση 400 χρόνων από τον θάνατό του, αποφασίσαμε να φέρουμε σε επαφή τους μαθητές/τριές μας με τον Σαίξπηρ, έναν από τους μεγαλύτερους συγγραφείς όλων των εποχών, πολύ γνωστό αλλά ελάχιστα διαβασμένο από αυτούς/ές, ο οποίος αποτελεί ανεξάντλητη πηγή έμπνευσης και ασκεί αδιάλειπτη επιρροή στην παιδεία παγκοσμίως. Βέβαια, είχαν έρθει καταρχάς σε επαφή με το έργο του κατά το σχολικό έτος 2014-15, όταν εμπνεόμενοι/ες από το έργο Ρωμαίος και Ιουλιέτα δημιούργησαν την ταινία μικρού μήκους «Ο Ρωμαίος ερωτεύεται ακόμη». Την επόμενη χρονιά, στο πλαίσιο νέου Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας και του νεοϊδρυθέντος Δικτύου «Ήχου και Εικόνας», θελήσαμε να συνεχίσουμε την ενασχόλησή μας με τον Σαίξπηρ και μέσω αυτού, μεσούσης της πρωτόγνωρης οικονομικής κρίσης που ταλανίζει τη χώρα μας και επηρεάζει δραματικά το μέλλον των νέων, να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις των καιρών και να δημιουργήσουμε τις συνθήκες ώστε οι μαθητές/τριές μας να γνωρίσουν, να κατανοήσουν την οικονομία της αγοράς, τον ρόλο του χρηματοπιστωτικού συστήματος στην ιστορική του εξέλιξη, και να προβληματιστούν με συναφή ζητήματα. Έτσι, επιλέξαμε να προτείνουμε ως αντικείμενο μελέτης και ερέθισμα τον Έμπορο της Βενετίας, έργο που παραμένει επίκαιρο στην εποχή μας και αποκαλύπτει διαχρονικές αλήθειες για την ανθρώπινη φύση.

Ο ΣΑΙΞΠΗΡ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Τα έργα του Σαίξπηρ έχουν επανειλημμένα μελετηθεί υπό το πρίσμα της οικονομικής τους διάστασης. Ο οικονομολόγος H. Farnam (1931) είναι ίσως ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη σχέση οικονομίας και λογοτεχνίας. Στο βιβλίο του Shakespeare's economics μελέτησε το οικονομικό περιβάλλον, έτσι όπως παρουσιάζεται σε τριάντα έξι έργα του μεγάλου δραματουργού. Κάτι ανάλογο επιχειρήθηκε από τον Draper (1935), ενώ η Kish-Goodling (1998) αξιοποίησε τον «Έμπορο της Βενετίας» και συγκεκριμένα το θέμα της τοκογλυφίας και την ιστορία των χριστιανικών και των εβραϊκών πεποιθήσεων σχετικά με την επιβολή τόκων στα δάνεια για την προσέγγιση των δανειοληπτικών πρακτικών διαχρονικά μέχρι σήμερα. Ο F. Turner (1999) στο βιβλίο του «Shakespeare's Twenty-First Century Economics: The Morality of Love and Money» θωρεί πως τα έργα του Σαίξπηρ βοηθούν στη μελέτη των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών ζητημάτων, δίνοντάς μας μία πιο σαφή και πιο περίπλοκη εικόνα των οικονομικών δεσμών που αποτελούν τη βάση των ανθρώπινων σχέσεων. Πρόσφατα ο A. Mendenhall (2016) επιχείρησε να ανατρέψει πολλές από τις μέχρι σήμερα αναλύσεις σύμφωνα με τις οποίες «Ο έμπορος της Βενετίας» ασκεί κριτική στις πρακτικές του πρώιμου καπιταλισμού. Ενσωματώνοντας στην προσέγγισή του τις θεωρίες του νομπελίστα οικονομολόγου Hayek για τις κοινωνίες που φιλοξενούν ανταγωνιστικά συμφέροντα και πολιτισμούς όπως η Βενετία εκείνης της εποχής, υποστηρίζει πως ο Σαίξπηρ ουσιαστικά επικυρώνει ένα εμπορικό σύστημα το οποίο βασίζεται σε νόμους που αντικατοπτρίζουν ένα εμπορικό ήθος και εμποδίζουν τους ανθρώπους να καταφεύγουν στη βία, διευκολύνοντας τη συνεργασία και την υλική ευημερία.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

Τα τελευταία χρόνια οι συγγραφείς δραστηριοποιούνται στο πεδίο της δημιουργικής αξιοποίησης της κινηματογραφικής δημιουργίας στο πλαίσιο τυπικών ή άτυπων δράσεων (Ματσιώρη & Βασιλού, 2014; Margarou & Matsiori, 2015; Ματσιώρη κ.ά, 2016; Μαργαρού κ.ά, 2017). Ως αποτέλεσμα, στο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας δημιουργήθηκε μία παράδοση που συντηρείται και εμπλουτίζεται από μία ανανεούμενη ανά έτος ομάδα μαθητών/τριών. Συνεχίζοντάς την, τους προτείναμε μετά το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* τον *Έμπορο της* Βενετίας, για να προσεγγίσουμε άλλες θεματικές στο έργο του Σαίξπηρ.

Για την υλοποίηση της καλής πρακτικής λάβαμε υπόψη μας:

ανάλογες πρακτικές αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και του Κινηματογράφου, που προτείνει η σχετική βιβλιογραφία ως συμπληρωματικά εργαλεία διδασκαλίας οικονομικών μαθημάτων και οι οποίες περιλαμβάνουν αναγνώσεις, διαλέξεις, συζητήσεις, διερεύνηση και προβολή ταινίας. Πιο συμβατή με τους στόχους μας ήταν εκείνη των Leet & Houserv (2003), που προτείνουν στους/στις μαθητές/τριες οικονομικά βιβλία και εισαγωγικό βιβλίο κριτικής μίας ταινίας, για να γνωρίσουν πώς γίνονται οι σχετικές αναλύσεις. Ακολουθεί διάλεξη επικεντρωμένη στις σχετικές οικονομικές έννοιες της ταινίας, προβολή της και συζήτηση για τους όρους και τα ζητήματα που αυτή πραγματεύεται. Τέλος, οι μαθητές/τριες συντάσσουν μέσα σε δύο εβδομάδες άρθρο σχετικό με τους συγκεκριμένους οικονομικούς όρους.

Τον τρόπο με τον οποίο το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει τα σαιξπηρικά κείμενα: προτείνει έλεγχο της ικανότητας κριτικής παρακολούθησης, σύγκριση και αξιολόγηση των κινηματογραφικών τους εκδοχών, αλλά και αξιοποίησή τους ως αφόρμησης για δραματοποίηση με σύγχρονο και συχνά αυτοσχέδιο χαρακτήρα και ως δυνατότητας ενεργούς συμμετοχής και ερμηνείας ώστε να καταδειχθεί η συνάφεια του προβληματισμού τους με αυτόν των σημερινών μαθητών/τριών (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).

Τη θεωρία των "3Cs" στους τρεις δομικούς της άξονες: κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων στις διάφορες αποδόσεις τους και κινηματογραφικές τους μεταφορές, αξιοποίηση της δικής μας πολιτιστικής κληρονομιάς και άλλων λαών, τέλος, παραγωγή νέου οπτικοακουστικού περιεχομένου (Ανδριοπούλου, 2010).

Ως προς τη διαδικασία, συγκροτήθηκε ομάδα 26 μαθητών/τριών και από τις τρεις τάξεις του Λυκείου, οι οποίοι/ες, αφού θα μελετούσαν στον ελεύθερό τους χρόνο και θα ανέλυαν το έργο ο *Έμπορος της Βενετίας* (Μτφρ. Ερρίκος Μπελιές, Εκδόσεις Κέδρος, 1999), θα το χρησιμοποιούσαν ως πηγή έμπνευσης και θα προσπαθούσαν να το μετα-αφηγηθούν στο σήμερα μέσα από κινηματογραφική του απόδοση.

Στη συνέχεια, κινηθήκαμε πάνω σε έξι θεματικούς άξονες. Ο ένας αφορούσε την ανάλυση του έργου και την παρουσίαση της εποχής του. Για τον σκοπό αυτό, ζητήθηκε η συνδρομή της θεατρολόγου Ιωάννας Παπαγεωργίου (Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Παν/μιο Πατρών), η οποία επισκέφθηκε το σχολείο, μίλησε για το ελισαβετιανό θέατρο, τις συνθήκες που οδήγησαν στη συγγραφή κορυφαίων δραματουργικών κειμένων, παρουσίασε και ανέλυσε το κλασικό σαιξπηρικό κείμενο. Θίχτηκαν ζητήματα όπως η διάρθρωση της πλοκής, τα πρόσωπα και τα θέματα του έργου (φιλία και αγάπη, έρωτας και γάμος, σχέσεις

γενεών, φιλανθρωπία, έλεος και μίσος, δικαιοσύνη, εμπόριο, χρήμα), αλλά και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην Αγγλία όπου γράφτηκε και τη Βενετία όπου εκτυλίσσεται, όπως και η αναγεννησιακή θεώρηση του κόσμου (από τη μεσαιωνική θεοκρατία στον ουμανισμό, από τη φεουδαρχία στη μοναρχία, από τον μερκαντιλισμό στην εμποροκρατία, από την αριστοκρατική ιεράρχηση της κοινωνίας στην ανάδυση της αστικής τάξης). Από τη θεατρολόγο τέθηκαν, επίσης, σημαντικές ερωτήσεις που οδήγησαν σε γόνιμη συζήτηση: «Γιατί ο κακός είναι Εβραίος;», «Πόσο αντιπαθής είναι ο Σάυλοκ;», «Ποια είναι τα κίνητρα και επιχειρήματα που αντιπαραθέτουν οι Σάυλοκ και Μπελόριο/Πόρσια;» «Γιατί η αστική τάξη χρειάζεται χρήματα;» κ.ά.

Η ανάγνωση του *Εμπόρου της Βενετίας* μάς έδωσε τη δυνατότητα σε επόμενες συναντήσεις μας να μεταφερθούμε σε μία κοινωνία που μπορεί να θεωρηθεί πρώιμη σύγχρονη και να μελετήσουμε το ξεκίνημα σημαντικών οικονομικών θεσμών, διαδικασία αναγκαία για τη σύνδεση με το σήμερα. Στην εποχή του Σαίξπηρ (1580-1620) η Αγγλία ήταν μία φεουδαρχική κοινωνία ταχέως μεταβαλλόμενη, στην οποία συντελέστηκαν θεμελιώδεις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Αστικοποίηση, άνθηση του εμπορίου, εντατικοποίηση της γεωργίας, εδραίωση της ατομικής ιδιοκτησίας της γης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά της ελισαβετιανής εποχής, μίας εποχής γεμάτης επιχειρησιακές ευκαιρίες, αλλά και κινδύνους που θα μπορούσαν να παγιδεύσουν τον οποιοδήποτε επιχειρηματία. Σε αυτήν συμβιώνουν το παλιό με το καινούργιο, ενώ η οικονομία της μπορεί να θεωρηθεί μία πρώιμη σύγχρονη οικονομία. Σε αυτή τη μεταβατική κοινωνία, η αυξανόμενη ανάγκη μεγάλου όγκου δανειακών κεφαλαίων απαιτούσε παρόμοιας κλίμακας οργάνωση της χρηματοδότησης, ενώ αναδεικνύονταν κρίσιμα ζητήματα ηθικά και νομικής δικαιολόγησης του συμφέροντος. Για να διευκολύνουμε τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν οικονομικές έννοιες και φαινόμενα της συγκεκριμένης εποχής και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με το σήμερα, ιδιαίτερα με την οικονομία της κρίσης στη σύγχρονη Ελλάδα, τέθηκαν ερωτήσεις που οδήγησαν σε προβληματισμό, έρευνα και συζήτηση, όπως ενδεικτικά «Για ποιους λόγους και με ποιον τρόπο μπορούσε να δανειστεί κάποιος από το ανεπαρκές χρηματοπιστωτικό σύστημα της εποχής του *Εμπόρου της Βενετίας*;», «Στις σύγχρονες οικονομίες η αναζήτηση ευκαιριών θεωρείται ορθολογική συμπεριφορά, ενώ η εξοικονόμηση χρημάτων συνδέεται με αυξημένες αποταμιεύσεις, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με επενδύσεις και χρηματοδότηση. Πώς ήταν η κατάσταση στην εποχή του *Εμπόρου της Βενετίας*;», «Από την κεντρική πλατεία της Βενετίας μέχρι τη Wall Street της Νέας Υόρκης και το City του Λονδίνου, ποιες διαφορές εντοπίζονται μεταξύ του χρηματοπιστωτικού συστήματος της μεσαιωνικής Ευρώπης και του σύγχρονου;», «Ποιος θα μπορούσε να είναι ο σύγχρονος Μπασάνιο (ο νέος που δανείζεται χρήματα για ρομαντικό σκοπό), ο σύγχρονος Αντώνιο (ο πλούσιος που δανείζεται χρήματα για να βοηθήσει έναν φίλο του) και ο σύγχρονος Σάυλοκ (ο δανειστής – τοκογλύφος της εποχής μας);», «Με ποια σύγχρονα οικονομικά εργαλεία μπορεί ένας δανειστής να ταλαιπωρήσει σκόπιμα τον δανειζόμενο;»

Η βελτίωση του οικονομικού αλφαβητισμού σε έννοιες και θέματα σχετικά με τη χρηματοοικονομική γνώση, την οικονομία της αγοράς και τον ρόλο του χρήματος

σε αυτήν ήταν, επομένως, ένας ακόμα άξονας της συγκεκριμένης δράσης. Μία σύντομη εισαγωγική παρουσίαση κρίθηκε απαραίτητη για να θυμηθούν οι μαθητές/τριες της Β΄ και Γ΄ τάξης σχετικές οικονομικές έννοιες που έχουν διδαχθεί και να τις μάθουν εκείνοι/ες της Α΄ που δεν τις διδάχθηκαν. Στη συνέχεια εμβαθύναμε σε ζητήματα πέραν της διδακτέας ύλης, σχετικά με την ιστορική εξέλιξη του χρηματοπιστωτικού συστήματος και με την ισχύουσα κατάσταση και τις προοπτικές του στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Ως μέθοδος ακολουθήθηκε ένας συνδυασμός παρουσίασης, διάλεξης και, κατόπιν, συζήτησης, στην οποία απαντούσαμε στις ερωτήσεις και απορίες των μαθητών/τριών. Παράλληλα, στο πλαίσιο των αντίστοιχων σχολικών μαθημάτων, διαβάστηκαν αποσπάσματα από το βιβλίο *Το χρήμα* του John Kenneth Galbraith και προβλήθηκε σχετικό βίντεο (*Money as Debt*). Μοιραία η επακόλουθη συζήτηση κατέληξε στη χρηματοπιστωτική κρίση του 2008, την οικονομική κατάρρευση της χώρας μας, τους τρόπους, τους όρους και τις συνέπειες του υπερδανεισμού της. Τέλος, προτάθηκαν στους/στις μαθητές/τριες το βιβλίο *Το μεγάλο σορτάρισμα* του Michael Lewis και η κινηματογραφική του μεταφορά από τον *Adam McKay*, ώστε να αποκτήσουν μία εικόνα της σύγχρονης νομισματικής πραγματικότητας.

Ένας άλλος άξονας αφορούσε την κινηματογραφική μεταφορά του *Εμπόρου της Βενετίας*. Στην ομάδα προτάθηκε η ταινία *The Merchant of Venice* (Michael Radford, 2005) που, ελλείψει χρόνου, παρακολούθησαν εκτός σχολείου. Ακολούθησε κριτική ανάλυση της ταινίας, η οποία, με τα σκηνικά, τα κοστούμια, τις ερμηνείες της, εντυπωσίασε και κατάφερε, παρότι θεατρικό φιλμ εποχής, ξένο για ένα μαθητικό κοινό, να μεταφέρει στη Βενετία της ύστερης αναγέννησης.

Η συγγραφή του σεναρίου της ταινίας που θα δημιουργούσαμε ήταν από τους σημαντικότερους άξονες της πρακτικής. Για να κατανοήσουν τη δομή του σεναρίου σε διαφορετικά είδη γραφής, χρειάστηκε να εξηγήσουμε στους/στις μαθητές/τριες τεχνικές ανάπτυξης συγγραφής, αξιοποιώντας υλικό του Ομίλου Κινηματογράφου του σχολείου μας αλλά και άλλες πηγές (π.χ. *Πεντάλογος Σεναρίου* της Ένωσης Ελλήνων Σεναριογράφων). Η πλοκή/δομή του σεναρίου, με τις σκηνές, τα περιστατικά, τις κρίσεις, τις συγκρούσεις και την τελική έκβαση, συναποφασίστηκαν από την ολομέλεια μέσα από γόνιμη διαδικασία ιδεοθύελλας. Παρόμοια αποφασίστηκαν οι χαρακτήρες, η ιδιοσυγκρασία τους, οι μεταξύ τους σχέσεις και η πορεία της ζωής τους. Τη συγγραφή των διαλόγων ανέλαβαν οι σεναριογράφοι. Την επιμέλεια του σεναρίου είχαν οι υπεύθυνες καθηγήτριες.

Καίριος άξονας της δράσης ήταν η μελέτη των πρακτικών δημιουργίας κινηματογραφικής ταινίας και η ανάληψη ρόλων (σκηνοθέτη, διευθυντή φωτογραφίας, ηχολήπτη, σκριπτ, σκηνογράφου, ενδυματολόγου, ηθοποιού, μοντέρ). Οι ετερόκλητες σε ηλικία και οπτικοακουστική παιδεία ομάδες που κάθε χρόνο εμπλέκονται σε σχετικές δραστηριότητες υποστηρίζονται από τις εκπαιδευτικούς, από εμπειρότερα μέλη και ειδικούς που καλούνται στο σχολείο στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων και βιωματικών εργαστηρίων. Τη συγκεκριμένη χρονιά, για παράδειγμα, κλήθηκε εκπρόσωπος του Προγράμματος ΠΡΩΤΗ ΩΡΑ ΣΙΝΕΜΑ, ζητήθηκε η συνδρομή της σκηνοθέτιδας Ελισάβετ Μανάβη, αξιοποιήθηκε πρωτότυπο υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του Ομίλου Οικονομίας και

Κινηματογράφου του σχολείου, ανοιχτά λογισμικά και ψηφιακά εργαλεία. Βέβαια, η γνώση των κατάλληλων εργαλείων και των τεχνικών συγγραφής σεναρίου, φωτογράφησης, κινηματογράφησης, ηχοληψίας, ψηφιακής επεξεργασίας κλπ. δεν συνιστά προϋπόθεση του οπτικοακουστικού γραμματισμού, αλλά προσδοκώμενη ωφέλεια (Γρόσδος, 2009).

Τέλος, βασικός άξονας που απαίτησε συντονισμό, συνεργασία, αλλά και πολλές – συχνά εκτός ωραρίου- ώρες ήταν η δημιουργία 45λεπτης ταινίας με τον χαρακτηριστικό τίτλο *Έμποροι σάρκας*. Η τριβή με τα παραπάνω ζητήματα έδωσε στους/στις μαθητές/τριες υλικό για την μετα-αφήγηση της υπόθεσης του *Εμπόρου της Βενετίας* με σημερινούς όρους. Ο άκρατος ατομικισμός, η εκδικητικότητα, η προκατάληψη, ο δανεισμός, η τοκογλυφία και η αναγωγή του χρήματος από μέσο συναλλαγής σε μέσο επιβολής και κυριαρχίας, κατά παράβαση κάθε κανόνα ανθρωπιάς, δεν χαρακτηρίζουν δυστυχώς μόνο τη μακρινή εποχή του πιστωτή Σάυλοκ και του εμπόρου Αντόνιο, στις απαρχές της γέννησης του καπιταλισμού. Στην ταινία των παιδιών, οι «έμποροι» χρήματος, ακινήτων, ονείρων, εγχώριοι και διεθνείς, καθορίζουν πάντοτε το παρόν και το μέλλον κάθε γενιάς. Ο σύγχρονος, ευδαιμονιστής Αντόνιο, που προσγειώνεται από μία επίπλαστη ευημερία στα χέρια αδίστακτων τοκογλύφων, συνειδητοποιεί την κενότητα κάποιων σχέσεων και αναγκάζεται να επανασχεδιάσει τη ζωή του, είναι ο νεοέλληνας, είναι, ωστόσο, και η ίδια η χώρα. Η αφήγηση προφανώς παραπέμπει στην Ελλάδα της κρίσης όπου νέες συνθήκες θέτουν υπό αμφισβήτηση κάθε ως χθες δεδομένο, δημιουργούν διλήμματα ζωτικά για το αύριο και συχνά οδηγούν στη μετανάστευση. Η ταινία παίχτηκε στο 2ο Φεστιβάλ Εκπαιδευτικών Ταινιών Μικρού Μήκους «ΣΥΝΘΕΣΙΣ» (Διαθέσιμη στο: http://ppl.pplpamak.eu/ppl/index.php/2016-05-01-19-10-51/category/8-).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΠΕΚΤΑΣΙΜΟΤΗΤΑ

Η περιγραφείσα πρακτική συνιστά έτοιμο προς χρήση παράδειγμα αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και του Κινηματογράφου για τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεματικών, μπορεί, ωστόσο, να ενταχθεί σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο και να υπηρετήσει την πραγμάτευση οποιασδήποτε θεματικής. Βέβαια, παρόμοιες δράσεις απαιτούν ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, ενώ η δομή του ισχύοντος ΑΠ δεν διευκολύνει την εφαρμογή πρακτικών με τέτοια διάρκεια και ανάλογες δραστηριότητες. Η υλοποίησή της, ωστόσο, στο πλαίσιο Προγράμματος Καινοτόμων Δράσεων επέτρεψε τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, μαθητών/τριών διαφορετικών ηλικιών, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, αλλά και μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Πέρα από τη χαρά της προσωπικής δημιουργίας και την αισθητική καλλιέργεια, η συγκεκριμένη πρακτική έδωσε στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να γνωρίσουν σε βάθος ένα πασίγνωστο λογοτεχνικό κείμενο, να ανιχνεύσουν και να αποκωδικοποιήσουν τις αναφορές στο ιστορικό, πολιτικοκοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αυτό αναφέρεται, να απολαύσουν κατόπιν την κινηματογραφική απόδοσή του, διαπιστώνοντας τις τεχνικές, τις δυνατότητες, τα ρητά και άρρητα μηνύματα της κινηματογραφικής γλώσσας. Για να δημιουργήσουν την ταινία ανέλαβαν υπεύθυνα διακριτούς ρόλους, ασκήθηκαν

βιωματικά στη συγγραφή σεναρίου, άρα στις ήδη διδαχθείσες τεχνικές της αφήγησης, της περιγραφής, του διαλόγου, της συνοπτικής απόδοσης περιεχομένου. Δούλεψαν με προσοχή τους χαρακτήρες, φροντίζοντας ακόμη και τα επώνυμά τους να απηχούν την καταγωγή και τα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, γνώρισαν τεχνικές της κινηματογραφικής αφήγησης και ασκήθηκαν στη χρήση ψηφιακών μέσων που μπορούν να αξιοποιήσουν πολλαπλώς στο μέλλον. Σχεδιάζοντας την πλοκή της ταινίας, μελέτησαν τους όρους λειτουργίας της οικονομίας και τη θέση του χρήματος σε αυτή, ανίχνευσαν φαινόμενα της κρίσης που βιώνουμε και στοχάστηκαν για τις αιτίες και τις συνέπειές της, διατύπωσαν σκέψεις για την ατομική και συλλογική αντιμετώπιση και -ίσως- υπέρβασή της. Συζήτησαν σύγχρονα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά ζητήματα (στερεότυπα, ανεργία, παραοικονομία, ποικίλες πτυχές της οικονομικής κρίσης, καταναλωτισμό, διαπροσωπικές σχέσεις, προοπτικές στη χώρα μας, διαρροή εργατικού δυναμικού στο εξωτερικό), θέματα δηλαδή που θίγονται σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα του ΑΠ, αλλά θεωρητικά συνήθως και μόνον. Το σημαντικότερο, όμως, όφελος για αυτούς/ές και η βασική καινοτομία της πρακτικής συνίσταται στη δυνατότητα που τους/τις έδωσε να προσεγγίσουν ολιστικά και αυτενεργώντας το πολυδιάστατο οικονομικό αλλά και κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο της κρίσης στο πλαίσιο μιας σχετικά νέας οικονομικής προσέγγισης, αυτής της οικονομίας της συμπεριφοράς και της οικονομικής ψυχολογίας, που απορρίπτει την απλοϊκή έννοια του ορθολογισμού της κλασσικής οικονομίας (Kahneman, 2003) και υποστηρίζει πως οι άνθρωποι δεν είναι πάντα «ορθολογικοί» και κάνουν συστηματικά σφάλματα. Επίσης, να εκπαιδευτούν με εναλλακτικό τρόπο σε δύσκολες θεωρητικές οικονομικές έννοιες, να εκφράσουν τις απόψεις, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Συνδέοντας το έργο του Σαίξπηρ με τα βιώματα και την εποχή τους, διαπίστωσαν τη διαχρονικότητα και επαναληψιμότητα κάποιων φαινομένων και αναπλαισίωσαν την υπόθεση νοηματοδοτώντας την με αναφορές σε δικές τους εμπειρίες.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της πρακτικής αποτελεί, τέλος, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνεργασίας των μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας σε στοχευμένες δράσεις με παιδαγωγικό αντίκτυπο. Κατά τη διανομή των ρόλων, οι μαθητές/τριες ενέπλεξαν άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και γονείς για τους ρόλους ενηλίκων. Για τα γυρίσματα επέλεξαν και εξασφάλισαν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τούς κατάλληλους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, επιστρατεύοντας και τις συγγενικές και φιλικές τους σχέσεις, ενώ διαπίστωσαν και διαχειρίστηκαν τις περιπτώσεις όπου απαιτούνταν ειδική άδεια (π.χ. στους χώρους του αερολιμένα).

Η κινηματογραφική δημιουργία ως μέσο για τη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων, αν και ελάχιστα αξιοποιημένη σήμερα, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για την κατανόηση της οικονομικής πραγματικότητας από μία διαφορετική οπτική και να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν πληθώρα οικονομικών φαινομένων, βάζοντας τον εαυτό τους σε πραγματικές καταστάσεις και ηθικά διλήμματα, σε έναν άλλο τόπο και χρόνο. Η οικονομική επιστήμη χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό γραφικές παραστάσεις και μαθηματικές αναλύσεις, εργαλεία που δυσκολεύουν και φοβίζουν αρκετούς μαθητές, δεν καταφέρνουν να

κινήσουν το ενδιαφέρον τους και να τους εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να καταφεύγουν στην απομνημόνευση με στόχο την επιτυχία στις τελικές εξετάσεις, αποφεύγοντας στο μέλλον ανάλογη δυσάρεστη εμπειρία (Bhadra, 2006). Πρακτικές όπως η παραπάνω συμπληρώνουν πολύ αποτελεσματικά ένα οικονομικό μάθημα και αντιμετωπίζουν πολλά από τα παραπάνω προβλήματα. Προφανώς, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, με δομημένα ερωτηματολόγια, για να εξακριβωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα της ενσωμάτωσης των τεχνών στη διδασκαλία της οικονομίας. Στην προκείμενη περίπτωση, η επιτυχία της πρακτικής αξιολογήθηκε με κριτήρια μόνον τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και την ποιότητα της ταινίας που δημιούργησαν, κυρίως τον βαθμό κατανόησης και την ικανότητα διαχείρισης των οικονομικών όρων και φαινομένων. Πάντως, η εμπειρία φαίνεται να επιβεβαιώνει τις ενδείξεις της γνωστικής λογοτεχνίας (cognitive literature), της νευρολογίας και της οικονομικής παιδαγωγικής ότι το όφελος, η αύξηση του οικονομικού αλφαβητισμού (Davis, 2015), μάλλον υπερτερεί της προσπάθειας προετοιμασίας ενός παρόμοιου μαθήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδριοπούλου, Ει. (2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις. *Συχνότητες* 10: 15-19.

Αποστολίδου, Β. (2010). Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Βλαβιανού, Α. (2011). *Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Λογοτεχνία: εκπαιδευτική σημασία – τρόποι προσέγγισης*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Γ΄, «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο: Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (επιμ.) *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας, Πανελλήνιο Συνέδριο* (21-22 Νοεμβρίου), Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. – Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης.

Ματσιώρη, Ά. & Βασιλού, Κ. (2014). Αξιοποίηση της Τέχνης του Κινηματογράφου για Διδασκαλία Οικονομικής Ορολογίας στην Αγγλική Γλώσσα. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης & Ν. Τζιμόπουλος (Επ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη, σσ*. 38-51. Νάουσα.

Ματσιώρη Ά., Σύβακα Τ., Μαργαρού Ε. (2016). Οπτικοακουστική εκπαίδευση στο Γενικό Λύκειο: μέσα, τρόποι, εφαρμογές. Στο Σ. Γρόσδος (Επ.) *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: "Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση", σσ*. 30-43. Θεσσαλονίκη, 24-26 Ιουνίου.

Μαργαρού, Ε., Ματσιώρη, Ά., Συβάκα, Τ., Τσιόνκη, Μ. (2017). «Ο κόσμος του ήχου και της εικόνας»: Οπτικοακουστικός γραμματισμός στο Λύκειο. Στο D. Honorato & Α. Γιαννακουλόπουλος (Επιμ.) *Πρακτικά Διεπιστημονικού*

Συνεδρίου:ΤΑΜΠΟΥ – ΠΑΡΑΒΑΣΗ – ΥΠΕΡΒΑΣΗ στην Τέχνη και την Επιστήμη, σσ. 744-765. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, 20 & 21 Μαΐου 2016.

Μουλά, Ε. & Κοσεγιάν, Χ. (2010). Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση: διδακτικές προτάσεις - παιδαγωγικές προεκτάσεις. Αθήνα: Κριτική.

Μπίκος, Γ.Κ. (2015). Η διεπιστημονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. *Culture and Research*, Vol. 4. Ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση https://ejournals.lib.auth.gr/culres/article/download/4640/4738

Becker, W. E. & Watts, M. (2001). Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk-and-Talk. *The American Economic Review*, 2001, Vol. 91, No. 2, pp. 446-451.

Becker, W. E., Watts, M., Becker, S. R. (2006). *Teaching economics: more alternatives to chalk and talk. Cheltenham*. UK: Northampton, MA: Edward Elgar.

Bhadra, L. J. 2006. A picture is worth a thousand words: engaging kinesthetic and multimodal learners of economics using contemporary films. *Inquiry* 11 (1): 11-19.

Bookman, M.Z. & Bookman, A. S. (2009). *Economics in Film and Fiction*. New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education Lanham.

Brinia, V. & Vikas, E. (2011). The Use of Greek Literature Through Action-Research in Teaching 'Principles of Economic Theory' in Secondary Education Level in Greece: A Case Study, November 1, 2011. Ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση https://ssrn.com/abstract=1965068.

Brinia, V., Kalogri, P., Stavrakouli, K. M. (2016). A New Teaching Method for Teaching Economics in Secondary Education, *IOSR Journal of Research & Method in Education*, (2016), Vol. 6, Issue 2, 2016), pp. 86-93.

Draper, J. W. (1935). Usury in the Merchant of Venice. *Modern Philology* Vol.33, pp.37- 47. Ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση https://docslide.us/documents/usury-in-the-merchant-of-venice.html

Davis, M. E. (2015). Bringing imagination back to the classroom: A model for creative arts in economics, *International Review of Economics Education*, 2015, Vol. 19, pp. 1-12.

Farnam, H. (1931). *Shakespeare's economics*. New Haven: Yale University Press; London, H. Milford, Oxford University Press.

Girardi, G. (2008). Using cinema to enhance the relevance of economics to students' lives, 2008, September. Ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση https://ssrn.com/abstract=1268522.

Heilbroner, R. L. (1999). The worldly philosophers: the lives, times, and ideas of the great economic thinkers. 7th ed. New York: Touchstone.

Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: psychology for behavioral economics. *American Economic Review* Vol. 93 (5), pp. 1449-1475.

Kish-Goodling, D. (1998). Using the Merchant of Venice in Teaching Monetary Economics. The *Journal of Economic Education*, 1998, Vol. 29, issue 4, pp.330-339.

Leet, D. & Houser, Scott. (2003). Economics Goes to Hollywood: Using Classic Films and Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course, *The Journal of Economic Education*, Vol. 34, No. 4, pp. 326-332.

Macy, A. & Terry, N. (2008). Using movies as a vehicle for critical thinking in economics and business, *Journal of Economics and Economic Education Research*. Vol. 9 Issue: 1, pp. 31-51.

Margarou, E. & Matsiori, A. (2015). Filmmaking as a means of learning. In V. Mazilescu. (Ed.) *European Conference on Education and Applied Psychology,* Vienna, pp. 58-68.

Mendenhall, A. (2016). A Time for Bonding: Commerce, Love, and Law in The Merchant of Venice. In Younkins, E. W. (2016). *Capitalism and Commerce in Imaginative Literature: Perspectives on Business from Novels and Plays,* pp. 79-94. New York: Lexington Books.

Mateer G. D. & Stephenson E. F. (2011). Using Film Clips to Teach Public Choice Economics, *Journal of Economics and Finance Education*, (2011), Vol. 10, N.1, pp.28-36.

Ruder, Ph. J. (2010). Teaching Economics with Short Stories, *Australasian Journal of Economics Education,* Vol. 7, N.1, pp.20-30.

Samaras, M. (2014). Learn Economics by Going to the Movies, *Journal of Education and Human Development,* (2014), Vol. 3, No. 2, pp. 459-470.

Sexton, R. L. (2006). Using Short Movie and Television Clips in the Economics Principles Class, *The Journal of Economic Education*, 2006, Vol. 37, Issue 4, pp.406-417.

Turner, F. (1999). Shakespeare's Twenty-First Century Economics: The Morality of Love and Money. New York: Oxford University Press.

Vachris, M. A. & Bohanon, C. E. (2012). Using Illustrations from American Novels to Teach about Labor Markets, *Journal of Economic Education*, 2012, Vol: 43, N.1, pp. 72-82.

Walstad, W. B. & Saunders, Ph. (1998). T*eaching Undergraduate Economics: A Handbook for Instructors*. New York: Irwin/McGraw-Hill.

Watts, M. (2004). Economic Insights From and About Literature, Drama, and Literary. *Criticism Purdue CIBER Working Papers*. Paper 33. Ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση http://docs.lib.purdue.edu/ciberwp/33.

Watts, M. & Smith, R.F. (1989). Economics in literature and drama. *The Journal of Economic Education*, 1989, Vol. 20, No. 3, pp. 291-307.

Younkins, E. W. (2016). Capitalism and Commerce in Imaginative Literature: Perspectives on Business from Novels and Plays. New York: Lexington Books.

«Μαθαίνω την ιστορία του τόπου μου με το δημοτικό τραγούδι»

Μπόνια Βελησσαρία M.Ed.

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής Κε.Δ.Δ.Υ. Λάρισας
velbon0@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η χρήση και επεξεργασία των ιστορικών πηγών μέσα στο σχολείο είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διδακτικών μεθόδων που στοχεύουν στην απόκτηση των μαθητών «ιστορικής γνώσης», «ιστορικής σκέψης» και «ιστορικής συνείδησης», αναπτύσσοντας παράλληλα κριτική σκέψη και δεξιότητες που θα στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση του εαυτού τους αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος όπου ζουν. Μια μορφή ιστορικών πηγών είναι οι μουσικές συνθέσεις. Στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην αξιοποίηση των δημοτικών τραγουδιών μιας συγκεκριμένης τοπικής κοινωνίας για τη διδασκαλία της ιστορίας της. Ειδικότεροι στόχοι είναι να αναγνωριστεί από τους/τις μαθητές/τριες το δημοτικό τραγούδι ως ιστορική πηγή. Στη συνέχεια να διερευνηθεί αν η χρήση του δημοτικού τραγουδιού τους βοηθάει να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση για την ιστορία αν αποτελεί κίνητρο μάθησης για όλους τους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια μιας τροποποιημένης διδασκαλίας και αν μπορεί να καλλιεργήσει τη δημιουργική σκέψη και την ομαδική εργασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Τοπική Ιστορία, Δημοτικό Τραγούδι, Τροποποιημένη Διδασκαλία.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορία είναι ένας κλάδος που γνώρισε θεμελιώδεις αλλαγές στον αιώνα μας ως προς το αντικείμενο, τις μεθόδους και τα εργαλεία της τα οποία διευρύνθηκαν και ανανεώθηκαν. Ως επιστήμη και ως γνωστικός κλάδος της εκπαίδευσης είναι επινόηση και απόκτημα των νεότερων χρόνων καθότι ως μάθημα εισάγεται στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών στα μέσα περίπου του 19ου αι., (Λεοντσίνης, 2003: 15-25). Σε μια εποχή ανάδυσης των ευρωπαϊκών εθνικισμών όπως ήταν ο 19ος αι., η καινούρια αυτή επιστήμη συνέβαλε στην επιβεβαίωση της εθνικής ταυτότητας και στην ανάδειξη της κοινής μνήμης (Σμυρναίος, 2008:33-39).

Πριν προχωρήσουμε στους λόγους για τους οποίους θεωρήθηκε απαραίτητο να διδάσκεται η ιστορία στα σχολεία, θα πρέπει να διευκρινίσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «ιστορία». Ο όρος έχει πολλές και διαφορετικές σημασίες. Δύο είναι οι επικρατέστερες.

Η πρώτη αφορά το σύνολο των γεγονότων που συνέβησαν στο παρελθόν, είτε έχουν καταγραφεί είτε όχι. Η δεύτερη μας παραπέμπει στην καταγραμμένη ιστορία, δηλαδή στην ιστορία που γνωρίζουμε μέσα από το έργο του ιστορικού.

Όσον αφορά τη σχολική ιστορία, είναι γεγονός ότι δεν της αποδίδουν το ίδιο νόημα με εκείνο της ιστορίας των ιστορικών. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να επιλεγεί το τι θα διδάσκεται μέσα στο σχολείο και τι έξω από αυτό, να αποσαφηνισθεί ο επιδιωκόμενος βαθμός γνωστικής εξειδίκευσης και να δρομολογηθούν οι ανάλογες, μαθησιακές διαδικασίες. (Moniot, 2000: 50-54, Χαρίτος, 2003: 15-18).

Τα τελευταία χρόνια διάφορες έρευνες, βιβλία και άρθρα μαρτυρούν για το αυξανόμενο ενδιαφέρον σε σχέση με τα ζητήματα που θέτει η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο και ιδιαίτερα η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας ως ένα αντίδοτο για την εν δυνάμει απειλή που θέτει η παγκοσμιοποίηση στους τοπικούς πολιτισμούς και τις ταυτότητες. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια η ιστορία ήταν το κατεξοχήν μάθημα για αποστήθιση, με συνέπεια να μην έχει κανένα ενδιαφέρον για τις μαθήτριες και τους μαθητές επειδή δεν μπορούσαν να συσχετίσουν τις ιστορικές έννοιες και τα γεγονότα του παρελθόντος με τη σημασία τους για την καθημερινή ζωή.

Σήμερα το μάθημα της ιστορίας, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, έχει τρεις σκοπούς: οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν «ιστορική γνώση», «ιστορική σκέψη» και «ιστορική συνείδηση», αναπτύσσοντας παράλληλα κριτική σκέψη και δεξιότητες που θα στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση του εαυτού τους αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος όπου ζουν. Πολλοί τρόποι έχουν προταθεί για την επίτευξη αυτών των στόχων και ανάμεσα σε αυτούς είναι η χρήση και επεξεργασία των ιστορικών πηγών μέσα στο σχολείο, μια μέθοδος ιστορικής διδασκαλίας, η οποία βρίσκεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αφήγηση. **Οι πηγές μπορούν να προσδώσουν μια σημαντική δύναμη έλξης, για την κινητοποίηση των μαθητών.**

Η μουσική και το τραγούδι ως ιστορικές πηγές αποτελούν ένα συναρπαστικό και αποτελεσματικό μέσο για να παρακινηθούν όλοι οι μαθητές/τριες στη μελέτη του παρελθόντος. Η ευρύτατη χρήση της μουσικής σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής και η αδιαμφισβήτητη αξία του μελοποιημένου δημοτικού τραγουδιού ως ένα σημαντικό μορφωτικό όργανο - καθώς παρουσιάζει πλούσιο ποιητικό και γλωσσικό περιεχόμενο - αποτέλεσε την αφετηρία της παρούσας ποιοτικής έρευνας (στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος του ΠΤΔΕ Παν/μιου Θεσσαλίας).

Στη συγκεκριμένη εργασία, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην αξιοποίηση των δημοτικών τραγουδιών μιας συγκεκριμένης τοπικής κοινωνίας για να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους. **Στόχος μας** είναι να διδάξουμε την Ιστορία με έναν εναλλακτικό, μη-παραδοσιακό και ενδιαφέροντα τρόπο μέσω της αισθητικής/ιστορικής προσέγγισης των δημοτικών τραγουδιών, της ανάλυσης και της επεξεργασίας τους ώστε οι μαθητές/τριες, όχι μόνο να γνωρίσουν τον πολιτιστικό τους πλούτο αλλά κυρίως τα ιστορικά γεγονότα ή τις ιστορικές προσωπικότητες που υπήρξαν η αφορμή ή η πηγή έμπνευσης για να δημιουργηθούν αυτά τα άσματα.

Ο τόπος που επιλέχθηκε για να διεξαχθεί η έρευνα είναι το νησί της Σκιάθου, το οποίο έχει να προσφέρει πλούσιο υλικό και πληροφορίες σε ιστορικά θέματα και σε γνωστές ιστορικές προσωπικότητες που έζησαν μόνιμα ή βρέθηκαν για κάποιο χρονικό διάστημα στο νησί.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σκοπός, υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα

Το πρόγραμμα που σχεδιάσαμε δεν είχε ως στόχο να διδάξουμε στους μαθητές τα χαρακτηριστικά, τις κατηγορίες και το περιεχόμενο του δημοτικού τραγουδιού, αλλά να διαπιστωθεί εάν αξιοποιώντας ένα δημοτικό τραγούδι μπορούμε να διδάξουμε ιστορία ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή μέθοδο της αφήγησης ενός ιστορικού γεγονότος ή ενός θέματος, καθώς και πώς μπορεί το ίδιο το τραγούδι να αποτελέσει ιστορική πηγή και να βάλει τους μαθητές σε μία διαδικασία όπου θα βρουν μόνοι τους τις πληροφορίες μέσα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. χρήση Η/Υ).

Η υπόθεση της εργασίας μας ήταν, εάν το δημοτικό τραγούδι ως διδακτικό εργαλείο μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώση πάνω σ' ένα ιστορικό θέμα του τόπου τους, χωρίς να χρειάζεται ο δάσκαλος ή οι μαθητές/τριες να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις στη μουσική.

Ειδικότεροι στόχοι αφορούν την προσέγγιση δευτερογενών πηγών και την άντληση πληροφοριών για να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα, την εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της διερεύνησης και αξιολόγησης ιστορικών πληροφοριών και την καλλιέργεια της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητάς τους

Επιπλέον, η δημιουργία του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος αποσκοπούσε στην επαφή των μαθητών με τον τεχνολογικό αλφαβητισμό ως «διαμεσολαβητή» στη μαθησιακή διαδικασία και τη διαμόρφωση δεξιοτήτων με νοητικό, γνωστικό, κριτικό, και επικοινωνιακό περιεχόμενο, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε συνεργατικό πλαίσιο (Κόκκινος,2003: 33-37).

Διάρκεια του προγράμματος

Η θεματική ενότητα που επιλέχθηκε για την εκπαιδευτική έρευνα της διδασκαλίας της ιστορίας και ειδικότερα της ιστορίας ενός τόπου ήταν «Κλέφτες και Αρματολοί» και πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου. Με αφορμή το κεφάλαιο της ιστορίας «Κλέφτες και Αρματολοί» οι μαθητές επεξεργάστηκαν ερωτήματα διερευνητικά και διαλογικά καθώς επίσης εκτέλεσαν δραστηριότητες, ευελπιστώντας να εξασφαλίσουμε μεγαλύτερη επιτυχία στους διδακτικούς στόχους που είχαν τεθεί σε αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 2 διδακτικά τρίωρα και 4 διδακτικά δίωρα. Σε κάθε διδακτικό δίωρο οι μαθητές καλούνταν να επεξεργαστούν ένα σχέδιο μαθήματος ομαδοσυνεργατικά. Επίσης, στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος δόθηκε στους μαθητές και στη δασκάλα ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των χαρακτηριστικών και του γνωστικού επιπέδου των μαθητών και ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης/αποτίμησης του προγράμματος.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν σε όλο το πρόγραμμα ήταν η ομαδοσυνεργατική με την τεχνική της χιονοστιβάδας, διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, διαλογική και συνθετική εργασία όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, ερευνούν πληροφορίες, αξιολογούν και αποφασίζουν.

Η εργασία σε ομάδες κρίθηκε αναγκαία προϋπόθεση για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί, οι διδακτικοί και οι στόχοι της συνεργατικής μάθησης, καθώς

προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την αποτελεσματική διδασκαλία με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε.

Μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή και προτάθηκαν σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις κείμενα εργασίας (π.χ.βλ. παράρτημα και «Φωτόδεντρο»), πίνακες ζωγραφικής και στίχοι δημοτικών τραγουδιών με τα ιστορικά γεγονότα ή πρόσωπα που θέλαμε να διδάξουμε καθώς επίσης και χάρτες για να εντοπίσουν οι μαθητές τις τοποθεσίες που έλαβαν χώρο τα γεγονότα. Επιπλέον ακούσαμε τη μουσική και τα ιστορικά τραγούδια (δημοτικά και έντεχνα) σε cd ή στον Η/Υ (you tube) με σκοπό να δημιουργήσουμε συνειρμούς στους/στις μαθητές/τριες.

Δείγμα

Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν δεκαοκτώ (18), έξι (6) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια. Από αυτά, τα τρία κατάγονταν από την Αλβανία, ένα από την Αγγλία, ένα με πατέρα Έλληνα αλλά μητέρα Αγγλίδα, ένα από πατέρα Έλληνα και μητέρα Αυστριακή, και 12 παιδιά από την Ελλάδα.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της τάξης το γνωστικό επίπεδο όλων των μαθητών του ΣΤ΄2 σε γενικές γραμμές αλλά και στο μάθημα της ιστορίας ειδικότερα ήταν σχετικά καλό. Συγκεκριμένα ανέφερε, ότι στην τάξη υπήρχαν έξι άριστοι μαθητές και υπόλοιποι ήταν μέτριοι, ενώ δύο από αυτούς ήταν κάτω του μετρίου.

Από τα δεκαοχτώ παιδιά τα δύο παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες. Και οι δύο μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος σχολίαζαν τους άλλους συμμαθητές και αποτελούσαν τους κωμικούς της τάξης.

Σχετικά με το μαθησιακό τους επίπεδο, ο πρώτος μαθητής που αναφέρθηκε παραπάνω παρουσίαζε προβλήματα στον γραπτό λόγο. Στην ελεύθερη γραφή κειμένου παρήγαγε απλοϊκές προτάσεις με πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη. Στα προφορικά μαθήματα μπορούσε να μεταφέρει μόνο κάποια από αυτά που ακροαζόταν μέσα στην τάξη (π.χ. την ιστορία) ή ελλειπτικά κάποια παράγραφο από το μάθημα, συνήθως την πρώτη. Ο άλλος μαθητής έγραφε μακροπεριόδους επαναλαμβάνοντας την ίδια έννοια ή λέξεις. Παρουσίαζε ανωριμότητα και ελλείμματα στην ανάγνωση και στον προφορικό λόγο (όπως κομπιάσματα, επαναλήψεις της ίδιας λέξης, γνωστικά κενά).

Οι υπόλοιποι μαθητές σε γενικές γραμμές ήταν συνεργάσιμοι. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές δεν είχαν δουλέψει ομαδοσυνεργατικά και ερευνητικά με τους Η/Υ μέσα στην τάξη αλλά η δασκάλα τους, τους έδινε κάποιες φορές θέματα που έπρεπε να δουλέψουν σε ομάδες εκτός διδακτικού ωραρίου.

Διαδικασία

Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε για δύο εβδομάδες, από τρεις μέρες την κάθε βδομάδα. Την πρώτη και την τελευταία μέρα το μάθημα έγινε την πέμπτη ($5^η$), την έκτη ($6^η$) και την έβδομη ($7^η$) ώρα του ωρολογίου σχολικού προγράμματος (120 λεπτά). Τις υπόλοιπες μέρες οι μαθητές μελέτησαν τα φύλλα εργασιών την έκτη ($6^η$) και την έβδομη ($7^η$) ώρα του ωρολογίου σχολικού προγράμματος (75 λεπτά το διδακτικό δίωρο).

Το 1ο διδακτικό τρίωρο έγινε στο χώρο της αίθουσας της πληροφορικής. Στην αρχή χωρίσαμε τους μαθητές σε 6 ομάδες των τριών ατόμων (18 μαθητές). Η επιλογή των μαθητών σε κάθε ομάδα έγινε με τη βοήθεια της δασκάλας

φροντίζοντας σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας «δυνατός» και ένα «αδύναμος» μαθητής. Κάθε ομάδα είχε μπροστά της έναν υπολογιστή και ακουστικά. Σε κάθε υπολογιστή είχαμε περασμένα τα φύλλα εργασιών που εμπεριείχαν δραστηριότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (τροποποιημένη διδασκαλία) και τα μουσικά κομμάτια (επιλεγμένα έντεχνα και δημοτικά τραγούδια). Τα φύλλα εργασιών δίνονταν και σε έντυπη μορφή στους μαθητές και τη δασκάλα (ένα για τον καθένα χωριστά). Αναλυτικότερα, πρώτα μοιράσαμε τα φύλλα εργασιών. Κατόπιν ακούσαμε το τραγούδι «Κορόιδο Μουσολίνι και κάναμε ερωτήσεις που υπήρχαν στα φύλλα εργασιών που είχαν μοιραστεί στους μαθητές. Ακολούθησε το τραγούδι «Ο δρόμος» και επαναλάβαμε τις ίδιες ερωτήσεις. Μετά βάλαμε στα παιδιά να ακούσουν ένα ιστορικό δημοτικό τραγούδι και το σχολιάσαμε καλώντας τους μαθητές να απαντήσουν προφορικά στις ερωτήσεις του φυλλαδίου εργασιών. Το επόμενο διδακτικό δίωρο οι μαθητές έπρεπε να επεξεργαστούν τις δραστηριότητες στα φύλλα εργασιών με μελέτη, αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών έχοντας ως κύριο στόχο να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στα έντεχνα και τα δημοτικά τραγούδια. Στη συνέχεια τα παιδιά δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά. Τα τελευταία δεκαπέντε λεπτά του μαθήματος παρουσίασαν τα γραπτά τους κείμενα (ένας από κάθε ομάδα ανέλαβε να διαβάσει την εργασία τους). Ακολούθησε σύντομη συζήτηση και αξιολόγηση των εργασιών από την ολομέλεια.

Στο 2ο διδακτικό δίωρο ο χώρος διδασκαλίας ήταν η αίθουσα προβολών. Μοιράσαμε στους μαθητές τα ίδια φύλλα εργασιών με τις ερωτήσεις που θα δουλεύαμε για να επεξεργαστούμε την ηχητική και εικονική πηγή. Με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του προβολέα βάλαμε να ακουστούν τα τραγούδια και παρουσιάσαμε τους πίνακες ζωγραφικής σχετικά με τους κλέφτες και αρματολούς τους οποίους οι μαθητές περιγράψανε και σχολίασαν με βάση τις ερωτήσεις του φυλλαδίου που συνόδευαν κάθε πίνακα. Αυτό το δίωρο μαζί με το πρώτο δίωρο των έντεχνων και δημοτικών τραγουδιών αποτέλεσε την αφόρμηση του προγράμματος.

Στο 3ο και 4ο διδακτικό δίωρο ο χώρος διδασκαλίας του μαθήματος ήταν η αίθουσα υπολογιστών. Μοιράσαμε στους μαθητές τα φύλλα εργασιών, τα οποία περιείχαν: α) τους στίχους των δημοτικών τραγουδιών (πρωτογενής πηγή), β) πέντε - οκτώ κύκλους δραστηριοτήτων (βλ. παράρτημα), στους οποίους οι μαθητές διερευνώντας ομαδοσυνεργατικά και εφαρμόζοντας την τεχνική της χιονοστιβάδας θα έκαναν συγκρίσεις, αναλύσεις μεταξύ των στίχων (των δημοτικών τραγουδιών) ή μεταξύ στίχων (ενός ιστορικού δημοτικού τραγουδιού) και κειμένων (από το σχολικό βιβλίο ή από προτεινόμενες ηλεκτρονικές διευθύνσεις), περιηγήσεις σε χάρτες (google map) και σχολιασμούς συγκεκριμένων επιλεγμένων (από τον εκπαιδευτικό) φωτογραφιών και πινάκων ζωγραφικής με θέμα τη ζωή των κλεφτών. Κάθε κύκλος είχε διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ανάλογη των μαθησιακών δυνατοτήτων των παιδιών (τροποποιημένη διδασκαλία).

Στο 5ο διδακτικό δίωρο μοιράσαμε σε κάθε ομάδα ένα φάκελο που περιείχε α) τα φύλλα εργασιών τα οποία δεν ήταν ίδια για όλες τις ομάδες αφού ανά δύο ομάδες θα επεξεργάζονταν το ίδιο ιστορικό θέμα έχοντας ως πρωτογενή πηγή δύο δημοτικά τραγούδια εκ των οποίων το ένα ήταν σκιαθίτικο με τον τίτλο «Της Σκιάθου

τα ψηλά βουνά» και το άλλο με τον τίτλο «Του Γιάννη του Σταθά». Άρα σ΄ αυτό το διδακτικό δίωρο τα παιδιά επεξεργάστηκαν τρία φύλλα εργασιών. Η κάθε ομάδα είχε τους στίχους των τραγουδιών και μελοποιημένα τα τραγούδια στον υπολογιστή (μαγνητοφωνημένα στον Η/Υ και you tube) καθώς επίσης και το κείμενο του σχολικού εγχειρίδιου της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης (περιήγηση στο «Φωτόδεντρο»). Οι μαθητές μελέτησαν τα κείμενα (έντυπα και ηλεκτρονικά), τους ηλεκτρονικούς χάρτες, παρήγαγαν στίχους και κείμενα και ζωγράφισαν σκηνές της τοπικής ιστορίας. Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια τα σχόλια της και έγινε η σύνθεση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Το 6ο διδακτικό δίωρο ήταν και το τελευταίο της έρευνας. Το μάθημα έγινε στην αίθουσα προβολών. Αυτό το δίωρο ξεκίνησε με την παρουσίαση των γραπτών κειμένων που είχαν γράψει οι μαθητές τα προηγούμενα μαθήματα. Κάθε ομάδα με τη βοήθεια του υπολογιστή και του προβολέα παρουσίασε το ιστορικό της κείμενο, φωτογραφίες από τοποθεσίες της Σκιάθου (συλλογή από ιστοσελίδες) που έδρασαν οι αρματολοί. Μετά από κάθε παρουσίαση γινόταν σχολιασμός, συζήτηση και η αξιολόγηση από τους μαθητές και τη δασκάλα. Στο τέλος παρουσίασαν τους θεατρικούς διαλόγους, τους στίχους και τις ζωγραφιές που είχαν γράψει σχετικά με το ιστορικό θέμα που είχαν επεξεργαστεί. Το πρόγραμμα τελείωσε με το χορό της «Καμάρας» (σκιαθίτικος χορός) στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

Τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Η επισκόπηση της έρευνας έγινε με ερωτηματολόγια (με ερωτήσεις κυρίως ανοικτού τύπου) και παρατήρηση ενός σχετικά μικρού αριθμού επιλεγμένων ατόμων (μαθητές του ΣΤ2) με στόχο τη διερεύνηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων.

Την πρώτη διδακτική ώρα του πρώτου τρίωρου του προγράμματος μοιράσαμε στους μαθητές το Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης για το μαθητή. Κύριος στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να συλλέξουμε πληροφορίες για τις διαθέσεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα της ιστορίας και το δημοτικό τραγούδι ώστε στο τέλος του προγράμματος, αφού συμπληρώσουν και το δεύτερο ερωτηματολόγιο, το Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, να γίνουν οι ανάλογες παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα για να διαπιστώσουμε εάν πετύχαμε θετικότερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Οι ερωτήσεις σε όλα τα ερωτηματολόγια και στο Φύλλο Παρατήρησης ήταν πολλαπλής επιλογής με σκοπό να διευκολυνθούν μαθητές και εκπαιδευτικός στην συμπλήρωσή τους, αλλά και ανοικτού τύπου που αποσκοπούσε στην ανίχνευση ιδεών σχετικά με το θέμα.

Αρχικό Ερωτηματολόγιο

Το Ερωτηματολόγιο για το μαθητή είναι ένα τρισέλιδο φυλλάδιο όπου υπάρχουν 14 ερωτήσεις. Η πρώτη και η δεύτερη ερώτηση αφορά τη γενική και την τοπική ιστορία. Ο κάθε μαθητής καλείται να απαντήσει, σε πεντάβαθμη κλίμακα επιλέγοντας έναν από τους πέντε χαρακτηρισμούς (Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Ελάχιστα, Καθόλου). Η πρώτη ερώτηση αφορά τη ζωή των ανθρώπων που ζούσαν

παλιά και εάν τους αρέσει ειδικότερα να μαθαίνουν για την ζωή των ανθρώπων που ζούσαν παλιά στον τόπο τους.

Η τρίτη, η τέταρτη, η πέμπτη και η έκτη ερώτηση έχει σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας. Στην τρίτη ερώτηση, οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν επιλέγοντας έναν από τους πέντε χαρακτηρισμούς (Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Ελάχιστα, Καθόλου), εάν τους αρέσει το μάθημα της ιστορίας όπως το διδάσκονται. Ενώ στην τέταρτη, στην πέμπτη και στην έκτη ερώτηση πρέπει να γράψουν με λίγα λόγια, τι τους αρέσει περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται την ιστορία, τι δεν τους αρέσει στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται την ιστορία και να γράψουν με ποιο τρόπο μπορούμε γενικά να μάθουμε την ιστορία ενός τόπου ή προσώπου αναφέροντας όλους τους τρόπους που γνωρίζουν.

Η έβδομη και η όγδοη ερώτηση αφορά την ιστορία της Σκιάθου και την ιστορική ενότητα που θέλουμε οι μαθητές μας να επεξεργαστούν βαθύτερα, «Κλέφτες και αρματολοί».

Οι επόμενες έξι ερωτήσεις είναι σχετικές με τα δημοτικά τραγούδια. Στην ένατη, στη δέκατη και στην ενδέκατη τα παιδιά για ακόμη μία φορά επιλέγοντας έναν από τους πέντε χαρακτηρισμούς (Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Ελάχιστα, Καθόλου) απαντούν στις ερωτήσεις: α) εάν ακούν, β) εάν τραγουδούν και γ) εάν χορεύουν δημοτικά τραγούδια.

Στην δωδέκατη ερώτηση, θα πρέπει να γράψουν με λίγα λόγια σε ποιες κοινωνικές εκδηλώσεις συνήθως ακούν, τραγουδούν και χορεύουν δημοτικά τραγούδια. Στην δέκατη τρίτη, θα πρέπει να εξηγήσουν γιατί αυτού του τύπου τα τραγούδια ονομάζονται δημοτικά και τέλος στην δέκατη τέταρτη να γράψουν τι περιγράφουν τα δημοτικά τραγούδια.

Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης

Την τελευταία ώρα του προγράμματος, οι μαθητές συμπληρώνουν το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης. Συγκρίνοντας και αξιολογώντας τις απαντήσεις αυτού του ερωτηματολογίου με του αρχικού που συμπληρώνουν τα παιδιά, θα βγουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με το πρόγραμμα.

Στο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης υπάρχουν 11 ερωτήματα σε ένα τρισέλιδο φυλλάδιο. Στην αρχή, ο κάθε μαθητής σημειώνει ένα Χ στην επιλογή Αγόρι ή Κορίτσι. Από την πρώτη μέχρι την έβδομη ερώτηση θα συνεχίσει να σημειώνει με ένα Χ επιλέγοντας κάθε φορά έναν από τους χαρακτηρισμούς (Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Ελάχιστα, Καθόλου Εύκολη, Δύσκολη, Ενδιαφέρουσα, Κουραστική).

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση ο/η μαθητής/τρια θα απαντήσει πόσο του άρεσε το μάθημα, στη δεύτερη και στην τρίτη, θα απαντήσει πώς του φάνηκε η εργασία σε ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και πώς του φάνηκαν οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασιών αντίστοιχα.

Στην τέταρτη, στην πέμπτη, στην έκτη και στην έβδομη ερώτηση θέλουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο το πρόγραμμα και τα φύλλα εργασιών τους έχουν βοηθήσει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις στη γενική και τοπική ιστορία σχετικά με το ιστορικό θέμα, «Κλέφτες και αρματολοί». Στην όγδοη και ένατη ερώτηση με λίγα λόγια γράφουν τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε περισσότερο σε αυτό τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας στον οποίο συμμετείχαν. Ενώ στην

ενδέκατη, καλούνται να γράψουν τη γνώμη τους για το τι άλλο θα μπορούσαμε να κάνουμε για να κατανοήσουμε καλύτερα τη ζωή των Κλεφτών.

Στη δέκατη, αναφέρουν εάν τώρα μετά το πρόγραμμα τους αρέσει περισσότερο να ακούν, να τραγουδούν ή να χορεύουν δημοτικά τραγούδια.

Ερωτηματολόγιο για τον/την δάσκαλο/α

Η εκπαιδευτικός της τάξης επίσης συμπληρώνει ένα ερωτηματολόγιο πριν την εφαρμογή του προγράμματος, Οι ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου είναι σχετικές με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών.

Φύλλο Παρατήρησης

Η εκπαιδευτικός έχοντας το ρόλο του παρατηρητή θα πρέπει να συμπληρώσει ένα τρισέλιδο με έντεκα ερωτήσεις στο τέλος του προγράμματος.

Ανάλυση

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι η διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε στο μάθημα της Ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας και στην θεματική ενότητα «Κλέφτες και αρματολοί» με τη χρήση του δημοτικού τραγουδιού σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης (χρήση Η/Υ) υπήρξε επιτυχής.

Σε όλους τους μαθητές άρεσε το μάθημα και το βρήκαν ενδιαφέρον. Στα δεκαεφτά παιδιά η εργασία σε ομάδες και τα φύλλα εργασιών φάνηκαν ενδιαφέροντα και εύκολα. Οι δεκαπέντε από τους δεκαοχτώ μαθητές θεωρούν ότι η μέθοδος διερεύνησης με τις δραστηριότητες στα φύλλα εργασιών τους βοήθησαν πάρα πολύ, έως πολύ να γνωρίσουν καλύτερα τη ζωή των κλεφτών και αρματολών και την σχέση αυτών των προσώπων με το νησί τους, ενώ στην αρχή οι μισοί από αυτούς πίστευαν ότι τη γνωρίζουν αρκετά. Τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια απάντησαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Ένας μόνο μαθητής ήταν που θεώρησε ότι η νέα διδακτική προσέγγιση τον βοήθησε ελάχιστα, αν και σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων φάνηκε να του άρεσε.

Σε όλα τα αγόρια αλλά και στα μισά κορίτσια άρεσε που δούλεψαν με τους υπολογιστές και σε ομάδες. Από την άλλη, ενώ σε όλα τα κορίτσια ήταν αρεστό να ψάχνουν και να βρίσκουν μόνες τους πληροφορίες από έντυπα και ηλεκτρονικά κείμενα και τραγούδια, μόνο στα μισά αγόρια άρεσε αυτή η διαδικασία.

Επιπλέον, εννιά μαθήτριες και οι μισοί μαθητές χαρακτήρισαν τέλειο το πρόγραμμα ενώ πέντε μαθήτριες και οι υπόλοιποι μισοί μαθητές διαφοροποιήθηκαν κάπως στις απαντήσεις. Συγκεκριμένα πέντε μαθήτριες και ένας μαθητής έγραψαν ότι, αν και τους άρεσε πολύ αυτός ο τρόπος διδασκαλίας, βρήκαν δύσκολες κάποιες ερωτήσεις. Μία μαθήτρια έγραψε ότι βαρέθηκε λίγο στην αρχή. Τέλος, δύο μαθητές απάντησαν ότι δεν τους άρεσε που έπρεπε να γράψουν ένα ιστορικό κείμενο.

Τελικά, η εκπαιδευτική μας παρέμβαση βοήθησε σχεδόν όλους τους μαθητές, εκτός από μία μαθήτρια να αποκτήσουν θετική στάση για το δημοτικό τραγούδι.

Στην τελευταία ερώτηση «Τι άλλο νομίζεις ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να κατανοήσουμε καλύτερα την ιστορία των κλεφτών;» οι δώδεκα από τους δεκαοχτώ μαθητές δεν είχαν να προτείνουν κάτι, είτε γιατί δεν ήξεραν, είτε γιατί θεωρούσαν αρκετά αυτά που κάναμε. Τέσσερις μαθήτριες όμως έγραψαν τις ιδέες τους για μία

επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο ή μουσείο ή την προβολή μιας ιστορικής ταινίας ή ακόμη και την επεξεργασία περισσότερων τραγουδιών και κειμένων.

Η δασκάλα που ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και είχε αναλάβει το ρόλο του παρατηρητή ανέφερε ότι η συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν καλή. Η εργασία σε ομάδες της φάνηκε ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα λοιπόν με τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, η μουσική και ειδικότερα το δημοτικό τραγούδι, αποτελούν πράγματι κίνητρο για τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν ότι το δημοτικό τραγούδι αποτελεί μια ιστορική πηγή, την οποία μπορούμε να αναλύσουμε, να συγκρίνουμε με άλλες πηγές και έτσι να διεισδύσουμε στα συναισθήματα και στη νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος. Επιπλέον, η χρήση των Η/Υ για την ακρόαση των μουσικών κομματιών, την αναζήτηση πληροφοριών και φωτογραφιών και την περιήγηση ηλεκτρονικών χαρτών ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στο μάθημα της ιστορίας, ευαισθητοποιώντας το προσωπικό στυλ μάθησης και τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας χωριστά. Επίσης, συμβάλλει στην εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, και τις ικανότητες υψηλότερου επιπέδου σκέψης, όπως η ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών, σχεδιασμού και οργάνωσης δράσεων σ' ένα πλαίσιο σχέσεων ομαδικότητας και συνεργασίας, ενώ δίνει την ευκαιρία σε όλους/ες να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία τους, αυξάνοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους. Τέλος, μειώνει μαθησιακά τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακά προβλήματα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κόκκινος Γ. (2003).Οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας, στο: του ίδιου, Επιστήμη, Ιδεολογία και Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: *Μεταίχμιο,* σ. 351-361.

Λεοντσίνης Γ. (2003). Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος. Αθήνα: *Ινστιτούτο του βιβλίου-Δ. Καρδαμίτσα*.

Σμυρναίος Α. (2008). Η Διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα: *Γρηγόρη*.

Χαρίτος Χ. (2003). Εισαγωγή στην Τοπική Ιστορία. Βόλος: *Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας*.

Moniot H. (2000). Η διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα: *Μεταίχμιο*.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Elster A. (2001). Learning through the arts program goals, features and pilot results. *International journal of Education & the Arts. 2(7):1-18 Nov. http://ijea.asu.edu/v2n7/ανακτήθηκε 19/7/2012*

www.kastra.eu, Κάστρο, προσπελάστηκε στις 2-02-2012.

www.egpaid.blogspot.com,Κλέφτες και αρματολοί, προσπελάστηκε στις 2-02-2012.

http://www.evagelistria-skiathos.gr/gr/main/welcome.htm, προσπελάστηκε στις 2-02-2012

http://www.golden-greece.gr/places/sporades/skiathos/skiathos_skiathos.html,προσπελάστηκε στις 2-02-2012.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ενδεικτικό φύλλο εργασίας)

ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ
Στης Σκιάθος τα ψηλά βουνά

Στης Σκιάθος τα ψηλά βουνά, τ΄απάτητα τα δάση,
χρυσός αϊτός επέταξε και ποιος να τόνε πιάση;
Ο Νικοτσάρας ήτανε, ο ξακουστός λεβέdης.
Συdρόφοι τον εσκότωσαν, σύdροφοι τον θρηνούσαν
και δε do μαρτυρούσαν.
Ούτε σε χώρα τάφηκε ούτε σε μοναστήρι,
μον΄ πήγαν και τον έθαψαν στου Λεχουνιού το ρέμα.
Χρήμα πολύ του βάλανε στο dάφο του μαζί του,
μαζί και το τουφέκι του, μαζί και το σπαθί του.

Ο Νικοτσάρας
Τι έχουν της Ζίχνας τα βουνά και στέκουν μαραμένα.
Μήνα χαλάζι τα βαρεί, μήνα βαρύς χειμώνας;
Ουδέ χαλάζι τα βαρεί, ουδέ βαρύς χειμώνας.
Ο Νικοτσάρας πολεμάει με τρία βιλαέτια,
Τη Ζίχνα και το Χάντακα, το έρημο το Πράβι.
Τρεις μέρες κάνει πόλεμο, τρεις μέρες και τρεις νύχτες,
Χωρίς ψωμί, χωρίς νερό, χωρίς ύπνο στο μάτι.
Χιόνι έτρωγαν, χιόνι έπιναν και τη φωτιά βαστούσαν.
Τα παλικάρια φώναξε τοις τέσσερις ο Νίκος.
«Ακούστε, παλικάρια μου, λίγα κι αντρειωμένα
Βάλτε τσελικι΄ς την καρδιά και σίδερο΄ς τα πόδια
Κι αφήστε τα τουφέκια σας και βγάλτε τα σπαθιά σας,
Γιρούσι για να κάμωμε να φτάσομε το Πράβι».

Ταξιδεύω στο χρόνο και μαθαίνω την ιστορία του τόπου μου:

1.Ακούω και μελετώ τους στίχους των δημοτικών τραγουδιών. Ψάξτε στο you tube το δημοτικό τραγούδι με τίτλο: « Ο Νικοτσάρας» και κάνετε κλικ στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή σας το δημοτικό τραγούδι «Της Σκιάθου τα ψηλά βουνά».

2.Συγκρίνοντας το δημοτικό τραγούδι με το κείμενο:

1) Συγκρίνοντας το δημοτικό τραγούδι «Της Σκιάθου τα ψηλά βουνά» με το ιστορικό κείμενο «Χρόνια Τουρκοκρατίας» (1538-1821), σελ. 95-98 και 102. (Φραγκούλας Ι, 1978):

α) Πώς σχετίζεται το δημοτικό τραγούδι με αυτά που διαβάσαμε στο κείμενο;

β) Τι επιπλέον μπορείτε να μάθετε από το τραγούδι που δεν μπορείτε να μάθετε από το κείμενο;

γ) Τι ξέρετε από το κείμενο που δεν το ακούσατε από το τραγούδι;

2) Συγκρίνοντας το δημοτικό τραγούδι «Ο Νικοτσάρας» με το ιστορικό κείμενο «Χρόνια Τουρκοκρατίας» (1538-1821), σελ. 95-98 και 102. (Φραγκούλας Ι., 1978):

α) Πώς σχετίζεται το δημοτικό τραγούδι με αυτά που διαβάσαμε στο κείμενο;

β) Τι επιπλέον μπορείτε να μάθετε από το τραγούδι που δεν μπορείτε να μάθετε από το κείμενο;

γ) Τι ξέρετε από το κείμενο που δεν το ακούσατε από το τραγούδι.

3.Περιήγηση στο χάρτη

« Στης Σκιάθου τα ψηλά βουνά, τ᾽ απάτητα τα δάση,
χρυσός αϊτός επέταξε και ποιος να τόνε πιάση»;
και
«μον᾽ πήγαν και τον έθαψαν στου Λεχουνιού το ρέμα».

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω στίχους και όσα μάθατε για τη ζωή των κλεφτών, να αναφέρετε τις ονομασίες από τα μέρη όπου εγκαταστάθηκαν οι κλέφτες και οι αρματολοί στο νησί.

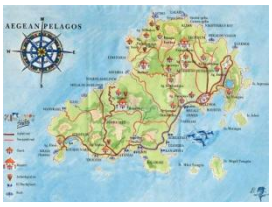
α) Αξιοποιήστε τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

http://www.in2greece.com/skiathos.htm

Χάρτης της **Σκιάθου** - **Σκιάθος**

www.σκιάθοσ.com/χαρτης-σκιαθος.php

ή ψάξτε στο google map και βρείτε στο δορυφορικό χάρτη της Σκιάθου τις απόκρημνες περιοχές του νησιού που εγκαταστάθηκαν οι κλέφτες και αρματολοί.



(χάρτης 2)

β) Εντοπίστε το χώρο που σύμφωνα με το δημοτικό τραγούδι θάφτηκε ο Νικοτσάρας. (χάρτης 2 ή χάρτης στο google map).

γ) «…μον᾽ πήγαν και τον έθαψαν στου Λεχουνιού το ρέμα».

«Κοντά στο χώρο που οι σύντροφοι του έθαψαν το Νικοτσάρα βρίσκεται ένα μοναστήρι».

Περιηγηθείτε στο χάρτη της Σκιάθου και προσδιορίστε τη θέση του μοναστηριού με βάση τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα (Β.Ν.Α.Δ.).

Το προαύλιο της Μονής Ευαγγελίστριας

4.Μικροί ερευνητές

Μπείτε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που σας προτείνονται παρακάτω:

http://www.evagelistria-skiathos.gr/gr/main/welcome.htm

http://www.golden-greece.gr/places/sporades/skiathos/skiathos_skiathos.html

Κατόπιν περιηγηθείτε στην ιστοσελίδα:

α) Τι επιπλέον μπορείτε να μάθετε από το κείμενο της ιστοσελίδας που δεν το μάθατε από το τραγούδι «Της Σκιάθου τα ψηλά βουνά;»

β) Τι ξέρετε από το τραγούδι «Της Σκιάθου τα ψηλά βουνά» που δε το διαβάσατε στο κείμενο;

5.Ας πάρουμε ρόλους.

Πάρτε ρόλους και γράψτε ένα διάλογο ανάμεσα στον Νικοτσάρα, τους κλέφτες και άλλους γνωστούς οπλαρχηγούς με θέμα την επιθυμία τους αλλά και τον προβληματισμό τους να συμμετέχουν στην επανάσταση εναντίων των Τούρκων μετά από το κάλεσμα των πρωτεργατών της στη στεριά. Το σκηνικό θα διαδραματίζεται στη Μονή Ευαγγελίστριας.

Η πρώτη ελληνική σημαία που υψώθηκε στη μονή της Ευαγγελίστριας.

6.Μικροί συγγραφείς, εικονογράφοι και στιχουργοί

1) Μελετήστε, σχολιάστε και γράψτε σε ένα κείμενο τα στοιχεία και τις πληροφορίες που καταγράψατε.

2) «Τα ιστορικά γεγονότα δεν περιγράφονται μόνο με λέξεις αλλά και με εικόνες».

Αφού αποτυπώσατε τα ιστορικά γεγονότα με λέξεις, να κάνετε το ίδιο με σχέδια και χρώματα. Προσπαθήστε να εικονογραφήσετε το κείμενό σας.

3) Δοκιμάστε να γίνετε οι δημιουργοί ενός τραγουδιού με τη μελωδία του δημοτικού τραγουδιού «Της Σκιάθου τα ψηλά βουνά».

Η παρουσίαση των εργασιών και του διαλόγου θα γίνει το τελευταίο διδακτικό δίωρο.

«Σχολείο μετά το σχολείο (μαθητικό ντοκιμαντέρ)»

Πριβαρτιτσάνης Πέτρος[1], Αλμπάνη Μελίνα-Πελαγία[2]

[1] Καθηγητής ΠΕ09/ΠΕ19, Υποδιευθυντής Δ.Ι.Ε.Κ. Έδεσσας
prive@sch.gr
[2] Καθηγήτρια Δ.Ε. ΠΕ18.12, Υπεύθυνη ΣΕΠ ΔΔΕ Πέλλας
albameli12@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει την προσπάθεια μιας ομάδας μαθητών Γενικού Λυκείου να αποτυπώσουν την καθημερινότητά τους, όπως τη βιώνουν μετά το πέρας της σχολικής ημέρας, έξω από το σχολείο τους, με τη βοήθεια βιντεοκάμερας. Στην ομάδα εργασίας συμμετέχουν διάφοροι μαθητές του σχολείου, όπου αναφέρουν ο καθένας την προσωπική του εμπειρία από την καθημερινή του ζωή έξω από το σχολείου. Πρόκειται δηλαδή για ένα ντοκιμαντέρ γυρισμένο από μαθητές με τη βοήθεια των καθηγητών τους, το οποίο διερευνά συγκεκριμένα ερωτήματα. Οι μαθητές θέτουν στους συμμαθητές τους συγκεκριμένες ομαδοποιημένες ερωτήσεις, όπως έχουν προκύψει μετά από σχετική συζήτηση που έκανε η ομάδα εργασίας στην τάξη, κατά την προετοιμασία του εγχειρήματος. Αρχικά, η εργασία παρουσιάζει το ρόλο που διαδραματίζει το βίντεο και ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση, και πώς αυτός ο ρόλος επιτυγχάνεται με την παραγωγή ενός ντοκιμαντέρ. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία εργασίας των μαθητών για να καταφέρουν να ετοιμάσουν το ντοκιμαντέρ, από την αρχική σύλληψη της ιδέας, μέχρι την παραγωγή του ντοκιμαντέρ και τη δημόσια προβολή του.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Βίντεο, Μαθητές, Ντοκιμαντέρ, Σχολείο*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σύγχρονος άνθρωπος διαμορφώνει την άποψή του για τον κόσμο μέσα από εικόνες. Ένας μέσος θεατής προσλαμβάνει τις εικόνες του κινηματογράφου, της τηλεόρασης ή της διαφήμισης ως «παντοδύναμες», «αδιαμφισβήτητες» ή «πραγματικές». Ο συνδυασμός εικόνας και φαντασίας λειτουργεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο στη σύνθεση αλλά και ανασύνθεση του προβαλλόμενου νοήματος, παρά την όποια επιρροή μπορεί να υφίσταται από υποκειμενικά δεδομένα (Perkins, 1994). Στην ουσία η γνώση προσεγγίζεται ως προϊόν επικοινωνιακής διαπραγμάτευσης μεταξύ του ατόμου και του κόσμου και στην κατάσταση αυτή τα «μέσα» έχουν ιδιαίτερη αξία και ασκούν διαμεσολαβητικό και διευκολυντικό ρόλο. Ως εκ τούτου, καθοριστική σημασία έχουν τόσο η καταλληλότητά τους όσο και ο τρόπος αξιοποίησής τους.

Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση μπορούν να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση. Η εξάπλωση της οπτικοακουστικής πληροφορίας συνέβαλε ώστε να αποκτήσει εδώ και καιρό βαρύνουσα σημασία το πολυτροπικό

μήνυμα, δηλαδή το μήνυμα που περιλαμβάνει κείμενο, εικόνα και ήχο. Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη να ξεφύγουμε από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, που βασίζεται αποκλειστικά στο γραπτό και προφορικό λόγο, επιδιώκοντας έναν εγγραμματισμό στα δύο αυτά μέσα και να στοχεύσουμε σε έναν πιο σύνθετο «οπτικοακουστικό εγγραμματισμό», καλλιεργώντας την ικανότητα των μαθητών να αναλύσουν ένα οπτικοακουστικό κείμενο (Αθανασάτου κ.ά, 2011).

Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΒΙΝΤΕΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Σήμερα, ο κινηματογράφος έχει «κερδίσει» πολλούς εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που τον εντάσσουν στον προγραμματισμό τους, κατά κύριο λόγο με τη μορφή της «παρακολούθησης μιας ταινίας» (Αγραφιώτης, 2015). Διακρίνεται από όλες τις άλλες τέχνες στο ότι αποκτά μορφή αποκλειστικά με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας. Επίσης, είναι μια δραστηριότητα της οποίας το αποτέλεσμα είναι άυλο και ενεργοποιείται με μηχανική υποστήριξη (Carroll, 2008). Ο κινηματογράφος στις μέρες μας έχει υποκατασταθεί σημαντικά από το βίντεο, το οποίο μπορεί να προβληθεί με τις νέες τεχνολογίες οπουδήποτε αυτές υπάρχουν, άρα και στο σχολείο. Τα βασικά πλεονεκτήματα του βίντεο είναι τα ακόλουθα (Ζευκιλής, 1989; Κανάκης, 1989):

- Μπορεί να παράσχει οπτικοποιημένη γνώση.
- Έχει απλό χειρισμό.
- Μπορεί να εγγραφεί οτιδήποτε και να προβληθεί στην οθόνη της τηλεόρασης ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, όταν και όσες φορές είναι επιθυμητό.
- Προσφέρει τη δυνατότητα τηλεχειρισμού βραδείας ή ταχείας κίνησης, ανίχνευσης και ακινητοποίησης («πάγωμα») της εικόνας.

Ειδικά η τελευταία δυνατότητα – πλεονέκτημα του βίντεο είναι που αποτελεί την κύρια διαφοροποίησή του από την τηλεόραση, στην οποία υπάρχει συνεχής ροή εικόνων και πληροφοριών, τις οποίες ο θεατής δεν μπορεί να επεξεργαστεί στον ανάλογο χρόνο και με την ανάλογη ταχύτητα, διότι τόσο οι εικόνες όσο και οι παρεχόμενες από αυτές πληροφορίες διαδέχονται η μία την άλλη με εξαιρετική ταχύτητα, με αποτέλεσμα να μην αφήνουν στον τηλεθεατή τα απαραίτητα περιθώρια επεξεργασίας τους. Με τη δυνατότητα του βίντεο να εναλλάσσει την ταχύτητα προβολής αίρεται το μειονέκτημα αυτό και αντιστοίχως αξιοποιούνται όλα τα υπόλοιπα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η τηλεόραση. Ταυτόχρονα, ο τηλεθεατής καθίσταται περισσότερο κριτικός και διεισδυτικός στα όσα προβάλλονται. Η δυνατότητα συνεπάγεται τα ακόλουθα:

- Άνεση χρονικής επεξεργασίας των προβαλλόμενων οπτικών δεδομένων.
- Διαλεκτική θεώρηση, ανάλυση, εμβάθυνση και κριτική αντίληψη των προβαλλόμενων.
- Δυνατότητα βελτίωσης της ικανότητας τηλεθέασης και σε άλλες καταστάσεις προβολής αντίστοιχων εικόνων και ανάλογων μηνυμάτων από τον τηλεθεατή και ειδικότερα του τηλεθεατή – μαθητή, όταν παρακολουθεί μόνος του τηλεόραση ή άλλου τύπου προβαλλόμενων εικόνων (British Film Institute, 2000).

Με τη χρήση του βίντεο στη διδακτική διαδικασία επιχειρείται η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, εξαιτίας των πλεονεκτημάτων της κινούμενης εικόνας,

αλλά με τη διαφοροποιημένη διάσταση της ενεργού συμμετοχής στην αναζήτηση και αναχώρηση του πραγματικού μηνύματος και όχι της παθητικής αποδοχής της επιφανειακά προβαλλόμενης πληροφόρησης. Επομένως, με τη χρήση του βίντεο επιχειρείται η διαμόρφωση της κριτικής στάσης έναντι του προβαλλόμενου, με την έννοια της αμφισβήτησης, της διαρκούς και τεκμηριωμένης αξιολόγησης, καθώς και του αναλυτικού και διερευνητικού σχολιασμού του (Jeong, 2001).

Οι ανωτέρω επιτεύξεις είναι δυνατόν να υλοποιηθούν μέσω της επεξεργασίας και της συσχέτισης των πληροφοριών, της αναζήτησης και εμβάθυνσης του νοήματος, της εμπιστοσύνης στην προσωπική κρίση και την αποδοχή του πλουραλισμού των ιδεών (Sjoberg, 2000). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, δεν είναι τυχαίες δράσεις, οι οποίες μπορούν να συμβούν σε οποιαδήποτε περίσταση αξιοποίησης του βίντεο. Απαιτείται οργανωμένη και δομημένη πλαισίωσή τους στην κάθε τους λεπτομέρεια, που συντελείται τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια, αλλά και κατόπιν της χρήσης του βίντεο στη διδακτική διαδικασία.

ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ

Σύμφωνα με την Τζερμπή (2010), η λέξη «ντοκιμαντέρ» είναι προερχόμενη από τη λέξη «ντοκουμέντο», που σημαίνει έγγραφο που χρησιμεύει ως αποδεικτικό στοιχείο, ως τεκμήριο. Συνεπώς, το ντοκιμαντέρ κατά κάποιο τρόπο τεκμηριώνει την ύπαρξη του ανθρώπου και των δραστηριοτήτων του. Επίσης, προσεγγίζει τους ανθρώπους που είναι είτε κοντά μας είτε μακριά, με μία διαδικασία που προσπαθεί να διερευνήσει τη θέση του καθενός μας στο κόσμο, ενώ συνήθως αγγίζει ευαίσθητα θέματα, κοινωνικά και μη (Τζερμπή, 2010).

Το ντοκιμαντέρ είναι ίσως το πιο ανερχόμενο είδος κινηματογράφου παγκοσμίως και γνωρίζει τα τελευταία χρόνια μεγάλη άνθιση και στην Ελλάδα. Πολύ πέρα από τον παραδοσιακό του ρόλο (εξερεύνηση, καταγραφή και χαρτογράφηση της πραγματικότητας, της Φύσης, της Ιστορίας και της Επιστήμης), το σύγχρονο ντοκιμαντέρ, και ιδιαίτερα το ανθρωποκεντρικό, διερευνά πλέον την ανθρώπινη συνθήκη μέσα στην Ιστορία αλλά και στην τρέχουσα καθημερινότητα. Πολύ πιο οικείο σε σχέση με παλαιότερα, με μεγαλύτερο εύρος και ποικιλία, με πιο δυναμικές μεθόδους παρατήρησης και τεκμηρίωσης, με αφηγηματικούς τρόπους που πολλές φορές πλησιάζουν στις ταινίες μυθοπλασίας, με εμβάθυνση στους χαρακτήρες, με περισσότερο συναίσθημα και χιούμορ, το σύγχρονο ντοκιμαντέρ ανιχνεύει αχαρτογράφητες περιοχές της ανθρώπινης συνείδησης και της δυναμικής των κοινωνικών φαινομένων. Το ντοκιμαντέρ μπαίνει και στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς όλο και περισσότερα σχολεία και εκπαιδευτικοί οργανισμοί το εντάσσουν στη δουλειά τους ως ένα πολυσύνθετο εκπαιδευτικό εργαλείο. Αρέσει στα παιδιά, προσφέρεται για αναλύσεις και ασκήσεις, και μπορεί να αποτελέσει αφορμή ακόμα και για νέες κινηματογραφικές απόπειρες, των ίδιων των μαθητών αυτή τη φορά (Λουλές, 2018).

Το ντοκιμαντέρ είναι ο κινηματογράφος που βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα και δεν χρησιμοποιεί παραδοσιακά στοιχεία μυθοπλασίας. Αυτό που τον διαχωρίζει από την μυθοπλασία είναι ότι καταγράφει την πραγματικότητα, ενώ η μυθοπλασία τη δημιουργεί από την αρχή (Τζερμπή, 2010).

Κάθε ντοκιμαντέρ περιέχει πολλές πληροφορίες ακόμα και για πράγματα που δεν είναι ο βασικός του στόχος. Λίγα παραδείγματα από τα πάρα πολλά που μπορούν να αναδειχτούν μέσα από τα ντοκιμαντέρ (Λουλές, 2018):

- Η καθημερινή ζωή έτσι όπως προκύπτει (εμμέσως ή αμέσως) μέσα από τις αφηγήσεις των ανθρώπων ή την καταγραφή της κάμερας. Συνήθειες, μόδα, αρχιτεκτονική, κλπ.
- Χώροι, τοπία, γειτονιές, που φαίνονται στην ταινία. Πώς έχουν αλλάξει όψη σήμερα;
- Η μουσική: μουσική της ιστορίας και μουσική της ταινίας.
- Η προφορική γλώσσα που ακούγεται στο ντοκιμαντέρ.

Επίσης το ντοκιμαντέρ μπορεί να είναι διατύπωση σκέψεων για την πραγματικότητα μπροστά στην κάμερα, ή ένας τρόπος να γνωρίσεις τον κόσμο. Χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις, προφορικά και οπτικά ντοκουμέντα από παρατήρηση και έρευνα, ατάκες και δημοψηφίσματα τα οποία επιλέγονται και τοποθετούνται ανάλογα, ώστε να δοθεί το κατάλληλο μήνυμα (Τζερμπή, 2010).

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ: «ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Στα πλαίσια διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Γ' τάξης ΓΕΛ γεννήθηκε η ιδέα της παραγωγής ενός ντοκιμαντέρ με τη συμμετοχή των μαθητών και των διδασκόντων καθηγητών τους. Το κεφάλαιο 5 του συγκεκριμένου μαθήματος είχε ως τίτλο «Εκπαίδευση: παράγοντας αναπαραγωγής και αλλαγής της κοινωνίας», και έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν για το ρόλο του σχολείου και την επίδρασή του στην καθημερινότητα των μαθητών. Επίσης, στο κεφάλαιο 8 με τίτλο «Το άτομο, η κοινωνία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας» δινόταν η ευκαιρία να συζητηθεί η επίδραση των μέσων επικοινωνίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών στους ανθρώπους.

Σκοπός

Οι διδάσκοντες καθηγητές του μαθήματος της κοινωνιολογίας στο ΓΕΛ πρότειναν στους μαθητές τους να εντάξουν την παραγωγή ενός ντοκιμαντέρ σε πολιτιστικό πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων. Με βάση την πρόταση αυτή των καθηγητών τους, οι μαθητές διατύπωσαν τις ιδέες και τις προτάσεις τους για το ζήτημα. Έπειτα από διαλογικές συζητήσεις, αποφασίστηκε να παραχθεί ένα ντοκιμαντέρ με θέμα την καθημερινή ζωή των μαθητών μετά το τέλος της σχολικής ημέρας. Ο σκοπός της παραγωγής του ντοκιμαντέρ ήταν να αποτελέσει χρήσιμο διδακτικό υλικό για τις ανάγκες του μαθήματος της κοινωνιολογίας, σε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν ανάγλυφα οι επιδράσεις του σχολείου στην καθημερινότητα των μαθητών.

Κριτήριο επιλογής

Κριτήριο για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε το γεγονός ότι η υπάρχουσα πραγματικότητα στην καθημερινή ζωή των μαθητών έξω από το σχολείο επηρεάζει την απόδοσή τους, γεγονός που απασχολεί τα παιδιά.

Στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι που θέτονταν για το εγχείρημα της παραγωγής του ντοκιμαντέρ ήταν οι ακόλουθοι:

α) να καταγραφεί η μετακίνηση των μαθητών στα φροντιστήρια και η επίδραση στην παρουσία τους στο σχολείο.

β) να παρουσιαστούν οι δυνατότητες διασκέδασης των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους.

γ) να παρουσιαστούν οι δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών σε διάφορες ομάδες ή συλλόγους.

δ) Να αντιπαρατεθούν απόψεις μαθητών, καθηγητών και γονέων.

Ομάδα εργασίας

Δημιουργήθηκε ομάδα μαθητών για την παραγωγή ντοκιμαντέρ με εθελοντική συμμετοχή, η οποία αποτελούνταν από δεκατρείς μαθητές της Γ' τάξης. Η ομάδα συμπληρώθηκε από ακόμη δέκα μαθητές της Α' τάξης. Την ομάδα συντόνιζαν δύο καθηγητές του σχολείου που δίδασκαν το μάθημα της κοινωνιολογίας.

Συνεργασίες

Επειδή το ντοκιμαντέρ θα βιντεοσκοπούσε τους (ανήλικους) μαθητές, κρίθηκε απαραίτητο να ενημερωθούν οι γονείς όσων θα συμμετείχαν και ζητήθηκε η συναίνεσή τους με συμπλήρωση σχετικής υπεύθυνης δήλωσης.

Για την καλύτερη οργάνωση και προετοιμασία του ντοκιμαντέρ, κρίθηκε χρήσιμο να γίνει συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες του σχολείου για την καταγραφή απόψεων μέσα από συνεντεύξεις. Επίσης, προβλεπόταν να γίνει συζήτηση με το δεκαπενταμελές συμβούλιο του σχολείου.

Μια ακόμη πρόβλεψη έγινε για συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, ώστε να καταγραφεί η γνώμη του προεδρείου για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην καθημερινή ζωή τους, αλλά και τα βάρη που αναλαμβάνουν οι γονείς για τα παιδιά τους.

Για τις ανάγκες παραγωγής του ντοκιμαντέρ προβλέφθηκε συνεργασία με φορείς – κοινωνικές ομάδες και πρόσωπα, όπως:

α) Επαγγελματίας φωτογράφος και βιντεολήπτης, για την επεξεργασία του τελικού υλικού σε DVD.

β) Σύλλογοι – φορείς της περιοχής, για παρουσιάσεις δράσεων και χώρων.

γ) Επιχειρηματίες αναψυχής ή διασκέδασης νέων, για παρουσιάσεις δράσεων και χώρων.

δ) Φροντιστήρια της περιοχής, για συνεντεύξεις – παρουσιάσεις χώρων.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος θα γινόταν με ενδιάμεση αξιολόγηση του υλικού που θα παράγονταν και τελική αξιολόγηση όλου του υλικού με βάση την πρωτοτυπία του και το ενδιαφέρον που θα προκαλούσε στους μαθητές της ομάδας.

Χρονοδιάγραμμα εργασίας

Το χρονοδιάγραμμα εξέλιξης της παραγωγής προέβλεπε το σχεδιασμό του περιεχομένου του ντοκιμαντέρ κατά τον πρώτο μήνα εργασιών, μέσα από συνεχείς συζητήσεις μαθητών, καθηγητών και γονέων. Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας ήταν να προετοιμαστεί ένα σχέδιο συνέντευξης, το οποίο θα έθεταν οι μαθητές σε συμμαθητές τους για να συλλέξουν απαντήσεις και να τις καταγράψουν στο βίντεο.

Στους επόμενους πέντε μήνες του σχολικού έτους έγινε η συλλογή του υλικού, αφού πρώτα συστάθηκαν επιμέρους ομάδες και ανέλαβαν συγκεκριμένο κομμάτι του ντοκιμαντέρ (χώρους που θα επισκέπτονταν). Μπροστά στην κάμερα πλέον, οι μαθητές έθεταν στους συμμαθητές τους τις ερωτήσεις που είχαν ετοιμάσει. Το υλικό που συγκεντρώνονταν αξιολογούνταν από την ομάδα.

Τον έκτο μήνα, αφού είχαν ολοκληρωθεί οι συνεντεύξεις και είχε αξιολογηθεί το συγκεντρωμένο υλικό, έγινε το μοντάρισμα του τελικού υλικού και ολοκληρώθηκε η παραγωγή του ντοκιμαντέρ σε μορφή DVD.

Τον έβδομο μήνα, όταν το ντοκιμαντέρ είχε παραχθεί, άρχισε να προβάλλεται στους μαθητές της Γ' τάξης του σχολείου. Για κάθε ενδιαφερόμενο που επιθυμεί να το παρακολουθήσει είναι αναρτημένο στο Youtube με τον τίτλο «Σχολείο μετά το σχολείο» και διεύθυνση (link) https://youtu.be/kODN5YfHiZk.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ολοκλήρωση της παραγωγής του ντοκιμαντέρ έφερε τα παρακάτω αποτελέσματα, σε σχέση με τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί:

Καταγράφηκε η μετακίνηση των μαθητών στα φροντιστήρια και η επίδραση στην παρουσία τους στο σχολείο, με βάση πολλές και ενδιαφέρουσες απαντήσεις που έδωσαν αρκετοί μαθητές που ρωτήθηκαν σχετικά. Συγκεκριμένα, από τις καταγεγραμμένες απαντήσεις στο ντοκιμαντέρ προέκυψε ότι οι μαθητές περνούν πολύ χρόνο σε καθημερινή βάση στα φροντιστήρια, με αποτέλεσμα όταν βρίσκονται στο σχολείο το πρωί να νοιώθουν κούραση αλλά και πλήξη, διότι τα μαθήματα τα έχουν κάνει ήδη στο φροντιστήριο.

Παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες διασκέδασης των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους. Καταγράφηκε το γεγονός ότι οι δυνατότητες διασκέδασης των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους είναι περιορισμένες, διότι απλώς είναι πολύ περιορισμένος ο ελεύθερος χρόνος τους.

Παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών σε διάφορες ομάδες ή συλλόγους. Καταγράφηκε ελάχιστη συμμετοχή μαθητών σε διάφορες ομάδες ή συλλόγους, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεών τους σε φροντιστήρια και διάβασμα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τις αντιδράσεις των μαθητών, τόσο της ομάδας εργασίας αλλά και όσων μαθητών απλώς παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ, παρατηρήθηκε ότι όλοι έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον γα το θέμα, συμμετείχαν πιο εύκολα στις σχετικές συζητήσεις και ανέπτυξαν τους προβληματισμούς τους για το μέλλον.

Το ντοκιμαντέρ αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο για τους καθηγητές, οι οποίοι πλέον είχαν τη δυνατότητα να το αξιοποιήσουν στο διδακτικό τους έργο και να εμπλουτίσουν έτσι το μάθημα με πρωτότυπο και ενδιαφέρον υλικό, πέρα από μια απλή εισήγηση.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγραφιώτης, Μ. (2015). Η κινηματογραφική παιδεία την εποχή των Τ.Π.Ε., *Περιοδικό i-teacher,* 10, 139-146.

Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β., Παραδείση, Μ. (2011). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Γ΄. *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση – Η Αξιοποίηση του Κινηματογράφου στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζευκιλής, Α. (1989). *«Βίντεο-Βίντεο στην εκπαίδευση».* Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανάκης, Ι. (1989). Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λουλές, Β.(26/3/2018). *Το ντοκιμαντέρ ως εργαλείο στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiq_YXZoYjaAhUN2KQKHf-0DQcQFggsMAE&url=https%3A%2F%2Fanimartgreece.eu%2Fdownload.php%3Ffgr%3D2014%2Fdownloads%2Fworkshops%2Fworkshops_gr_0008_2055.pdf&usg=AOvVaw285E1GCvmlrnN0QM-zVsQG.

Τζερμπή, Κ. (2010). *Σχεδίαση ανθρωπολογικού ντοκιμαντέρ με τη μέθοδο των σχεδιασμάτων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ερμούπολη.

British Film Institute. (2000). Moving images in the classroom: A secondary Teacher's Guide to using films and television. London: British Film Institute.

Carroll, N. (2008). *Philosophy of Motion Pictures*. Oxford: Blackwell Publishing.

Jeong, H-S. (2001). Theory, practice and empowerment in media education: A case study of critical pedagogy. PhD Thesis. London: Institute of Education.

Perkins, N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Geffy Center for Education in the Arts.

Sjoberg, U. (2000). Screen Rites: A study of Swedish people's use and meaning –making of screen-based media in everyday life. Lund: Lund University.

«Μικρασιατική Μνήμη»

Αποστόλου Ελεάννα[1], Ρούσσου Αγνή[2]

[1]Καθηγήτρια Πληροφορικής, Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο «Ο ΑΓΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ»
eleanna_sm@hotmail.gr
[2]Καθηγήτρια Εικαστικών, Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο «Ο ΑΓΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ»
agnirussu@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως εκπαιδευτικοί έχουμε διαπιστώσει πως οι περισσότεροι μαθητές, που επισκέπτονται ένα μουσείο ή γενικότερα έναν πολιτιστικό χώρο, δε δίνουν την πρέπουσα προσοχή και δε συγκρατούν πληροφορίες από την ξενάγηση και το υλικό που τους παρέχεται. Στο εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ που φτιάξαμε θελήσαμε να δούμε κατά πόσο οι μαθητές, όταν αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες μέσα σε έναν τέτοιο χώρο, μένουν προσηλωμένοι και αν αφομοιώνουν περισσότερες πληροφορίες συγκριτικά με το αν έπαιρναν μέρος σε μια εκπαιδευτική επίσκεψη, κατά την οποία θα ήταν απλοί ακροατές και παρατηρητές. Κατά την διάρκεια του project παρατηρήσαμε ότι μαθητές που ήταν αρχικά αρνητικοί στο να συμμετέχουν στη δημιουργία του ντοκιμαντέρ και να αναλάβουν ρόλους (π.χ. να συμμετέχουν στη συνέντευξη ή στη φωτογράφηση), στη πορεία ήταν εκείνοι που έδειξαν μεγάλη προθυμία, εξέφραζαν τη γνώμη τους, καθώς και ιδέες για το τι θα μπορούσαν να κάνουν.

Ο χώρος που επισκεφτήκαμε ήταν η νεοσύστατη Στέγη Μικρασιατικής Μνήμης στην Ερμούπολη της Σύρου. Ο λόγος που επιλέξαμε να γίνει το ντοκιμαντέρ στον συγκεκριμένο χώρο ήταν για να γνωρίσουν οι μαθητές ένα κομμάτι της ιστορίας του τόπου τους, που τους ακολουθεί μέχρι και σήμερα, αφού υπάρχουν συμμαθητές, φίλοι και συγγενικά τους πρόσωπα που κατάγονται από πρόσφυγες της Μικράς Ασίας, οι οποίοι κατέφθασαν στο νησί τον Σεπτέμβριο του 1922.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ, Νέες Τεχνολογίες, Πολιτισμός, Μικρά Ασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό αυτό ντοκιμαντέρ έχει σκοπό να προβάλει τις περιόδους της ιστορίας της Σύρου που σχετίζονται άμεσα με τους πρόσφυγες, αρχικά τη δημιουργία της Ερμούπολης από τους πρόσφυγες που έφτασαν στο νησί από τη Μικρά Ασία, τη Χίο, τα Ψαρά, την Κάσσο και από διάφορα μέρη της Ελλάδας, κατά τη διάρκεια της επανάστασης του 1821 και μεταγενέστερα (εκατό χρόνια αργότερα) τη διαδικασία ενσωμάτωσης των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής του 1922 στον συριανό πληθυσμό.

Υπεύθυνος της ξενάγησής μας στη Στέγη Μικρασιατικής Μνήμης ήταν ο κ.Νίκος Λειβαδάρας, Πρόεδρος του Συλλόγου Μικρασιατών Ερμούπολης Σύρου και

εμπνευστής αυτού του μικρού μουσείου, με τον οποίο έγινε και η συνέντευξη που υπάρχει στο ντοκιμαντέρ.

Δημιουργήσαμε αυτό το ντοκιμαντέρ, επιθυμώντας να χρησιμοποιήσουμε τις Νέες Τεχνολογίες αφενός για να αναδείξουμε την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά της Σύρου κι αφετέρου για να ευαισθητοποιήσουμε τους θεατές σχετικά με το επίκαιρο θέμα των προσφύγων, οι οποίοι φτάνουν στη χώρα μας από την εμπόλεμη ζώνη της Συρίας και της ευρύτερης περιοχής, αφού γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης και παραλληλισμού των γεγονότων της ιστορίας του τόπου μας με το φλέγον αυτό ζήτημα.

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ

Με γνώμονα την ιδέα που είχαμε, ξεκινήσαμε να κάνουμε διάφορα σενάρια για το πώς θα μπορούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά σε όλο αυτό το εγχείρημα, ώστε να γίνει για εκείνα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό.
Αρχικά αυτό που διαπιστώσαμε ήταν ότι όσο πιο διαδραστικό γινόταν το project τόσο πιο πολύ τραβούσε την προσοχή των μαθητών.
Η πρώτη εργασία που είχαν να κάνουν ήταν να βρουν στο Διαδίκτυο, είτε από ειδησεογραφικά ή τοπικά sites είτε από άρθρα εφημερίδων, πληροφορίες για την ιστορία του τόπου τους. Διαπίστωσαν ότι δεν ήταν και τόσο απλό. Οι πληροφορίες που έβρισκαν ήταν ελλιπείς, κάτι που τους δυσαρέστησε. Επίσης υπήρχε ελάχιστο φωτογραφικό υλικό. Σε μερικές περιπτώσεις δεν μπορούσαν να καταλάβουν αν οι φωτογραφίες σχετίζονταν με τους πρόσφυγες που κατέφθασαν στη Σύρο την χρονική περίοδο στην οποία αναφερόμασταν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρήσουν αναγκαία μια επίσκεψη στη Στέγη Μικρασιατικής Μνήμης, ώστε να συλλέξουν το δικό τους υλικό, το οποίο θα προερχόταν από έγκυρες πηγές.

Στη συνέχεια, θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί ξενάγηση, ώστε οι μαθητές να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι θα παρουσιάσουν και με τι ακριβώς θα ασχοληθούν.

Ως δεύτερο στόχο θέσαμε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον χώρο και με τους ανθρώπους που ήταν υπεύθυνοι εκεί και θα συνέβαλαν εξίσου στη δημιουργία του ντοκιμαντέρ.

Επίσης, έπρεπε να γίνει η σκηνοθεσία, δηλαδή το πώς θα τοποθετούνταν ο υπεύθυνος του Μουσείου και οι μαθητές στον χώρο για να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη. Ο τρόπος που θεωρήσαμε ότι ήταν πιο σωστός ήταν οι μαθητές να καθίσουν όσο γίνεται αμφιθεατρικά προς τον υπεύθυνο του μουσειακού χώρου. Έγιναν πολλές δοκιμές για το πώς θα στήναμε το σκηνικό μας. Καταλήξαμε στο ότι έπρεπε να φαίνονται όσο γίνεται περισσότερο τα πρόσωπα των προσφύγων και να δημιουργείται η αίσθηση ότι δεν ήταν μια απλή συνέντευξη, αλλά υπήρχε ένα βαθύτερο συναισθηματικό υπόβαθρο, αφού αναφερόμασταν στην ιστορία του τόπου μας και των ανθρώπων του.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ

Η υλοποίηση του ντοκιμαντέρ ξεκίνησε στη 2η επίσκεψή μας στο χώρο του μουσείου. Προμηθευτήκαμε εξοπλισμό βιντεοσκόπησης από το σχολείο. Σε πρώτη φάση έγινε μια αναγνώριση του χώρου, βγάζοντας φωτογραφίες και διαβάζοντας

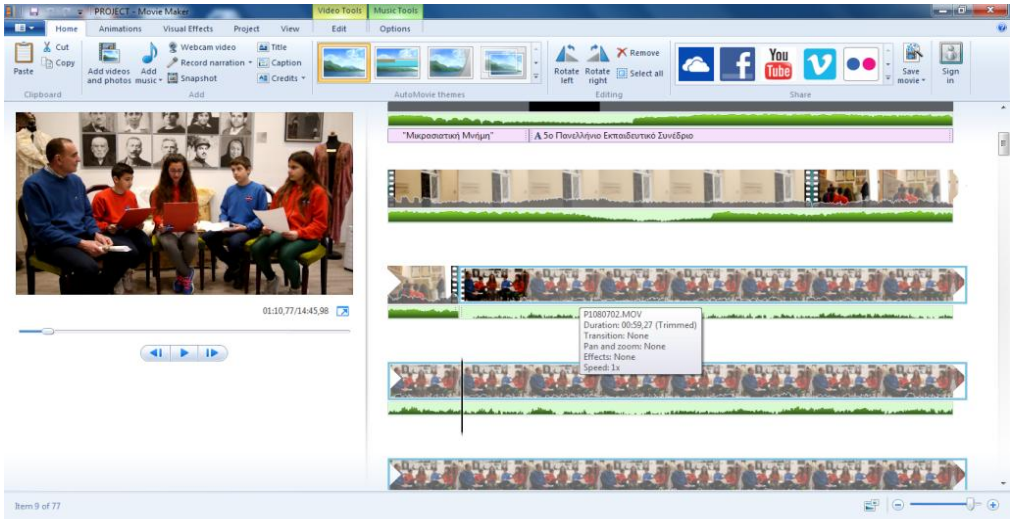
λεζάντες και έγγραφα. Η δεύτερη φάση ήταν η συνέντευξη στην οποία σταθεροποιήσαμε την κάμερα μπροστά από τους μαθητές και τον κύριο Λειβαδάρα.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στον κ. Νίκο Λειβαδάρα ήταν οι εξής:

- Πότε ήρθαν οι πρώτοι πρόσφυγες στη Σύρο; Συνέβαλαν στη δημιουργία της Ερμούπολης;
- Οι φωτογραφίες των προσφύγων που βλέπουμε στον κεντρικό τοίχο του Μουσείου, με ποιο κριτήριο τις επιλέχθηκαν;
- Με τι επαγγέλματα ασχολήθηκαν οι πρόσφυγες όταν ήρθαν στο νησί; Ασχολήθηκε κάποιος με την εκπαίδευση;
- Θα ξεχωρίζατε κάποιο από τα εκθέματα; Θα θέλατε να μας αφηγηθείτε την ιστορία κάποιου εκθέματος;
- Με τι αφορμή ξεκινήσατε να συλλέγετε τα αντικείμενα και πώς οδήγησε αυτό στη δημιουργία του Μουσείου;

Το φόντο που επιλέχτηκε για το πλάνο της συνέντευξης ήταν ο τοίχος που αποτελούταν από τους καμβάδες με τα πρόσωπα προσφύγων, των οποίων όπως αναφέρεται και στο βίντεο η επιλογή τους έγινε σύμφωνα με το αν υπάρχουν ακόμα στο νησί απόγονοί τους. Ταυτόχρονα υπήρχε συσκευή ηχογράφησης κοντά στους εμπλεκόμενους. Μετά την συνέντευξη, και έχοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα έγινε μια εκτενέστερη ξενάγηση με μεγαλύτερη εμβάθυνση στα εκθέματα και την ιστορία που.

Εικόνα 3: Μοντάζ στο πρόγραμμα των Windows Movie Maker.



ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Κατά τη διάρκεια της τελικής συρραφής (μοντάζ) έγινε η επιλογή του υλικού (φωτογραφίες, πλάνα και μουσική) που χρησιμοποιήσαμε για την διαμόρφωση του ντοκιμαντέρ.

Συγκεκριμένα η επιλογή των φωτογραφιών έγινε σύμφωνα με τον τρόπο που εξελίχθηκε η συνέντευξη. Παραδείγματος χάρη, η προβολή των αντικειμένων ταυτίζεται με την ροή της αφήγησης. Επίσης θεωρήσαμε ενδιαφέρον, όταν γινόταν αναφορά στην ιστορία κάποιου πρόσφυγα να φαίνεται η φωτογραφία του, ώστε να μπορεί να γίνει σύνδεση προσώπου και γεγονότος.

Η επιλογή της μουσικής, η οποία ακούγεται καθ' όλη την διάρκεια του ντοκιμαντέρ, θελήσαμε να ταυτίζεται, όσο γινόταν, σύμφωνα με τα γεγονότα και γενικότερα το κλίμα που επικρατούσε την εποχή στην οποία αναφερόμαστε, ώστε όταν το παρακολουθεί κάποιος να του δημιουργείται το αίσθημα ότι βρίσκεται πίσω στο χρόνο και είναι σαν να ζει και ο ίδιος όλη αυτή την ιστορία.

Στη συνέχεια αφού έγινε η λήψη των πλάνων και η ηχογράφηση, εισάγαμε τα δεδομένα στο πρόγραμμα Windows Movie Maker ώστε να ξεκινήσουμε το μοντάζ. Εισάγαμε στο πρόγραμμα τις φωτογραφίες με την σειρά, στο πρώτο layer του προγράμματος και στο δεύτερο layer προσαρμόσαμε τον ήχο ώστε να συμβαδίζει με την αναπαραγωγή των φωτογραφιών.

Για να αποφύγουμε την μονοτονία και για να αποκτήσει το project περισσότερα στοιχεία ενός ντοκιμαντέρ προσθέσαμε φωτογραφικό υλικό μέσα από το Μουσείο ώστε να γίνεται και πιο κατανοητό από τον θεατή σε τι αναφερόμαστε. Παραδείγματος χάρη, όταν γίνεται αναφορά στην ιστορία μιας δασκάλας από την Σμύρνη και ότι το μόνο που κατάφερε να πάρει μαζί της ήταν το πτυχίο της, το οποίο έχει διασωθεί, θεωρήσαμε ότι σε εκείνο το σημείο έπρεπε να διακόπτεται η προβολή των μαθητών που έπαιρναν συνέντευξη και να φαίνεται το πτυχίο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΟΥ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ

Οι μαθητές, συμμετέχοντας στην υλοποίηση του project, εφοδιάστηκαν πέρα από τις γνώσεις, με συναισθήματα και εμπειρίες. Ο τρόπος που έγινε το project ήταν βιωματικός. Οι μαθητές πήραν τους ρόλους του φωτογράφου, του δημοσιογράφου, του ηχολήπτη κ.α. Πολύ σημαντικό θεωρούμε ότι μπήκαν στη διαδικασία να συλλέξουν πληροφορίες με άλλες μεθόδους, πέρα του διαδικτύου, δηλαδή με επιτόπια έρευνα και συνέντευξη.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως αναπτύχθηκε ένα είδος συναισθηματικής σύνδεσης με τον χώρο, σεβάστηκαν και θαύμασαν την προσωπική προσπάθεια και τον ζήλο των ανθρώπων που συνέβαλαν στη δημιουργία του.

Τους φάνηκε ενδιαφέρον το πώς μπορούν με την χρήση των τεχνολογικών μέσων (π.χ. κάμερα, υπολογιστή, φωτογραφική μηχανή κ.α.) να καταγράψουν και να προβάλουν ένα σημαντικό κομμάτι της ιστορίας μας. Παράλληλα τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν πώς είναι κάποια επαγγέλματα, όπως αυτό του δημοσιογράφου όταν πρέπει να πάρει συνέντευξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι πήγαν πίσω στο χρόνο, σε πραγματικά γεγονότα. Το εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ είναι ένα μέσον για να καταλάβουν οι μαθητές τι είναι ένα πραγματικό γεγονός και τι αποτελεί μυθοπλασία.

Στη σημερινή εποχή, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αποκτούν κριτική στάση απέναντι σε ό,τι ακούν, βλέπουν και διαβάζουν. Αυτό για να συμβεί πρέπει να τους δείξουμε και τις δυο όψεις, δηλαδή τι είναι μυθοπλασία, όπως παραδείγματος χάρη τα video games και τι είναι όντως πραγματικότητα.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ – ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Γνωρίζω / επισκέπτομαι ένα μουσείο πέρα από την ψηφιακή τεχνολογία.

Ανάπτυξη συναισθημάτων.

Πώς οι μαθητές ενός δημοτικού σχολείου μπορούν να γνωρίσουν την ιστορία του τόπου τους μαθαίνοντάς την μέσα από τα μουσεία και τις παραδόσεις και όχι μόνο από την χρήση της τεχνολογίας (π.χ. Διαδίκτυο).

Ευαισθητοποίηση στη πολιτιστική κληρονομιά του τόπου σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους αλλά και της χώρας τους.

«Πάντρεμα» της παράδοσης με την τεχνολογία.

Διατήρηση της παράδοσης μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας.

Είναι ένας τόπος με μεγάλη πολιτιστική ιστορία, άρα κρίνεται απαραίτητη η μεταλαμπάδευσή της στις νέες γενιές.

Η επίσκεψη στο νεοσύστατο μουσείο Μικρασιατικής Μνήμης.

ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΟΜΑΔΑΣ

Η ομάδα αποτελείται από μαθητές 12 χρονών της ΣΤ' Τάξης Δημοτικού.

Κριτήρια επιλογής των μαθητών: ατομικές εργασίες, τις οποίες έφτιαξαν με τη χρήση του Διαδικτύου (για την αναζήτηση πληροφοριών) και στη συνέχεια συγκρότησαν όλες τις πληροφορίες σε μορφή κειμένου με τη χρήση του Microsoft Office Word.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επιλογή εργασιών με βάση την οποία συγκροτήθηκε η ομάδα. Τα κριτήρια επιλογής των εργασιών ήταν: τήρηση του θέματος, πρωτοτυπία εργασίας, παρουσίαση στη τάξη με τη χρήση του προγράμματος Power Point, ανάθεση ψηφοφορίας σε ολομέλεια από τους μαθητές της τάξης και αποτέλεσμα επιλογής τεσσάρων μαθητών.

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ

Κατανόηση εννοιών σχετικών με το θέμα όπως π.χ.: ντοκιμαντέρ, ψηφιοποίηση, έρευνα, αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης από το Διαδίκτυο, πολυμέσα.

Επιτόπια έρευνα.

Αξιοποίηση των μέσων που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές (π.χ. φωτογραφική μηχανή, κάμερα, συσκευή ηχογράφησης, Διαδίκτυο, scanner, projector, προγράμματα – λογισμικά).

Ανάδειξη του πολιτιστικού στοιχείου μέσω των τεχνολογιών.

Παρότρυνση των μαθητών να επισκέπτονται τα μουσεία της πόλης τους.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κοινωνικά / Ιστορικά Θέματα:

Διαδίκτυο, άρθρα εφημερίδων, επίσκεψη σε μουσειακό χώρο.

Κοινωνία:

Παρατήρηση των εκθεμάτων, ηχογράφηση, ερωτηματολόγια, συνέντευξη.

ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Η εκλογή των εκπροσώπων του project από τους μαθητές της τάξης.

Συζήτηση για την δημιουργία του ερωτηματολογίου.

Αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων (π.χ. πώς θα πραγματοποιηθεί η ηχογράφηση)

Ο χρόνος (διεξαγωγή εργασίας κατά την διάρκεια των διδακτικών ωρών και ελάχιστος χρόνος προσωπικής εργασίας στο σπίτι).

Διαχείριση και λύση των προβλημάτων που προέκυπταν στα μέσα (π.χ. φόρτιση κάμερας, διαθέσιμη μνήμη φωτογραφικής μηχανής κ.α.).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Πραγματοποιήθηκε μια πρώτη επίσκεψη με σκοπό την εξοικείωση με τον χώρο και με τον υπεύθυνο του μουσείου με τον οποίο θα γινόταν και η συνέντευξη.

Συλλογή έντυπου υλικού (π.χ. φωτογραφικού) και πληροφοριών.

Οι μαθητές στη συνέχεια σύνταξαν ένα ερωτηματολόγιο πέντε ερωτήσεων ώστε στην επόμενη επίσκεψη να είναι έτοιμοι για την συνέντευξη.

Αναζήτηση των τεχνικών μέσων που θα χρειαζόντουσαν για την υλοποίηση του ντοκιμαντέρ. (π.χ. κάμερα, συσκευή ηχογράφησης, φωτογραφική μηχανή).

Πραγματοποίηση της συνέντευξης.

Ψηφιοποίηση φωτογραφικού υλικού με την χρήση scanner.

Επεξεργασία φωτογραφικού υλικού με την χρήση του προγράμματος Photoshop.

Επεξεργασία της ηχογράφησης με το πρόγραμμα Freemake mp3 cuter ώστε να χρησιμοποιηθούν μόνο τα επιθυμητά μέρη.

Μοντάζ με το πρόγραμμα Movie Maker.

Παρουσίαση του ντοκιμαντέρ στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης με την χρήση projector.

Εγγραφή του ντοκιμαντέρ σε DVD μέσω του προγράμματος Ashampoo Burning Studio.

ΤΕΛΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΔΙΑΧΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ομάδα των μαθητών προσπάθησε να παρουσιάσει ένα ντοκιμαντέρ όσο γινόταν πιο κατανοητό και προσιτό προς το κοινό είτε αυτό είναι μαθητές είτε εκπαιδευτικοί είτε γονείς.

Η τελική παρουσίαση έγινε σε μορφή video.

Τονώθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών καθώς παρουσίαζαν την εργασία τους, κάτι που θεωρούμε πολύ σημαντικό. Πιστεύουμε ότι μέσα από αυτή την εργασία τους δόθηκε η ευκαιρία να υποστηρίξουν – παρουσιάσουν την δουλεία τους μπροστά σε κοινό και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, καλλιεργώντας έτσι δεξιότητες που με άλλο τρόπο είναι δύσκολο να καλλιεργηθούν (π.χ. ρητορική).

Παρατηρήθηκε πρόβλημα στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πηγών πληροφόρησής από τους μαθητές, γι' αυτό η συνεχής καθοδήγηση κρίθηκε απαραίτητη.

Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν οι μαθητές όταν κλήθηκαν να «ερμηνεύσουν» ρόλους πραγματικών επαγγελματιών, όπως του δημοσιογράφου, του κάμεραμαν, του φωτογράφου και του ηχολήπτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Checkland, P. (1981) Systems Thinking, Systems Practice, New York: Wiley & Sons Checkland, P. (1984) Systems: Concepts, Methodologies and Application, Chichester: Wiley

Παρίσης Ν. και Κωτσάνης Γ. (2011). Ψηφιακές ερευνητικές εργασίες. http://www.philognosia.gr

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (2007). Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη. Αδελφοί Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.

«Φωτογραφία: Μια τέχνη που μας ενώνει»

Φαρδή Κυριακή[1], Χρηστινίδης Γιώργος[2]

[1] Νηπιαγωγός, Med ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, PhD ΠΤΔΕ-ΑΠΘ (Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας)
kyrfardi@gmail.com
[2] Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Μ.Α. ΑΣΚΤ-ΑΠΘ (Παραστασιολογία-Δραματολογία)
yiorgos@christinides.eu

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο που ακολουθεί αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους (2017-2018) σε νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πρωτότυπο και η κεντρική του ιδέα πηγάζει από την ανάγκη αναζήτησης κωδίκων επικοινωνίας με ένα παιδί προσφύγων που παρακολουθεί το πρωινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με στόχο την αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής (ομαλή μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο) και την ενσωμάτωσή του. Η κεντρική ιδέα αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος συνδέεται άμεσα με τη φωτογραφία ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας και την αξιοποίηση της τέχνης στην καθημερινή πράξη του νηπιαγωγείου. Πρόκειται για το σχεδιασμό και την εφαρμογή σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο με θέμα τη φωτογραφία ως τέχνη, τεχνική, ως παραγόμενο προϊόν (εκτυπωμένες φωτογραφίες), ως μέσο γνωριμίας με τον κόσμο και τον εαυτό μας (φωτογραφίες από την πόλη μας και από τις καθημερινές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις του προγράμματος είναι: η παρατήρηση, η συζήτηση (ερωτήσεις-απαντήσεις), η ομαδοσυνεργατική διαδικασία (εργασία σε ομάδες), η διδασκαλία διαμέσου της τέχνης, η αυτενεργός και βιωματική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το παρόν κείμενο χωρίζεται σε τρία μέρη: α) τις θεωρητικές προσεγγίσεις, β) την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) την αποτίμηση του προγράμματος, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Φωτογραφία, Νηπιαγωγείο, Πρόσφυγες, Εκπαιδευτικά Προγράμματα.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο καλείται να διαχειριστεί μέρος του προσφυγικού ζητήματος τα τελευταία χρόνια. Πολλές οικογένειες προσφύγων από τη μέση ανατολή και, κυρίως, από τη Συρία που βρίσκεται εδώ και έξι, περίπου, χρόνια σε πόλεμο ζουν στη χώρα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εάν και η έκρηξη του προσφυγικού ζητήματος απασχολεί και επηρεάζει την Ελλάδα τα τελευταία δύο-τρία χρόνια εξαιτίας του μεγάλου αριθμού προσφύγων που περνά τα θαλάσσια ευρωπαϊκά σύνορα και εθνικά μας σύνορα

(στο Αιγαίο), η εκπαίδευση παιδιών προσφύγων ή ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων υπάρχει ως ζήτημα στη χώρα μας αρκετά χρόνια πριν (Zülküf, 2010, σ. 9).

Η έλλειψη δημοσιευμένων επιστημονικών ερευνών για το θέμα στην ελληνική βιβλιογραφία δημιουργεί περιορισμούς και δυσκολίες σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν παιδιά προσφύγων στα τμήματά τους ή που έχουν προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα. Επίσης, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης ειδικά για την εκπαίδευση των προσφύγων μεγαλώνει το κενό που υπάρχει στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο). Αυτοί οι παράγοντες αυξάνουν την ανάγκη μελέτης ζητημάτων ένταξης των προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς το θέμα αυτό καλούνται να διαχειριστούν στην πράξη, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Η προηγούμενη διαπίστωση έδωσε την αφορμή και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να εστιάσουμε στην αναζήτηση των μέσων, των υλικών και των μεθόδων σχεδιασμού και εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στοχοθεσία σχετική με την ένταξη παιδιών προσφύγων στο νηπιαγωγείο και πρωτοβάθμιο σχολείο. Άλλοι λόγοι συνδέονται με το προσωπικό μας ενδιαφέρον για την τέχνη, τη διδασκαλία διαμέσου της τέχνης και, ειδικά, με την τέχνη της φωτογραφίας. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζουμε καθημερινά στα σχολεία μας προσπαθούμε να ενσωματώσουμε στοιχεία της διδασκαλίας διαμέσου της τέχνης, τόσο στις μεθοδολογικές μας προσεγγίσεις, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στις θεματικές ή διαθεματικές μας προσεγγίσεις.

Επιπλέον, η εμπειρία μας έχει δείξει ότι ενώ η ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο είναι μια δύσκολη υπόθεση με πολλές προκλήσεις και περιορισμούς (έλλειψη εξειδικευμένων υποστηρικτικών δομών και ειδικοτήτων, όπως παιδοψυχίατρων, κοινωνικών λειτουργών, διερμηνέων κ.ά.), η προσπάθεια δημιουργίας ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αυτόν τον προσανατολισμό από τους εκπαιδευτικούς της πράξης ανοίγει τον επιστημονικό διάλογο για το θέμα αυτό με σκοπό τη συμβολή του εκπαιδευτικού κόσμου στην αντιμετώπιση αυτής της ανθρωπιστικής κρίσης. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο για να αναδείξουμε τη θετική πλευρά της εμπειρίας μας και να προτρέψουμε και άλλους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια που βάζει η στερεοτυπική αντιμετώπιση των πραγμάτων και να εργαστούν με ανοιχτό μυαλό υπέρ των αδύναμων πληθυσμιακά ομάδων όπως είναι τα παιδιά προσφύγων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι αναγνωρισμένο παγκόσμια από τις διεθνείς συνθήκες για τα δικαιώματα του παιδιού τις οποίες έχει αναγνωρίσει το ελληνικό κράτος (ΦΕΚ 192/Τόμος Α'/1992, Ν. 2101, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, Ν. Υόρκη 1990, άρθρο 22, άρθρο 28, άρθρο 29). Ωστόσο, η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο ή πρότυπο αλλά εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Αρχικά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι με τον όρο «ενσωμάτωση» αναφερόμαστε σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των παιδιών προσφύγων με τα υπόλοιπα παιδιά του νηπιαγωγείου, του πρωτοβάθμιου και του δευτεροβάθμιου σχολείου η οποία διαφοροποιείται από την αναγκαστική εκμάθηση και την παθητική αποδοχή ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η δυναμική διαδικασία διαμορφώνεται από την προσδοκία μιας αλλαγής στη συμπεριφορά και στις συνήθειες των ατόμων με στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας φιλοξενίας (Lerner, 2012, σ. 10 και McBrien & Day, 2012, σ. 549). Για την επίτευξη αυτού του στόχου κάθε παιδαγωγική στρατηγική, ψυχολογική προσέγγιση και διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα βιώματα και τις προγενέστερες εμπειρίες των παιδιών προσφύγων και να προβλέπει τρόπους διαχείρισής τους υπέρ των συμφερόντων των παιδιών (Dolan, 2014, σ. 94, 95). Αυτά τα βιώματα δημιουργούν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες για τα παιδιά αυτά οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: στο ψυχολογικό τραύμα και στις επιπτώσεις του, στη διαφορετικότητα των πολιτισμικών στοιχείων και της γλώσσας ανάμεσα στο άτομο (παιδί πρόσφυγας) και στο εκπαιδευτικό σύστημα (στην περίπτωσή μας στο ελληνικό σχολείο), σε θέματα ταυτότητας, στο κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας προσφύγων και στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει το παιδί, σε θέματα διάκρισης και ξενοφοβίας, στο «πολιτισμικό σοκ» που, ενδεχομένως, βιώνει το παιδί (Stekalova & Hoot, 2008, σ. 21-23).

Στο ελληνικό νηπιαγωγείο η ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο πρωινό πρόγραμμα είναι μία αναγκαία διαδικασία, επειδή δεν προβλέπονται ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) ή τάξεις υποδοχής στη βαθμίδα αυτή. Αυτή η ανάγκη αποτελεί μια παιδαγωγική πρόκληση εάν σκεφτούμε ότι θα πρέπει να αξιοποιηθούν ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών με στόχο να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το περιβάλλον τους στο νηπιαγωγείο, να γίνει διαχείριση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών και να υπάρχει εξέλιξη στην αναπτυξιακή και μαθησιακή τους πορεία.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε δύο σημεία των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο και αφορούν το παιδί προσφύγων που παρακολούθησε το πρόγραμμα: α) στην αντιμετώπιση του ψυχικού τραύματος που έχει δημιουργηθεί από τις βιωμένες εμπειρίες του παιδιού που φοιτά στο νηπιαγωγείο που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (προ-μεταναστευτικοί, δια-μεταναστευτικοί και μετά-μεταναστευτικοί παράγοντες-συνθήκες διαβίωσης που έχει ζήσει το παιδί και έχουν δημιουργήσει συγκεκριμένες τραυματικές εμπειρίες, όπως επαφή με επεισόδια βίας, συχνές μετακινήσεις και αναγκαστική παραμονή σε εξωτερικούς χώρους, διαβίωση σε άθλιες συνθήκες για μήνες ή και χρόνια, αποχωρισμός από μέλη της οικογένειας ή απώλεια κάποιων μελών, αντιμετώπιση ασθενειών κ.ά.) (Zülküf, 2010, σ. 36, Ssenyonga & Owens & Olema, 2013, σ. 145) και β) στο επικοινωνιακό έλλειμμα το οποίο δημιουργείται από τη δυσκολία του παιδιού να εκφραστεί σε μία γλώσσα, ακόμη κι αν αυτή είναι η μητρική του, επειδή έχει ζήσει σε πολιτισμικά περιβάλλοντα με διαφορετικές διαλέκτους ή γλώσσες, οπότε η

εκμάθηση των ελληνικών (επίσημη γλώσσα του νηπιαγωγείου) είναι μία δύσκολη έως αδύνατη διαδικασία. Επιπλέον, η Ελλάδα για το συγκεκριμένο παιδί και την οικογένειά του είναι η χώρα του «πρώτου ασύλου» («country of first asylum», Dryden-Peterson, 2015, σ. 3) καθώς έχει ενταχθεί σε πρόγραμμα επανένωσης οικογενειών (βλ. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και στον ηλεκτρονικό σύνδεσμο file:///C:/Users/user/Downloads/FAMILYREUNIONCOLLECTIONOFTEXTS.pdf). Η χώρα προορισμού της οικογένειας είναι η Γερμανία στην οποία έχει, ήδη, βρει άσυλο ο πατέρας του. Στο ελληνικό νηπιαγωγείο θα παραμείνει λίγους μήνες και, έτσι, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας τόσο από το ίδιο το παιδί όσο και από την οικογένειά του.

Οι συνθήκες αυτές δημιούργησαν την ανάγκη αναζήτησης μέσων επικοινωνίας και μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα υπέρβασης ψυχικών και γλωσσικών δυσκολιών, «οικοδομούν» γέφυρες επικοινωνίας και χαράσσουν «νησίδες» έκφρασης μέσα στο νηπιαγωγείο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, στους/στις εκπαιδευτικούς και στην προσφυγική οικογένεια καθώς και ανάμεσα στις οικογένειες όλων των παιδιών με την προσφυγική οικογένεια. Στόχοι της αναζήτησης αυτών των νέων κωδίκων επικοινωνίας είναι η προάσπιση των συμφερόντων του παιδιού και η ικανοποίηση των αναγκών του για ασφάλεια, γαλήνη, μάθηση, κοινωνικοποίηση, έκφραση, ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και νοητικών αναπαραστάσεων για τον εαυτό του και τον κόσμο με θετικό πρόσημο.

Ένα από τα προτεινόμενα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι η φωτογραφία ως τέχνη, τεχνική και μέσο έκφρασης. Πολύ πρόσφατη ως τέχνη και ως εφαρμογή, εισήλθε στη ζωή των ανθρώπων και κατέλαβε θέσεις σε κάθε τομέα του πολιτισμού. Οι πάντες σήμερα φωτογραφίζουν και μια φωτογραφική μηχανή βρίσκεται σε κάθε σπίτι σε βαθμό τέτοιο που εγείρονται ερωτήματα, όπως, μήπως ο άνθρωπος αποκτά ταυτότητα όχι από αυτό καθαυτό το γεγονός της ύπαρξης, αλλά από το γεγονός ότι παράγει εικόνες και όχι μόνο αυτό, αλλά γίνεται και ο ίδιος εικόνα των εικόνων που παράγει (Καγγελάρης, 2016, σ. 10). Μια εικόνα είναι μια σχηματοποίηση του ορατού, μας μεταφέρει κάπου νοερά, σε μια κατάσταση, σε έναν τόπο ή με εργαλείο τη φαντασία μας, μας κατευθύνει να αναπλάσουμε μια ατμόσφαιρα. Μια εικόνα μας βοηθάει να φανταστούμε μια, σχεδόν, πραγματικότητα. Αντιθέτως, με τη φωτογραφική εικόνα βλέπουμε την πραγματικότητα, τα πράγματα όχι "*κάπως έτσι*", αλλά "*ακριβώς έτσι*" και επειδή η φαντασία δεν παύει να λειτουργεί, με τη φωτογραφία ως διαμεσολαβητή, έχουμε έναν πολλαπλασιασμό της ίδιας της πραγματικότητας (Αντωνιάδης, 1995, σ.18). Ο Ρολάν Μπαρτ αναφέρει ότι η φωτογραφία πιστοποιεί ότι κάτι έχει πραγματικά υπάρξει (Μπαρτ, 1983, σ. 115, 119), αλλά αυτό που έχει πράγματι υπάρξει, δεν είναι απλώς ένα παγωμένο συμβάν, είναι μια μεσολάβηση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο.

Σκοπός των εικόνων είναι να παραστήσουν τον κόσμο και να τον κάνουν κατανοητό στον άνθρωπο, έτσι "*ο κόσμος παίρνει τη μορφή εικόνας, γίνεται ένα νοηματικό πλαίσιο σκηνών και καταστάσεων*" (Flusser, 1998, σ. 12). Η φωτογραφία αποτελεί απόδειξη (Allnutt, 2009, σ. 42) και παρόλο που κάποτε μπορεί να παραμορφώνει ή να αλλοιώνει για τη Sontag "*έχει την αθωότερη και συνεπώς*

ακριβέστερη σχέση με την ορατή πραγματικότητα από τα άλλα μιμητικά αντικείμενα" (Sontag, 1993, σ. 17). Ο Καρτιέ-Μπρεσσόν έλεγε πως φωτογραφίζοντας *"ανακαλύπτεις τη δομή του κόσμου"* και πως *"μέσα σε όλο αυτό το χάος υπάρχει τάξη"*, ενώ για τον Άβεντον *"οι φωτογραφίες έχουν μια πραγματικότητα που οι άνθρωποι δεν έχουν"* και είναι μέσα από τις φωτογραφίες που τους γνωρίζει (Sontag, 1993, σ. 99, 118). Μπορεί, λοιπόν, η φωτογραφία να αποτελέσει ένα μέσο για να γνωρίσουμε τον κόσμο και να γίνει ένα εργαλείο στην εκπαίδευση των παιδιών (Ballenger, 2014, σ. 42-46), να τους δώσει μια θέση στον κόσμο ή ένα σημείο αναφοράς για τη σχέση τους με αυτόν. Το «βλέπω» έχει άμεση σχέση με τον άνθρωπο και την πραγματικότητα, με τον άνθρωπο και τον εαυτό του, με τη συνείδηση και το νόημα (Καγγελάρης, 2016, σ. 11), επομένως αποτελεί παιδαγωγική πρόκληση αν το «βλέπω», το «φωτογραφίζω» και το «δίνω νόημα» μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία στην εκπαίδευση ανηλίκων, την ενσωμάτωση και την αντιμετώπιση του ψυχολογικού τραύματος.

Αμέσως, σχεδόν, με την εμφάνιση της φωτογραφίας (1839) έχουμε αναφορές για την πρώτη χρήση της, το 1850, σε ψυχιατρείο ως θεραπευτικό μέσο (Prag & Vogel, 2013, σ. 38). Πρόσφατες έρευνες (McBrien & Day, 2012, σ. 561-562) έχουν δείξει ότι η αξιοποίηση της φωτογραφίας στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν απόψεις, συναισθήματα και εμπειρίες που δεν μπορούν να εκφράσουν στη γλώσσα της χώρας φιλοξενίας, να δημιουργήσουν νοητικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους, διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία, βοηθά την ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση με την ομάδα συνομηλίκων-συμμαθητών/τριών και το αίσθημα της οικειότητας με το σχολικό περιβάλλον. Σε άλλες έρευνες η φωτογραφία χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία ως μέσο κοινωνικής ένταξης προσφύγων, βοηθώντας τους να επικοινωνήσουν, ενώ αυτό ήταν αδύνατον με την ομιλούμενη γλώσσα που δεν γνώριζαν, να νιώσουν ασφαλείς και μέλη μιας ομάδας (Neilsen, 2015, σ. 26, 27, 42, 217).

Επίσης, η φωτογραφία ως εικόνα και ως καλλιτεχνικό μέσο έκφρασης εμπλουτίζει τον οπτικό γραμματισμό των παιδιών (Kress & Leeuwen, 2006, σ. 16-20) δηλαδή την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που βλέπουν στο περιβάλλον τους (εικόνες από τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τα εικονογραφημένα βιβλία, το σχολικό εποπτικό υλικό κ.ά.) και να τα συνδυάζουν με τα νοήματα από τις κειμενικές μορφές που τα συνοδεύουν (λεζάντες, τίτλοι, υπότιτλοι, επεξηγηματικά κείμενα, αφηγηματικά κείμενα κ. ά.). Έτσι, αναγνωρίζεται ο κοινωνικός ρόλος της εικόνας ως φορέας νοήματος και η κοινωνικοποιητική λειτουργία της φωτογραφίας (Allnutt, 2009, σ. 43, 45, 46, Ballenger, 2014, σ. 44), επειδή δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας νοημάτων που αφορούν τους ανθρώπους και αγγίζουν τις ανάγκες τους.

Τα δύο χαρακτηριστικά στοιχεία της φωτογραφίας ως μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών και ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης διευκολύνουν τη δημιουργία «πολιτισμικών προτύπων» (Quinn, 2005, σ. 477) που είναι ικανά να βοηθήσουν την ανάπτυξη των παιδιών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως αποτέλεσμα εμπειριών μάθησης. Η έρευνα στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία

καθώς και οι προσωπικές μας εμπειρίες και γνώσεις μας βοήθησαν να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε σε νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Φωτογραφία: Μια τέχνη που μας ενώνει» το οποίο θα παρουσιάσουμε στην επόμενη ενότητα.

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η αφορμή, για να γίνει αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο μας, δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά, όταν ζήτησαν να γνωρίσουν τον πατέρα του προσφυγόπουλου. Σε ένα σύντομο ταξίδι του στη χώρα μας με σκοπό να γνωρίσει το νηπιαγωγείο του παιδιού του, να μάθει για την πρόοδο του παιδιού του και να ζήσει μερικές μέρες κοντά στην οικογένειά του, συνήθιζε να φέρνει το παιδί του ο ίδιος στο νηπιαγωγείο και να έρχεται να το παίρνει την ώρα της αποχώρησης. Έτσι, τα υπόλοιπα παιδιά παρατήρησαν αυτή την αλλαγή (τις προηγούμενες μέρες ερχόταν μόνο η μητέρα του παιδιού στο νηπιαγωγείο). Ήταν, ήδη, ενημερωμένα από τη νηπιαγωγό για το μεγάλο ταξίδι του παιδιού αυτού στη χώρα μας, τον αναγκαστικό, προσωρινό αποχωρισμό από τον πατέρα και, έτσι, εντυπωσιάστηκαν από την παρουσία του στο νηπιαγωγείο μας. Ένα κορίτσι ζήτησε από τη νηπιαγωγό να καλέσει τον πατέρα του παιδιού στο νηπιαγωγείο μας για να τον γνωρίσουμε και, μάλιστα, ετοίμασε ειδική πρόσκληση την οποία έγραψε με το δικό της τρόπο. Η νηπιαγωγός όταν έδωσε την πρόσκληση στον πατέρα του παιδιού του πρότεινε να αναφέρει στοιχεία από την οικογένειά του και από τη ζωή του, όπως το επάγγελμά του, τον τόπο καταγωγής του κ.ά. Έτσι, η νηπιαγωγός έμαθε ότι ο πατέρας του παιδιού ήταν φωτογράφος και με αφορμή την παρουσία του στο νηπιαγωγείο και τη γνωριμία των παιδιών με την τέχνη της φωτογραφίας αποφάσισε να σχεδιάσει και να εφαρμόσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη φωτογραφία. Οι συγκυρίες ήταν ευνοϊκές, ώστε να δημιουργηθεί ένα πρωτότυπο πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο που θα εμπλούτιζε τις γνώσεις και τις εμπειρίες όλων των παιδιών και θα βοηθούσε στην ενσωμάτωση του παιδιού πρόσφυγα.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος ήταν η μέθοδος project (σχέδιο εργασίας), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η μη κατευθυνόμενη διδασκαλία, η αυτενεργός και βιωματική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Frey, 1986, σ. 8, Harris-Helm & Katz, 2002, σ 18, Θεοφιλίδης, 1997, σ. 11 Ματσαγγούρας, 2001, σ. 25, Ντολιοπούλου, 2005, σ. 56-76). Το σχέδιο εργασίας εφαρμόστηκε σε τρεις φάσεις: α) την εισαγωγή στο θέμα και τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών σχετικά με την τέχνη της φωτογραφίας, β) το κύριο μέρος του προγράμματος, τη διερεύνηση του θέματος και την οργάνωση βιωματικών δραστηριοτήτων σχετικών με την τέχνη της φωτογραφίας και γ) την κατάληξη του σχεδίου εργασίας.

Α΄ ΦΑΣΗ-ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Η εισαγωγή στο θέμα και η διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών γι' αυτό έγινε με αφορμή την γνωριμία των παιδιών με τον πατέρα του παιδιού πρόσφυγα και με την παρουσίασή του στην ολομέλεια του τμήματος. Η παρουσία αυτή σχεδιάστηκε συνεργατικά: η νηπιαγωγός και ο πατέρας του παιδιού συζήτησαν λεπτομερώς πριν την παρουσίασή του στα παιδιά (η κοινή γλώσσα επικοινωνίας τους ήταν τα αγγλικά) για να προετοιμάσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και

αποφάσισαν από κοινού το περιεχόμενο και τον τρόπο της παρουσίασης στα παιδιά. Την ημέρα που ήρθε ο πατέρας του παιδιού πρόσφυγα στο νηπιαγωγείο ήταν όλα έτοιμα και οργανωμένα. Η πορεία δραστηριοτήτων ήταν η εξής:

-Παιχνίδια γνωριμίας (Ο φιλοξενούμενός μας μπαμπάς λέει το όνομά του και τη λέξη «καλημέρα» στη γλώσσα του, τα παιδιά του νηπιαγωγείου λένε το όνομά τους και τη λέξη «καλημέρα» στα ελληνικά. Του μαθαίνουν τον χαιρετισμό με τη λέξη αυτήν στη γλώσσα μας).

-Η νηπιαγωγός κάνει ερωτήσεις στον φιλοξενούμενό μας (στα αγγλικά) για τον τόπο καταγωγής του, την οικογένειά του (άλλα μέλη οικογένειας, στοιχεία από την ιστορία της οικογένειας, το γενεαλογικό του δέντρο), για αγαπημένες του συνήθειες, το αγαπημένο του φαγητό από την πατρίδα του. Ο καλεσμένος μας απαντά και η νηπιαγωγός μεταφράζει στα παιδιά τις απαντήσεις. Η νηπιαγωγός ζητά από τον καλεσμένο μας να γράψει το όνομα του παιδιού του στη μητρική του γλώσσα (αραβικά) και παρατηρούμε τον τρόπο γραφής και τη φορά της γραφής (από τα δεξιά προς τα αριστερά). Παρατηρούμε στο χάρτη τον τόπο καταγωγής του καλεσμένου μας και του παιδιού του, επισημαίνουμε τις πόλεις και τα χωριά καταγωγής των γονέων του παιδιού και παρατηρούμε τη διαδρομή που έκαναν για να φτάσουν μέχρι τη χώρα μας.

-Ο φιλοξενούμενός μας αναφέρεται στο επάγγελμά του (φωτογράφος) και εξηγεί στα παιδιά λεπτομέρειες από τη δουλειά του. Δείχνει τη φωτογραφική του μηχανή στα παιδιά και τους ειδικούς φακούς και εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται τη μηχανή και τους φακούς.

-Δείχνει στα παιδιά δικές του φωτογραφίες από την πόλη μας και διάφορα σημεία της που είχε επισκεφτεί (από την παραλία, από τον Λευκό Πύργο, από τους δρόμους του κέντρου) και εξηγεί κάποιες απλές τεχνικές στα παιδιά όπως το μοντάζ και η σημασία του φωτισμού στη λήψη των φωτογραφιών.

Τα παιδιά παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον την παρουσίαση του φιλοξενούμενού μας και εάν και υπήρχε ο περιορισμός της μετάφρασης από τα αγγλικά στα ελληνικά ήταν προσηλωμένα στις δραστηριότητες και περίμεναν με υπομονή τις απαντήσεις. Έδειξαν, επίσης, μεγάλο ενθουσιασμό για τη φωτογραφική μηχανή, τους φακούς και τις φωτογραφίες. Παρατήρησαν τον τρόπο κατασκευής της φωτογραφικής μηχανής και τη χρήση της και ενημερώθηκαν για τον τεχνολογικό εξοπλισμό ενός φωτογράφου. Επιπλέον, ενημερώθηκαν για τη σχέση της φωτογραφίας με τον ψηφιακό κόσμο και τις νέες τεχνολογίες, επειδή ο καλεσμένος μας αναφέρθηκε στην τεχνική του μοντάζ και τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για την επεξεργασία της εικόνας. Όταν αποχώρησε ο καλεσμένος μας αποφασίσαμε να συνεχίσουμε το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα για τη φωτογραφία με συγκεκριμένες δραστηριότητες, ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά βιωματικά την αξία αυτής της τέχνης στη ζωή των ανθρώπων. Αποφασίσαμε, επίσης, να επικοινωνούμε ηλεκτρονικά μαζί του (με τη χρήση e-mail), ώστε να παρακολουθεί την πορεία του προγράμματός μας και να μας ενημερώνει για τις επιθυμίες, τις ιδέες, τις προσδοκίες του παιδιού του διευκολύνοντας την επικοινωνία της ομάδας με το παιδί με την αξιοποίηση της κοινής γλώσσας (αγγλικά). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά γνώρισαν σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας από απόσταση και

ενημερώθηκαν για την αξία του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εργαλείου θετικής αλληλεπίδρασης στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Β΄ ΦΑΣΗ-ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ:

Σ' αυτή τη φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος συζητήσαμε με τα παιδιά τι θα ήθελαν να κάνουν τα ίδια για να ασχοληθούν με τη φωτογραφία. Τα παιδιά και η νηπιαγωγός αποφάσισαν να τοποθετήσουν μέσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου φωτογραφίες και να βγάλουν φωτογραφίες με στιγμές από τις καθημερινές τους δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Έτσι, ετοιμάστηκαν οι εξής δραστηριότητες:

-Εκθέσεις φωτογραφίας στην αίθουσα του νηπιαγωγείου με διαφορετικά κάθε φορά θέματα: έκθεση φωτογραφίας με θέμα την πόλη μας (με τις φωτογραφίες του πατέρα του παιδιού πρόσφυγα τις οποίες μας είχε δείξει όταν ήρθε στο νηπιαγωγείο), άλλες εκθέσεις φωτογραφίας με θέματα που αντλούνται από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (π.χ. στην εθνική γιορτή της 28ης Οκτωβρίου το θέμα της έκθεσής μας ήταν διάσημες φωτογραφίες της εποχής εκείνης).

-Φωτογράφηση των καθημερινών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο με σκοπό τη δημιουργία πίνακα ανάρτησης-χρονικής γραμμής με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων-πέντε παιδιών. Κάθε ομάδα είχε σκοπό να φωτογραφήσει κάποιες από τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (π.χ. μία ομάδα να φωτογραφήσει την ώρα της προσέλευσης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, μία άλλη την ώρα της συζήτησης στην παρεούλα, μία άλλη την ώρα του φαγητού, του διαλείμματος κ.ά.). Όταν ολοκληρώθηκε η λήψη των φωτογραφιών και εκτυπώθηκαν, έγιναν παιχνίδια με σκοπό την επιλογή των καλύτερων λήψεων και την τοποθέτησή τους σε χρονική σειρά. Στη συνέχεια, επικολλήθηκαν σε χαρτόνια ανάλογα με τη χρονική σειρά των δραστηριοτήτων που απεικόνιζαν και τα παιδιά έγραψαν δίπλα τους μία σχετική λεζάντα. Έτσι, αποτυπώθηκε όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σε μια χρονική γραμμή-πίνακα ανάρτησης. Σε επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά παρατήρησαν αυτή τη χρονική γραμμή, θυμήθηκαν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αφηγήθηκαν την «ιστορία μιας μέρας τους στο νηπιαγωγείο». Η νηπιαγωγός έπαιξε το ρόλο γραφέα και κατέγραψε την αφήγησή τους. Η χρονική γραμμή και η αφήγηση που την συνοδεύει «αισθητοποιεί» τις δραστηριότητες που ζουν τα παιδιά μέσα στο νηπιαγωγείο, τη σειρά, τη διαδοχή και την αλληλουχία των γεγονότων που συνθέτουν τις καθημερινές τους ρουτίνες και δημιουργούν μία «ιστορία» για μια τυπική μέρα στο νηπιαγωγείο.

Γ΄ ΦΑΣΗ: ΚΑΤΑΛΗΞΗ

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για να ολοκληρωθεί το σχέδιο εργασίας ήταν σχετικές με την κοινοποίηση του προγράμματος στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στους γονείς των παιδιών. Έτσι, τοποθετήθηκε ο πίνακας ανάρτησης-χρονική γραμμή σε εμφανές σημείο του νηπιαγωγείου για να το δουν οι γονείς των παιδιών, διοργανώθηκε ειδική συνάντηση της νηπιαγωγού με τους γονείς των παιδιών για να ενημερωθούν για το πρόγραμμα και τα αποτελέσματά του, αποφασίστηκε η παρουσίαση του προγράμματος σε ειδικά συνέδρια και ημερίδες για τη διάχυση των αποτελεσμάτων του στην εκπαιδευτική κοινότητα.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο αρχικός στόχος του προγράμματος ήταν η ενσωμάτωση ενός παιδιού πρόσφυγα στο πρωινό τμήμα του νηπιαγωγείου. Όπως αναφέραμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις, αυτού του κειμένου η ενσωμάτωση εννοείται ως μία δυναμική και εξελικτική διαδικασία και συσχετίζεται με την αλλαγή συμπεριφοράς και στάσης προς το θετικότερο του παιδιού-πρόσφυγα και της οικογένειάς του για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του, στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου, παρατηρήθηκαν οι εξής αλλαγές:

-Ως προς το παιδί:

Α) Παρατηρούσε συχνά τον εαυτό του στις εκτυπωμένες φωτογραφίες ανάμεσα στα άλλα παιδιά και έτσι δημιούργησε νοητικές αναπαραστάσεις ως μέλος της ομάδας, δεδομένο που βοήθησε στην ανάπτυξη αισθήματος οικειότητας με το σχολικό χώρο, με τα άλλα παιδιά και με τις νηπιαγωγούς.

Β) Η παρουσία του πατέρα του στο νηπιαγωγείο και η γνωριμία του με τα άλλα παιδιά ενίσχυσε το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής του.

Γ) Η συμμετοχή του στη λήψη φωτογραφιών και η δημιουργία χρονικής γραμμής-πίνακα ανάρτησης βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου και στη συμμετοχή του σε όλες τις δραστηριότητες μαζί με τα άλλα παιδιά.

Δ) Η εξοικείωσή του με το νηπιαγωγείο, τις εκπαιδευτικούς και τις καθημερινές δραστηριότητες βοήθησε τη βελτίωση των σχέσεών του με τα άλλα παιδιά με αποτέλεσμα να δημιουργήσει φιλίες και να αυξηθεί η διάθεσή του για συνεργασία και επικοινωνία. Έτσι, αντιμετωπίστηκε η τάση που είχε να απομονώνεται από την ομάδα και αυξήθηκε ο χρόνος που περνούσε με τα άλλα παιδιά και η συμμετοχή του στις δραστηριότητες της ολομέλειας (συζητήσεις, διερευνήσεις, παρατηρήσεις στην παρεούλα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, γιορτές στο νηπιαγωγείο).

-Ως προς την οικογένεια:

Α) Δημιουργήθηκαν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στους γονείς του παιδιού.

Β) Ξεπεράστηκαν αισθήματα φόβου σχετικά με την πρόοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο, την πορεία και την εξέλιξή του σ' αυτό.

Γ) Δημιουργήθηκε συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στους γονείς του παιδιού ώστε να δίνονται άμεσες λύσεις σε καθημερινά ζητήματα που αφορούσαν τη ζωή του παιδιού μέσα στο νηπιαγωγείο.

Τα προηγούμενα σημεία δείχνουν ότι η ενσωμάτωση του παιδιού στο νηπιαγωγείο έγινε εφικτή σε σημαντικό βαθμό. Σε ένα επόμενο στάδιο και εάν το παιδί παρέμενε στο νηπιαγωγείο θα μάθαινε τη γλώσσα και, έτσι, θα ολοκληρωνόταν ο κύκλος ενσωμάτωσής του. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος έμαθε να ακούει μερικές ελληνικές λέξεις και κάποιες να τις προφέρει (όπως «τρώμε», «πάμε» κ.ά.). Ωστόσο, όπως αναφέραμε προηγουμένως, η οικογένεια του παιδιού βρίσκεται σε πρόγραμμα επανένωσης οικογενειών και, έτσι, δε θα παραμείνει στο ελληνικό νηπιαγωγείο σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Όποτε αποχωρήσει από το ελληνικό νηπιαγωγείο θα αποκομίσει θετικές εμπειρίες από αυτό. Τα βιώματά του και οι αναμνήσεις του θα συνδεθούν με ένα οικείο περιβάλλον, με θετική αποδοχή και αγάπη, με παιχνίδι και ενθουσιασμό για τη μάθηση, την ανακάλυψη νέων γνώσεων και του κόσμου που περιβάλλει το παιδί, με τη δημιουργία νέων φίλων. Στο νέο του σχολικό περιβάλλον θα φέρει θετικές συμπεριφορές για το σχολικό χώρο και τα όσα ενδιαφέροντα μπορούμε να κάνουμε σ' αυτόν, θα είναι ήρεμο και ευχαριστημένο από το προηγούμενο νηπιαγωγείο του (το ελληνικό) και θα περιμένει με θετικές σκέψεις να γνωρίσει το νέο του νηπιαγωγείο (της χώρας προορισμού).

Από το πρόγραμμα αυτό πολλά ήταν τα οφέλη που αποκόμισαν και όλα τα άλλα παιδιά του νηπιαγωγείου, όπως και οι οικογένειές τους. Ξεπεράστηκαν στερεότυπα ή προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και αποδέχτηκαν το παιδί και την οικογένειά του με ίσους όρους στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του προγράμματος έφερε τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες (αγγλικά, αραβικά), με διαφορετικούς τρόπους γραφής (από τα δεξιά προς τα αριστερά στα αραβικά), με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (έθιμα). Έτσι, τα παιδιά εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για τον κόσμο και εξοικειώθηκαν με πολιτισμούς που είναι τόσο μακριά από αυτούς, αλλά μπορούν να έρθουν και τόσο κοντά τους. Επίσης, ανακάλυψαν κοινά στοιχεία όπως οικογενειακές συνήθειες (για παράδειγμα το αγαπημένο παραδοσιακό φαγητό της οικογένειας του παιδιού μοιάζει με τα δικά μας «ντολμαδάκια»), αξίες που είναι οι ίδιες για τα παιδιά όλου του κόσμου (το δικαίωμα στην υγεία, την παιδεία, το παιχνίδι, την εκπαίδευση). Ο διαθεματικός χαρακτήρας του προγράμματος (εμπλέκονται πολλοί τομείς του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο όπως η γλώσσα, η μελέτη περιβάλλοντος, η δημιουργία και έκφραση, μαθηματικές έννοιες κ.ά.) έδωσε την ευκαιρία να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με πολλές μαθησιακές εμπειρίες και να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες (ανάπτυξη γλωσσικού, οπτικού και τεχνολογικού γραμματισμού κ.ά.)

Η φωτογραφία αποτελεί μια ξεχωριστή γλώσσα, μια γλώσσα που μπορούν να την μάθουν όλοι, που δεν χρειάζεται διάβασμα, που έχει κι αυτή τη δική της δομή, όπως όλες οι γλώσσες, "*είναι μέσον, είναι εργαλείο, αλλά είναι και χρόνος, είναι και ιστορία, είναι και έκφραση, είναι και παιχνίδι, είναι και ψυχοφάρμακο και πολλά άλλα και για τούτο πρέπει να προσφερθεί στα παιδιά και μάλιστα με τον τρόπο που τους ταιριάζει*" (Καρκατσέλης, 2001, σ. 15) και όπως κάθε μορφή τέχνης δεν είναι ποτέ μονοδιάστατη, έχει πολλαπλές αναγνώσεις κι ερμηνείες, είναι φορέας πληροφοριών και "*ως οπτικό σύμβολο διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική έρευνα και, υπ' αυτήν την έννοια, μπορεί να μεγιστοποιήσει και να πλατύνει την επίδρασή της*" (Χοντολίδου, 1995, σ. 14).

Όπως έχουμε αναφέρει από την αρχή αυτού του κειμένου (στην ενότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων) η εκπαίδευση προσφύγων και η ενσωμάτωσή τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρότυπο ή μοντέλο. Έτσι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάσαμε δεν προτείνεται με την προοπτική της γενίκευσης σε όλα τα ελληνικά νηπιαγωγεία και στο πρωτοβάθμιο ελληνικό σχολείο. Οι κύριοι στόχοι της παρουσίασης του

συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ενθάρρυνση και άλλων εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με το θέμα, ο εμπλουτισμός των ιδεών και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και η προσπάθεια να ανοίξει ο επιστημονικός διάλογος, ώστε σε ένα επόμενο επίπεδο να αυξηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα και να δημιουργηθεί μια βάση δεδομένων για να ενισχύσει μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Ο Αντρέι Ταρκόφσκι είπε ότι *"με την τέχνη, κατακτά ο άνθρωπος την πραγματικότητα μέσα από μια υποκειμενική εμπειρία"* (Ριβέλλης, 1994, σ. 41) και πράγματι, πάμπολλες έρευνες χρησιμοποιούν την τέχνη στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία είτε για να χτίσουν γέφυρες και να καλύψουν το χάσμα που χωρίζει τη σχολική τάξη από το σπίτι (Prior & Niesz, 2013, σ. 11-15), είτε για θεραπεία ψυχολογικού τραύματος και κατάκτηση ταυτότητας (McArdle & Spina, 2007, σ. 1-10). Η ζωγραφική, η γλυπτική, ο κινηματογράφος μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση (Dolan, 2014, σ. 92-108) και επιπροσθέτως το θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, το παίξιμο ρόλων και η ενσάρκωση χαρακτήρων μπορούν να φανούν ιδιαιτέρως αποτελεσματικά στη διαδικασία της μάθησης σε καταλλήλως διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Gatt, 2009, Hui & Lau, 2006, Karakelle, 2009, Moore, 2004, Read, 2008, Walker, 2009). *"Η τέχνη είναι, μαζί με την αγάπη, η μόνη μη μαζική επικοινωνία που μας απέμεινε"* (Ριβέλλης, 1994, σ. 46).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό νηπιαγωγείο αποτελεί μία παιδαγωγική πρόκληση. Το πρώτο βήμα για την ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος, αποδοχής, φροντίδας και αγάπης. Η δημιουργία αυτού του κλίματος εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να μπορούν να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Η φωτογραφία ως μέσο καλλιτεχνικής δημιουργίας μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα να εκφραστούν συναισθήματα και ιδέες που δεν μπορούν να διατυπωθούν στην επίσημη γλώσσα του σχολείου και έτσι να ξεπεραστεί ο περιορισμός που υπάρχει από ένα έλλειμμα επικοινωνίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, στα άλλα παιδιά και στο προσφυγόπουλο, επειδή το παιδί δε γνωρίζει ελληνικά. Επίσης, η φωτογραφία είναι μία τέχνη η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως «καθρέφτης» της ομάδας και της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο και να προσφέρει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα παιδιά τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα και να νοιώσουν ότι ανήκουν σ' αυτήν. Η φωτογραφία είναι μία τέχνη που μπορεί να μας απεικονίσει τον έναν δίπλα στον άλλον και όλους μαζί και, έτσι, να υπάρξουμε όλοι μαζί σε μία εικόνα (ενήλικες και παιδιά) με ομοιότητες και διαφορές που μας ενώνουν και εξαλείφουν κάθε διάκριση ανάμεσά μας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνιάδης, Κ. (1995). *Λανθάνουσα Εικόνα.* Αθήνα: Μωρεσόπουλος.

Allnutt, S. (2009). Knowing my place: learning through memory and photography. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the

Degree of Doctor of Philosophy. Montreal: Department of Integrated Studies in Education, McGill University.

Ballenger, H.B. (2014). *Photography: A Communication Tool.* A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Art Education. Georgia: College of Arts and Sciences, Georgia State University.

Dolan, A.M. (2014). Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. *CLELEjournal,* Vol. 2, Issue 1, pp. 92-109.

Dryden-Peterson, S. (2015). The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Flusser, V. (1998). *Προς μια Φιλοσοφία της Φωτογραφίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Frey, K. (1986). Η «μέθοδος project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Gatt, I. (2009). Changing Perceptions, Practice and Pedagogy: Challenges for and Ways Into Teacher Change. *Journal of Transformative Education,* Vol. 7, No 2, pp. 164-184.

Harris-Helm, J., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Επιμ.: Χρυσαφίδης, Κ. και Κουτσουβάνου, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity,* Vol.1, pp. 34-40.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καγγελάρης, Φ. (2016). Homo Photographicus. Ψυχαναλυτικές και Φιλοσοφικές Διαστάσεις της Εικόνας. Θεσσαλονίκη: Ροπή.

Καρκατσέλης, Β. (2001). Η Φωτογραφία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Φωτογραφικό Είδωλο,* 12, σσ. 15-17.

Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity,* Vol. 4, pp. 124-129.

Kress, G. & Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*. London and New York: Routledge

Lerner, A. (2012). The Educational Resettlement of Refugee Children. Examining Several Theoretical Approaches. *Multicultural Education,* Vol. 20, No 1, pp 9-14.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Τ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαρτ, Ρ. (1983). *Ο Φωτεινός Θάλαμος*. Αθήνα: Κέδρος.

McArdle, F.A. & Spina, N.J. (2007). Children of refugee families as artists: bridging the past, present and future. *Australian Journal of Early Childhood,* Vol. 32, No 4, pp. 50-53.

McBrien, J.L. & Day, R. (2012). From there to here: using Photography to explore perspectives of resettled Refugee youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, Vol. 4, No 1, pp 546-568.

Moore, M.M. (2004). Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students. *Senior Honors Theses,* Paper 113.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Neilsen, D. (2015). Spaces to call home: Exploring affinity spaces, settlement experiences and a participatory photography project with refugees and immigrants in Halifax, NS. Thesis prepared for the Degree of Research Master of Literacy Education. Mount Saint Vincent University.

Prag, H. & Vogel, G. (2013). Therapeutic photography: fostering posttraumatic growth in Shan adolescent refugees in northern Thailand. *Fostering posttraumatic growth with therapeutic photography Intervention,* Vol. 11, No 1, pp. 37-51.

Prior, M. & Niesz, T. (2013). Refugee Children's Adaptation to American Early Childhood Classrooms: A Narrative Inquiry. *The Qualitative Report,* Vol. 18, No 20, pp. 1-17.

Quinn, N. (2005). Universals of child rearing. *Anthropological Theory*, Vol. 5, No 4, pp 477-516.

Ριβέλλης, Π. (1994). *Μονόλογος για τη Φωτογραφία.* Αθήνα: Φωτοχώρος.

Read, C. (2008). Scaffolding children's learning through story and drama. *IATEFL Young Learner Publication,* Vol. 2, pp. 6-9.

Sontag, S. (1993). *Περί Φωτογραφίας.* Αθήνα: Φωτογράφος.

Ssenyonga, J. & Owens, V. & Olema, K. (2013). Posttraumatic Growth, Resilience, and Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) Among Refugees. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 2013, Vol. 82, pp 144-148.

Stekalova, E. & Hoot, J. (2008). What Is Special about Special Needs of Refugee Children? *Multicultural Education,* Vol. 16, No 1, pp 21-24.

Walker, E. (2009). Learning through action. Engagement and behavioral change through the use of drama. *Development and Learning in Organizations,* Vol. 23, No 6, pp. 18-21.

Χοντολίδου, Ε. (1995). Φωτογραφίζοντας στο σχολείο. *Γυάλινο Μάτι,* 13, σσ. 14-15.

Zülküf, M. B. (2010). *Η Εκπαίδευση των Ανήλικων και Ασυνόδευτων Προσφύγων στην Ελλάδα.* Διπλωματική Εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.

«Διασχολική, διαθεματική εργασία με χρονοδιάγραμμα του 2ου Γυμνασίου Πύργου και 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, με θέμα: Ο ΠΥΡΓΟΣ»

Φαρίδου Σμαράγδα[1], Πατήρ Χαμάλης Θεόδωρος[2], Βοϊδομάτης Φίλιππος[3]

[1] Θεολόγος, 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, υπεύθυνος Ομίλου «Φωτογράφοι»
smaragda.f@gmail.com
[2] Θεολόγος, 2ο Γυμνάσιο Πύργου Ηλείας,
theochamalis1@gmail.com
[3] Γεωλόγος, 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, υπεύθυνος Ομίλου «Φωτογράφοι»
afob@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε μια διασχολική, διαθεματική εργασία με χρονοδιάγραμμα, την οποία ομαδοσυνεργατικά υλοποίησαν εκ παραλλήλου και με ασύγχρονη επικοινωνία οι μαθητές/τριες της β΄ τάξης και οι μαθητές/τριες του Ομίλου «Φωτογράφοι εν δράσει» από δύο διαφορετικά σχολεία της Ελλάδας. Στόχος, η μέσω διαδικτυακών εργαλείων παρουσίαση κάποιων αξιοθέατων και μνημείων των δύο πόλεων, τα οποία οι μαθητές θα επέλεγαν να γνωρίσουν στους συμμαθητές τους, στο πλαίσιο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος και ενός Ομίλου Φωτογραφίας αντίστοιχα. Κοινός τόπος ο Πύργος, καθώς πρόκειται για το 2ο Γυμνάσιο του Πύργου Ηλείας και το 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, όπου σύμβολο της πόλης είναι ο Λευκός Πύργος. Ως εργαλείο για την υλοποίηση επιλέξαμε δύο εφαρμογές Web 2.0, το ομαδοσυνεργατικό έγγραφο παρουσίασης της google doc για την μεταξύ των μαθητών/τριών ασύγχρονη επικοινωνία και το storyjumper, για τη δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διασχολική ομαδοσυνεργασία, κοινόχρηστα έγγραφα, ηλεκτρονικό βιβλίο.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διασχολική ομαδοσυνεργασία την οποία σας παρουσιάζουμε, προέκυψε από προηγούμενη επικοινωνία των θεολόγων των δύο Σχολείων, και κατόπιν πρωτοβουλίας του θεολόγου του 2ου Γυμνασίου Πύργου να προτείνει συνεργασία στη θεολόγο του 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, η οποία συνεργάζεται επιτυχώς για τέταρτη συνεχή χρονιά με τον γεωλόγο του σχολείου στον Όμιλο Φωτογραφίας. Θεωρήσαμε καλό οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν ένα εύκολο εργαλείο συνεργατικής διαδικτυακής επικοινωνίας, ώστε όχι μόνον να κάνουν γνωστά οι μεν στους δε, τα μνημεία και τους

επισκέψιμους χώρους των πόλεών τους, αλλά κυρίως για να οικοδομήσουν μέσω αυτής της επικοινωνίας μια διαδικτυακή φιλία, με προοπτική μελλοντική αδελφοποίηση και άλλες γονιμότερες συνεργασίες των σχολείων μας.

Η καινοτομία της δραστηριότητας έγκειται στη συνεργασία μαθητών/τριών από δύο διαφορετικά Γυμνάσια της Ελλάδας, καθώς και στη χρήση ΤΠΕ, εργαλείων του Web 2.0, δηλαδή κοινόχρηστου εγγράφου παρουσιάσεων και ηλεκτρονικού βιβλίου της πλατφόρμας storyjumper από κοινού από τους μαθητές/τριες των δύο Σχολείων. Τέλος, καινοτομία αποτελεί το ότι οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες ανήκουν στην ομάδα υλοποίησης ενός Πολιτιστικού Προγράμματος οι μεν, ενώ οι άλλοι/άλλες, στην ομάδα του Ομίλου «Φωτογράφοι εν δράσει» του σχολείου τους.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Ως μέθοδο για την διεκπεραίωση της εργασίας επιλέξαμε την συνεργατική μέθοδο μάθησης η οποία, όπως αποδείχτηκε με έρευνες και όπως αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, μειώνει την αρνητική συμπεριφορά και δημιουργεί θετικότερο ψυχολογικό κλίμα στην τάξη (Χαραλάμπους Ν., 2000). Η μέθοδος της συνεργατικής μάθησης έχει σαφή θεωρητική υποδομή και ερευνητική στήριξη (Βιτσιλάκη, 2005), που επιτρέπει σε μικρές, ανομοιογενείς ομάδες παιδιών να επιτύχουν κοινούς στόχους και, καθώς εργάζονται μαζί, με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, βελτιστοποιείται τόσο η μάθηση του καθενός, όσο και όλων των μελών της ομάδας (Johnson & Johnson, 2003· Κοσσυβάκη, 2003· Χαραλάμπους, 2001). Με τη συνεργατική μέθοδο αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές σχέσεις των μαθητών/τριών, καθώς δίνεται η δυνατότητα έκφρασης ακόμη και στους πιο διστακτικούς/ές.

Στην περίπτωσή μας η ομαδοσυνεργασία πραγματοποιήθηκε ως διασχολική – διαμαθητική συνεργασία, περίπτωση που, κατά Ματσαγγούρα (2002), αποτελεί «…άριστο πλαίσιο για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου να συμβάλει στην ανάπτυξη και στην αυτονομία του ατόμου» (σ. 512-513). Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργασίας δημιουργήθηκαν μαθητικές μικρο-ομάδες ως βασικός άξονας πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων και ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.

Ένα ακόμη βασικό καινοτόμο χαρακτηριστικό της διασχολικής δράσης μας υπήρξε και η διαθεματικότητα. Σύμφωνα με τον Gusdorf (βλ. Mangnain & Dufour, 2003) «ο όρος διαθεματικότητα δηλώνει ένα κοινό χώρο, έναν παράγοντα συνοχής ανάμεσα σε διαφορετικές γνώσεις». Έτσι, στην περίπτωσή μας, συνδυάσαμε γνώσεις από τον χώρο της ιστορίας, της γεωγραφίας, της θρησκείας, της φωτογραφίας και τις συναρμόσαμε σε έναν κοινό χώρο, μέσω του συνεργατικού διαδικτυακού εγγράφου μας, με κοινό παράγοντα συνοχής την έννοια του «Πύργου», ως πρωτεύουσα πόλη του Ν. Ηλείας και ως σύμβολο της πόλης της Θεσσαλονίκης.

Βασική αρχή που εφαρμόσαμε ήταν βεβαίως η αυτενέργεια, δηλαδή «η κινητικότητα και δραστηριότητα του ατόμου που πηγάζει από το ελεύθερο Εγώ, που αποτελεί έκφραση αυτού του Εγώ και επιδρά μορφωτικά στο Εγώ» (Kerschensteiner, 1928, σ. 404-405). Η ευκαιρία αυτενέργειας δόθηκε στους μαθητές/τριες σε κάθε

φάση της εργασίας, ακόμη και κατά την έξοδό τους από το σχολείο, καθώς επέλεγαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες τον χώρο επίσκεψης, για μια βιωματική προσέγγιση των εξεταζόμενων θεμάτων. Όλες οι επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν και από τα δύο Σχολεία, ενίσχυσαν τις γνώσεις των μαθητών/τριών με βιωματικές δράσεις ψυχαγώγησαν και ευνόησαν την κοινωνικοποίηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Υλοποιήθηκε δηλαδή μέσω αυτών το μανθάνειν δια του πράττειν, κατά τον Dewey (1924, σ. 82).

Στόχος της προσπάθειάς μας αυτής ήταν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας οι μαθητές:

• να επισημαίνουν και αξιολογούν τη σημασία της παράδοσης και της γνώσης της ιστορίας μας μέσω της επαφής με τα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς,

• να περιγράφουν ως ξεναγοί μνημεία του τόπου τους και να αντιληφθούν τη σημασία των προσπαθειών διάσωσης των ιστορικών μνημείων, αλλά και των «μνημείων της φύσης»,

• να εκφράζουν γραπτώς τις απόψεις τους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τον ψηφιακό γραμματισμό τους,

• να οικοδομήσουν φιλικές σχέσεις με ομήλικούς τους μαθητές/τριες που φοιτούν σε κάποιο σχολείο άλλης πόλης,

• να έχουν αναπτύξει τον προφορικό λόγο τους καθώς θα έχουν εξοικειωθεί με τη δημόσια παρουσίαση των εργασιών τους κατά τις ξεναγήσεις,

• να αυξήσουν τον σεβασμό στους συμμαθητές/τριες τους ως συνεργάτες.

• να έχουν εξασκήσει ο καθένας το ιδιαίτερο ταλέντο του

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η όλη πορεία της εργασίας εμπεριείχε μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων δίνοντας στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να συμμετάσχουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να διαλέξουν ποια θα είναι η συμβολή τους στην εργασία, ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Η ενεργητική, ανακαλυπτική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης, όπως αυτή υλοποιήθηκε μέσα από τη διαδικασία της έρευνας, κράτησε πράγματι σταθερό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, κινητοποίησε την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. (Μάγος Κ., 2007, σελ. 32). Η πορεία που ακολουθήσαμε ήταν αυτή που συνήθως χρησιμοποιείται στις εργασίες τύπου project, δηλαδή:

- Γνωριμία με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους
- Επιλογή θέματος
- Προγραμματική συζήτηση
- Ορισμός ομάδων, χρονοδιάγραμμα, κατανομή ρόλων
- Συλλογή πληροφοριών και ερευνητικές δραστηριότητες
- Έρευνα και παράλληλη προετοιμασία παρουσίασης
- Παρουσίαση.

Στην αρχή πραγματοποιήσαμε μια σύντομη γνωριμία των μαθητών/τριών των δύο σχολείων με ανταλλαγή ονομάτων και φωτογραφιών από τα σχολεία μας, καθώς και της ηλεκτρονικής διεύθυνσης των ιστοσελίδων των δύο σχολείων και

αποφασίσαμε από κοινού ότι το θέμα της εργασίας μας θα αφορούσε να γνωρίσουμε οι μεν στους δε την πόλη μας.

Επιλέξαμε η επικοινωνία μας να είναι βασικά ασύγχρονη, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εργαστούν με το υλικό τους οπουδήποτε και οποτεδήποτε, έχοντας όμως παράλληλα δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και με τους καθηγητές τους και επομένως ευελιξία στον χρόνο, χώρο και στον ρυθμό της εργασίας. (elearning-seminars.gr/asugxroni-ekpaideusi).

Ως χρονοδιάγραμμα θέσαμε το τετράμηνο Νοεμβρίου – Φεβρουαρίου, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν ανεβάσει στο κοινόχρηστο έγγραφο τις φωτογραφίες και τις ξεναγήσεις τους, οπότε στη συνέχεια να δημιουργήσουν το ηλεκτρονικό βιβλίο. Οι ομάδες εργασίας σχηματίστηκαν με βάση την άποψη ότι αποδοτικότερες είναι οι τριμελείς, οι τετραμελείς και οι πενταμελείς ομάδες (Kutnick και Rogers, 1994· Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2002) και ως εκ τούτου οι ομάδες συντέθηκαν από τρεις – τέσσερις μαθητές/τριες, που μπορούσαν να συμμετέχουν και σε δύο ή και τρία άλλα θέματα εργασίας. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε βασικά από τις επισκέψεις των μαθητών/τριών στο πλαίσιο τόσο του Πολιτιστικού Προγράμματος, όσο και του Ομίλου των δύο σχολείων αντίστοιχα, ενώ οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να εργάζονται και κατ' ιδίαν σε ώρες εκτός σχολείου.

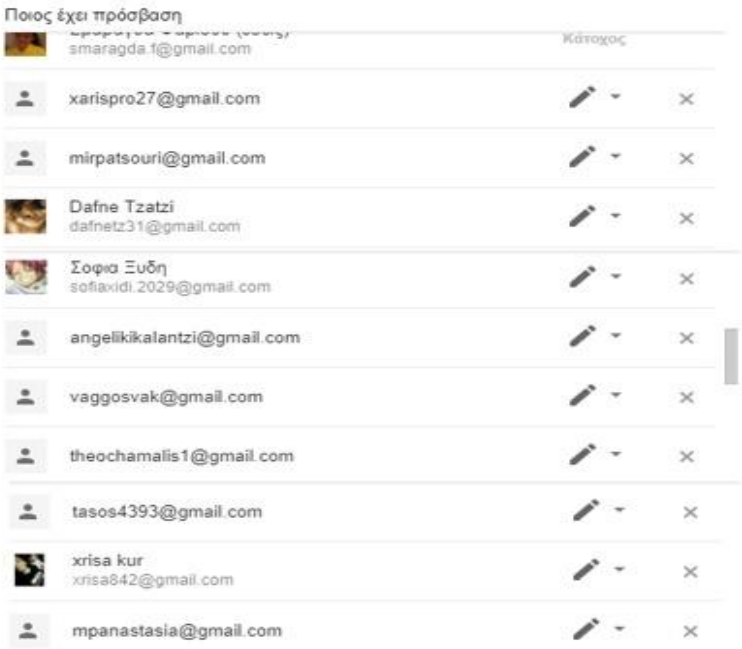
ΕΡΓΑΛΕΙΑ WEB 2.0

Για την υλοποίηση της δράσης μας χρησιμοποιήσαμε το κοινόχρηστο αρχείο παρουσιάσεως, δωρεάν εργαλείο του Web 2.0 που προσφέρεται από την Google, βασίζεται στο διαδίκτυο και χρησιμοποιείται απευθείας. Το επιλέξαμε διότι έχει το μεγάλο πλεονέκτημα να μπορούμε να ορίσουμε ότι περισσότεροι του ενός χρήστες μπορούν να εργάζονται στο ίδιο αρχείο με τη δυνατότητα επεξεργασίας. Ακόμη και την ίδια χρονική στιγμή, διαμορφώνοντας, διορθώνοντας και συμπληρώνοντας όποιο μέρος του επιθυμούν. Είναι ένας τρόπος δουλειάς που βοηθάει στην ομαδική και συνεργατική δράση.

Χρησιμοποιήσαμε επίσης το storyjumper, μια πλατφόρμα δημιουργίας ηλεκτρονικού βιβλίου πολύ εύκολη στη χρήση, από τη στιγμή που θα εγγραφούμε και θα προσθέσουμε και άλλους χρήστες. Βρίσκεται στη διεύθυνση: https://www.storyjumper.com/main/help. Το storyjumper, εκπληκτικό εργαλείο δημιουργίας βιβλίων και εικονογράφησής τους, δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να φτιάξει τις δικές του ιστορίες εύκολα και γρήγορα χρησιμοποιώντας έτοιμα πρότυπα είτε ξεκινώντας από το μηδέν. Οι ομάδες των δύο σχολείων αντίστοιχα, δημιούργησαν με άνεση χρόνου το δικό τους ηλεκτρονικό βιβλίο παρουσιάζοντας τις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει από τις επισκέψεις και παρουσίασαν έτσι και με αυτόν τον τρόπο τα αξιοθέατα των πόλεών τους σε ένα βιβλίο οκτώ σελίδων, χρησιμοποιώντας το StoryJumper, ενώ στη συνέχεια έστειλαν υποβολή τον ενεργό σύνδεσμο που οδηγεί στο δημιούργημά τους:

https://www.storyjumper.com/book/index/46262146/5a29a6a873fdb

Το κοινόχρηστο αρχείο παρουσιάσεως google docs υπάρχει στη διεύθυνση: https://docs.google.com/presentation/d/1M1b2sPx6j_rNO19PL5sIW-E-Nkuw23xoUW7uNG1zIJE/htmlpresent.



Σχήμα 1: Εικόνα από την σταδιακή προσθήκη χρηστών στο έγγραφο παρουσίασης.

Είναι επομένως σαφές ότι «στο επίκεντρο των Web 2.0 εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τοποθετείται ο μαθητής, γεννώντας την ανάγκη προσαρμογής του ρόλου του εκπαιδευτικού και αλλαγής των πρακτικών του». (Γραμματικοπούλου, Νίκα, Παλαιγεωργίου, 2012).

ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Θέματα έρευνας των ομάδων και των δύο σχολείων ήταν τα χαρακτηριστικά μνημεία, ναοί - μονές και κάποια μουσεία των πόλεών τους. Οι μαθητές είχαν πλήρη ελευθερία ως προς τον χρόνο εργασίας τους και ως τούτου είχαν τη δυνατότητα να φωτογραφίζουν και κατ' ιδίαν και να εργάζονται και κατ' οίκον, όποτε τους ήταν εύκολο. Ως προς τα θέματα που τελικά παρουσίασαν, αυτά είναι τα παρακάτω:

Μουσεία: το Μουσείο Ολυμπιακών Αγώνων και το Μ.Β.Π (Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού), με την ευκαιρία κάποιων περιοδικών εκθέσεων, για τα σχέδια των αδελφών Fossati για την Αγία Σοφία και την έκθεση ΤΕΜΠΛΟΝ. Εφαρμόζοντας την ανακαλυπτική μέθοδο, παρατήρησαν και μελέτησαν τα μουσειακά αντικείμενα με τη βοήθεια φύλλων εργασίας. Η αρχηγός της ομάδας ανέλαβε να καταγράψει σε βίντεο την επίσκεψη και να την ανεβάσει στο κοινόχρηστο έγγραφο παρουσίασης. Στη διεύθυνση:

https://drive.google.com/open?id=1qCtJd6ZgJy3kVrFanGk0WpAjfW1o6NhR

Μνημεία: τα χαρακτηριστικά μνημεία της Θεσσαλονίκης του Γαλεριανού συγκροτήματος, Αψίδα και Ροτόντα και βεβαίως το σύμβολο - έμβλημα της πόλης, τον Λευκό Πύργο, για τον οποίο δημιούργησαν επίσης ένα κοινόχρηστο έγγραφο παρουσίασης για την επίσκεψή μας με τον όμιλο φωτογραφίας.

(https://drive.google.com/file/d/1CBhGq2gsdahuaTVIq5m2WPOuS7wKTbgh/view?ts=5a80ca86).

Ιστορικοί Ναοί: Τον Ι.Ν. Αγίου Δημητρίου, του πολιούχου Αγίου της Θεσσαλονίκης, ο οποίος είναι ένας από τους πολλούς Ναούς της Θεσσαλονίκης που παρουσιάζουν έντονη φιλανθρωπική δραστηριότητα.

Άξιο επισκέψεως: Το θωρηκτό Αβέρωφ, το οποίο ελλιμενίστηκε στη Θεσσαλονίκη από τον Οκτώβριο έως τις αρχές Δεκεμβρίου και βεβαίως θεώρησαν καλό να το παρουσιάσουν.

Σχολείο: Το Σχολείο τους με πληροφορίες από την επίσημη ιστοσελίδα του Σχολείου και με φωτογραφίες από επίσκεψη του Ομίλου στους όμορους δρόμους και το εγγύς πάρκο.

Οι ομάδες του Πύργου αντίστοιχα εξέτασαν:

Μουσεία: Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πύργου, το οποίο παρουσίασαν οι μαθητές δια της ανακαλυπτικής μεθόδου και με τη βοήθεια φύλλων εργασίας υπό την καθοδήγηση του θεολόγου τους στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματός τους.

Μνημεία: Μια συνοπτική εργασία κολάζ από φωτογραφίες και πληροφορίες για διάφορα αξιοθέατα μνημεία της πόλης.

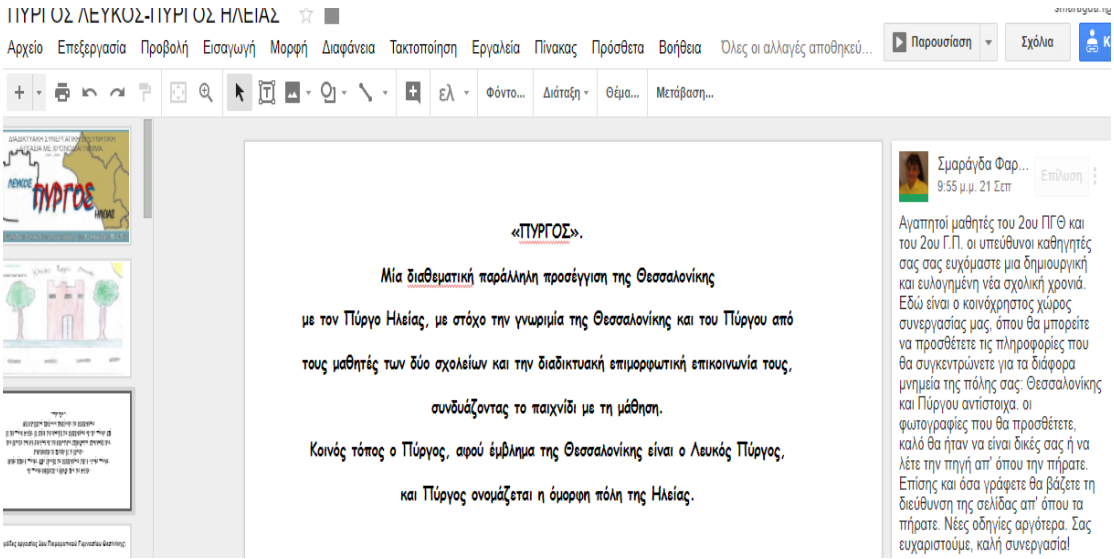
Σχολείο: Πληροφορίες και φωτογραφίες παλιές και σύγχρονες από το Σχολείο τους, παρμένες επίσης από την επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου, αλλά και από πρόσφατες δραστηριότητες.

Μονές: Η Ιερά Μονή Παναγίας Κρεμαστής. Οι μαθητές/τριες κατόπιν εκπαιδευτικής επίσκεψης στη Μονή, κατέγραψαν ιστορικά στοιχεία, έλαβαν απαντήσεις μέσω συνέντευξης από τις Μοναχές ενώ με τον φωτογραφικό φακό τους αποτύπωσαν ξεχωριστές εικόνες από τον περιβάλλοντα χώρο και δημιούργησαν ξεχωριστό κοινόχρηστο έγγραφο:

https://docs.google.com/document/d/1mS5l9tkYnUautHVxXQAidPmQh4dxlfUd4FZvA_vnfHk/edit#heading=h.gjdgxs

Άξια επισκέψεως: Τα Λουτρά Καϊάφα, περίφημα για τις ιαματικές τους ιδιότητες. Οι μαθητές θέλησαν να κάνουν μια συνοπτική αναδρομή στο παρελθόν ξεκινώντας από τη μυθολογία και φθάνοντας στην ιστορία, παρουσιάζοντας και τον θρύλο της σχέσης της ονομασίας των Λουτρών με τον Καϊάφα που δίκασε τον Χριστό. Επίσης μια άλλη ομάδα επισκέφτηκε το κτήμα Μερκούρη και κατέθεσε στο έγγραφο παρουσίασης τις δικές τους φωτογραφίες και πληροφορίες.

Τέλος, οι μαθητές/τριες και των δύο Σχολείων, παρουσίασαν κάποιες σκηνές από τις εκδηλώσεις για τον εορτασμό των Τριών Ιεραρχών στα Σχολεία τους.



Σχήμα 2: Εικόνα από το κοινόχρηστο έγγραφο παρουσίασης με τις αρχικές οδηγίες στα σχόλια.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, προσφέρει πολλές δυνατότητες, αλλά οφείλουμε να επισημάνουμε και κάποιους περιορισμούς που συνοδεύουν αυτήν την χρήση: Η ένταξη των εργαλείων Web 2.0 στην εκπαιδευτική διαδικασία απέφερε ομολογουμένως πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα, καθώς ενεργοποίησε σχεδόν όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ η ομαδική συνεργασία έφερε πιο κοντά τους μαθητές/τριες μεταξύ τους και με τους μαθητές/τριες του συνεργαζόμενου σχολείου.

Αναδείχθηκαν οι ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/τριών, στους/στις οποίους /οποίες καλλιεργήσαμε επίσης το ομαδικό πνεύμα εργασίας, ενώ αποδείχθηκε ότι «οι εφαρμογές των εργαλείων Web 2.0 προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες υποστήριξης των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην εκπαίδευση των μαθητών». (Bolliger & Shepherd, 2010, Jimoyiannis & Angelaina, 2012). Επίσης δεν θα ήταν άστοχο να αναφέρουμε ότι με τη χρήση των Web 2.0 εργαλείων είναι αναμενόμενη και μια ανατροπή της προσδοκώμενης ισορροπίας, καθώς συχνά οι μαθητές/τριες είναι πιθανόν να γνωρίζουν περισσότερα - κάποιες φορές - όσον αφορά τη χρήση του μέσου, και συνεπώς, οι καθηγητές/τριες θα πρέπει να αποποιηθούν το προσωπείο της αυθεντίας.

Ωστόσο, σημειώνουμε και κάποιες δυσκολίες κατά την υλοποίηση της δραστηριότητάς μας οι οποίες οφείλονται βασικά στην έλλειψη τεχνολογικών υποδομών, καθώς δεν έχουν όλα τα σχολεία της χώρας εξοπλισμένες τις αίθουσες διδασκαλίας τους με ηλεκτρονικούς υπολογιστές – κάτι που συμβαίνει βέβαια σε ένα Πειραματικό Σχολείο, αλλά όχι και σε κάποιο άλλο - και έτσι χρειάζεται να προηγείται συμφωνία για την χρήση της ειδικής αίθουσας. Επίσης συμβαίνει οι δεξιότητες των περισσότερων μαθητών/τριών να είναι άριστες όσον αφορά τη χρήση σελίδων κοινωνικής δικτύωσης, εργαλείων επικοινωνίας και τη χρήση κινητού τηλεφώνου, αλλά να μην σχετίζονται με την ενασχόληση με την τεχνολογία ως μέσο έκφρασης, δημιουργίας και μάθησης. Δεν πρέπει επίσης να ξεχνούμε ότι ίσως και κάποιοι

γονείς να μην διαθέτουν υπολογιστή στο παιδί τους ή κάποιοι άλλοι να είναι και επιφυλακτικοί ή ανασφαλείς σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου από τα παιδιά τους.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ως καθηγητές/τρια που αναλάβαμε να υλοποιήσουμε αυτήν την καινοτόμο δραστηριότητα ευχαριστούμε πρωτίστως του Διευθυντές των δύο σχολείων, Πύργου και Θεσσαλονίκης, κο Γεώργιο Κομιώτη και κο Γρηγόριο Μισαηλίδη αντίστοιχα, που αγκάλιασαν με συμπάθεια το εγχείρημά μας και μας βεβαίωσαν για την ηθική στήριξη που θα προσέφεραν σε κάθε ανάγκη για την αίσια πορεία της δραστηριότητας. Πραγματικά και οι δύο Διευθυντές των Σχολείων που ενεπλάκησαν στη δραστηριότητα, αγκάλιασαν το εγχείρημά μας με απόλυτη εμπιστοσύνη και μας προσέφεραν την απαιτούμενη ελευθερία κινήσεων, κάτι βασικό και απαραίτητο για την αίσια έκβαση της δράσης μας. Ευχαριστούμε βεβαίως και του γονείς των μαθητών/τριών και των δύο σχολείων που πάντοτε με την ευγενή αγαστή συνεργασία τους και εμπιστοσύνη τους προς εμάς, μας δίνουν τη δύναμη να συνεχίζουμε πρωτοπόρες δράσεις με τα παιδιά τους - μαθητές/τριές μας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βιτσιλάκη, Χ. (2005). Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: Στοιχεία εφαρμογής με το παράδειγμα της μμυθολογίας. Στο Δ. Γερμανός, Κ. Μπίκος, Μ. Μπιρμπίλη, Ε. Παναγιωτίδου, & Κ. Μπότσογλου (Επιμ.), Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (σ. 21-39). Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ, Θεσσαλονίκη, 30 Μαΐου - 1 Ιουνίου, 2003. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γραμματικοπούλου, Α., Νίκα, Π., Παλαιγεωργίου, Γ. (2012). Μαρτυρίες Εκπαιδευτικών για τις Δυσκολίες Ένταξης του Web 2.0 στην Τάξη (σελ 407 – 416). Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου «Διδακτική της Πληροφορικής», Φλώρινα, 20-22 Απριλίου 2012

Dewey, J. (1924). *Τα σχολεία εργασίας,* μτφ. Μ. Γ. Μιχαηλίδου. Αθήνα: Εστία.

Kerschensteiner, G. (1928). *Η έννοια του σχολείου εργασίας*, μτφ. Δ. Γεωργακάκης. Αθήνα: Εστία.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.

Μάγος Κ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία. Για τη μέθοδο project.* Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Mangnain, A. & Dufour, B. (2003). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*. Πατάκης, Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπους Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη, Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές, Θεσσαλονίκη.

Χαραλάμπους, Ν. (2001). Τι είναι συνεργατική μάθηση. Τα συστατικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης. Τρόποι αλληλεξάρτησης. Συνεργατική Παιδεία, 1, 3-13.

Χατζηδήμου, Δ. – Ταρατόρη, Ε. (2002). *«Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη».* Στο ΥΠΕΠΘ (εκδ.), Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία. Α΄/θμια και Β/΄θμια Εκπαίδευση. Β' μέρος προτάσεων του Υπουργείου, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., σ. 131-140.

Bolliger, D. U., & Shepherd, C. E. (2010). Student perceptions of ePortfolio integration in online courses.Distance Education, 31(3), 295-314.

Jimoyiannis, A., & Angelaina, S. (2012). Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. Journal of Computer Assisted Learning, 28, 222-2324

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη (σ. 15-35). Πρακτικά 1ου Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης, Λευκωσία, 11 Οκτωβρίου, 2003. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

Kuutnick, P. – Rogers, C. (1994*). Groups in Schools,* London: Cassell

https://elearning-seminars.gr/asugxroni-ekpaideusi Προσπελάστηκε 14/1/2018

http://www.storyjumper.com/main/help Προσπελάστηκε 19/1/2018

«Η δημιουργία βίντεο στη σχολική τάξη: Οφέλη και προοπτικές»

Χατζηβασιλειάδου Δέσποινα[1], Μαραβελάκη Σωφρονία[2]

[1]Εκπαιδευτικός ΠΕ07, Med in Intercultural Education, Γυμνάσιο Ηράκλειας Σερρών
chatzivasiliadou@yahoo.de
[2]Εκπαιδευτικός ΠΕ06, ΠΕ40, Med in TESOL, Γυμνάσιο Ηράκλειας Σερρών
frynimarvel@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία, θα εξετάσουμε τις δυνατότητες που έχει ο/η εκπαιδευτικός όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης να οργανώσει και να δημιουργήσει ένα βίντεο με τους μαθητές του/της καθώς επίσης και τις μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιήσει. Το θέμα του βίντεο μπορεί να σχετίζεται με κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή ακόμα να παρουσιάζει μία ιστορία μυθοπλασίας, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους. Θα παρουσιαστούν ενδεικτικά ιδέες για θέματα, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε βίντεο ανά μάθημα και θα αναφερθούν τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να πετύχει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό των μαθητών του και να οργανώσει μια κινηματογραφική ομάδα. Θα παρουσιάσουμε το παράδειγμα της ταινίας «Ταξίδι στον χρόνο», που δημιουργήθηκε από μαθητές της Β΄ τάξης του Γυμνασίου Ηράκλειας Σερρών, κατά το σχολικό έτος 2016-17 και αναφέρεται, μέσω μιας ιστορίας μυθοπλασίας, στην τοπική ιστορία της περιοχής της Ηράκλειας. Επίσης, θα αναφερθούμε στα θετικά αποτελέσματα, αλλά και στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας διαδικασίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός, Βίντεο, ΤΠΕ, Βιωματικές Δράσεις*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

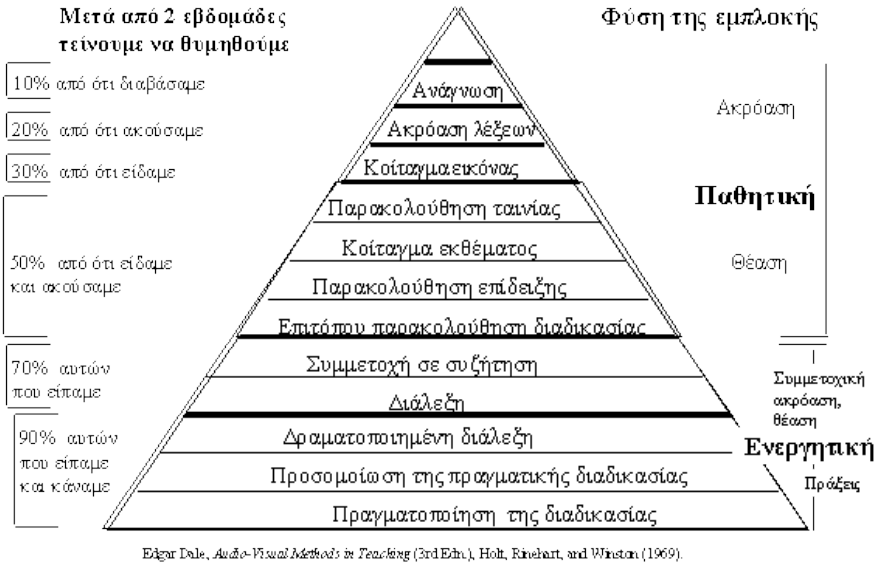
Συχνά γίνεται λόγος για την χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως μέσο ενίσχυσης των κινήτρων των μαθητών καθώς και της ενίσχυσης της αυτονομίας τους. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) περιλαμβάνουν πολλές εφαρμογές, μεθόδους και προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογίας που δρουν ως αρωγοί προς τον σκοπό αυτόν. Τα οπτικοακουστικά προϊόντα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των μαθητών. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός βοηθά τους μαθητές να οξύνουν τις ικανότητές τους να χειρίζονται κριτικά και δημιουργικά τα προϊόντα αυτά. Επίσης, η δύναμη της εικόνας, ως μέσο αφήγησης, συμβάλλει στη βελτίωση της συγκέντρωσης των μαθητών και τελικά στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τη δημιουργία βίντεο στην τάξη. Είναι αρκετά διαδεδομένη η προβολή βίντεο στις σχολικές αίθουσες και σε ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων. Έχει πλέον διευκολυνθεί κατά πολύ η πρόσβαση σε βίντεο, για όλα τα πιθανά θέματα που εξετάζονται στο μάθημα, καθώς με μια απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο μπορεί κανείς να βρει πληθώρα βίντεο πάνω σε κάποιο θέμα. Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, θα μπορούσαν τα βίντεο που ενισχύουν το μάθημα να είναι δημιουργίες των ίδιων των μαθητών. Κάτι τέτοιο θα αύξανε κατά πολύ τα ήδη υπάρχοντα πλεονεκτήματα από την χρήση του βίντεο στην τάξη. Οι μαθητές θα έπρεπε τότε να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, να φέρουν προσωπική ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα, να κατανείμουν τις εργασίες που πρέπει να γίνουν και να δουλέψουν ομαδικά, ώστε να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν. Έτσι, η εμπλοκή τους στην διαδικασία θα ήταν άμεση. Το βίντεο που θα δημιουργούνταν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στα μαθήματα άλλων τμημάτων, καθώς το ενδιαφέρον των μαθητών, να παρακολουθήσουν τα βίντεο που δημιούργησαν οι συμμαθητές τους, θα ήταν σαφώς αυξημένο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για συνολικά τρία σχολικά έτη και συγκεκριμένα από το 2013 ως το 2016, διδάχτηκε στα Γυμνάσια της χώρας το μάθημα «Βιωματικές Δράσεις - Project», με διαφορετικά αντικείμενα για κάθε τάξη του Γυμνασίου. Στην Β΄ τάξη, ο εκπαιδευτικός είχε, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα να ασχοληθεί με την «Οπτικοακουστική έκφραση», στο πεδίο των βιωματικών δράσεων «Πολιτισμός και δραστηριότητες τέχνης». Ο οδηγός εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση (2011α), που εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τους σκοπούς του μαθήματος, περιλάμβανε πλήθος προτάσεων για ομαδικές εργασίες, μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα εξοικειώνονταν με την κινηματογραφική γλώσσα και αφήγηση, θα ήταν σε θέση να κρίνουν ένα κινηματογραφικό έργο αλλά και να δημιουργήσουν το δικό τους. Το 2016 οι βιωματικές δράσεις αποσύρθηκαν από το ωρολόγιο πρόγραμμα, έμεινε όμως η εμπειρία εκπαιδευτικών και μαθητών πάνω στην οπτικοακουστική έκφραση, η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε άλλα μαθήματα ή στο πλαίσιο κάποιου πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων.

Μέσα από την εμπειρία αυτή, παραθέτουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία της μάθησης, καθώς περνούν από την απλή παρακολούθηση στην πράξη. Ο Dale (1969), τόνισε ότι τα ποσοστά των πληροφοριών που συγκρατεί ο άνθρωπος στη μνήμη του αυξάνονται όσο αυξάνεται και ο βαθμός εμπλοκής του στην μαθησιακή διαδικασία. Η θεωρία αυτή αναπαριστάται στον γνωστό «Κώνο της μάθησης» που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Ο κώνος της μάθησης.

Ως εκ τούτου, τα οφέλη από μια τέτοια διαδικασία είναι πολλά, καθώς οι μαθητές, εμπλεκόμενοι ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, κάνουν τη γνώση κτήμα τους, μαθαίνουν να συνεργάζονται, μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα και βιώνουν την μαθησιακή διαδικασία ως κάτι διασκεδαστικό. Η Fragaki (2008), τονίζει την αξία της εμπλοκής των μαθητών στην παραγωγή ενός βίντεο.

Επίσης οι Willmot, *et al* (2012), παρουσίασαν μία σειρά πλεονεκτημάτων της δημιουργίας βίντεο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, θεώρησαν ότι η δημιουργία βίντεο συμβάλλει στα παρακάτω: δίνει αυξημένα κίνητρα στο μαθητή, βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία, αναπτύσσει δυναμικά τη σε βάθος μάθηση του αντικειμένου, αναπτύσσει την αυτονομία του μαθητή, ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, δημιουργεί μαθησιακούς πόρους για μελλοντική χρήση σε ομάδες εργασίας, βοηθά στην απόκτηση κριτικής αξιολόγησης και στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών για δημιουργική παραγωγή.

Η Ψαθά (2017), επισημαίνει σχετικά ότι η παραγωγή ταινιών μικρού μήκους με τους μαθητές είναι η αποκορύφωση της χρήσης του βίντεο στην τάξη. Σύμφωνα με τον Allam (2006), μέσα από την ανάληψη ρόλων οι μαθητές αποκτούν μια σειρά από δεξιότητες όπως μεθοδικότητα στην έρευνα, συνεργατικότητα, επίλυση προβλημάτων οργανωτικότητα.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μάθησης εστιάζει στο μαθητή ο οποίος γίνεται συνδημιουργός της γνώσης: γνώση για το αντικείμενο, τον κινηματογράφο και γνώση για το περιεχόμενο, δηλαδή το θέμα που πραγματεύεται το βίντεο. Με ποιον τρόπο όμως μπορεί να επιτευχθεί η ισορροπία αυτή ανάμεσα στον οπτικοακουστικό γραμματισμό των μαθητών και την επιμόρφωσή τους σχετικά με το θέμα του βίντεο; Είναι βέβαιο ότι, για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, πρωταρχική προϋπόθεση είναι να βρεθεί ο απαραίτητος διδακτικός χρόνος. Συνήθως ο διδακτικός χρόνος μετά βίας επαρκεί για την κάλυψη της βασικής ύλης που πρέπει να διδαχθεί και δύσκολα μπορεί ο εκπαιδευτικός να δαπανήσει χρόνο για περαιτέρω

δραστηριότητες. Μια λύση θα ήταν οι μαθητές να εργαστούν στο πλαίσιο κάποιου πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων. Έτσι θα πάρουν μέρος οι μαθητές που το επιθυμούν περισσότερο και θα υπάρχει ευελιξία όσον αφορά τον τόπο και το χρόνο των συναντήσεων.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Αρχικά, οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες της κινηματογραφικής αφήγησης. Οι πιο σημαντικές, για να μπορέσουν οι μαθητές να συνεργαστούν για την παραγωγή ενός βίντεο, είναι οι παρακάτω:

- Ιστορία
- Σκηνή
- Πλάνο-Τα είδη των πλάνων και η χρησιμότητά τους
- Σενάριο
- Storyboard
- Τα είδη των εργασιών που απαιτούνται για την παραγωγή μιας ταινίας

Υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών στις οποίες μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ενημερωθεί για τις παραπάνω έννοιες αλλά και να σχεδιάσει δραστηριότητες εξοικείωσης των μαθητών του με αυτές (Κιούκας, 2002; Κιούκας, 2003; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β; Πούλιος, 2016).

Ακολουθεί η έρευνα του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο θα παρουσιαστεί στο βίντεο, ώστε οι μαθητές να συλλέξουν σε ομάδες όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη δημιουργία του βίντεο. Οι ομάδες εργασίας παρουσιάζουν ιδέες και προτάσεις για το περιεχόμενο του βίντεο, την ιστορία και το σενάριο. Πριν την έναρξη των γυρισμάτων, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία του λεγόμενου Storyboard, δηλαδή μίας σειρά σκίτσων που θα αναπαριστούν κάθε πλάνο ξεχωριστά, όπως το φαντάζονται οι μαθητές. Αυτό θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων, καθώς, κάθε μέλος της ομάδας, θα γνωρίζει ανά πάσα στιγμή ποιο πλάνο γυρίζεται και πώς θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα. Επίσης, κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει μία συγκεκριμένη εργασία. Ενδεικτική κατανομή των εργασιών παρουσιάζεται στο Παράρτημα 9 (σελ.8).

Τέλος, ξεκινούν τα γυρίσματα. Τα πλάνα μπορούν να γυριστούν είτε με μια απλή κάμερα, εάν διαθέτει το σχολείο, είτε ακόμα και με κινητό τηλέφωνο. Για το μοντάζ των πλάνων υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων, όπως π.χ. το Πρόγραμμα Adobe Premiere, αλλά πιο εύκολο στην πρόσβαση και απλό στη χρήση είναι το πρόγραμμα Windows Movie Maker. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το τελικό προϊόν μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό με πολλούς τρόπους σε διαφορετικές τάξεις ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση και σε άλλους μαθητές.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μαθητικής ταινίας «Ταξίδι στον χρόνο», που δημιουργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017, από μαθητές της Β τάξης του Γυμνασίου Ηράκλειας Σερρών, στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων. Η κινηματογραφική ομάδα ερεύνησε ένα τμήμα της ιστορίας της Ηράκλειας και συγκεκριμένα την περίοδο 1916-1930. Το 1916, οι συγκρούσεις των Ελλήνων της περιοχής με τους Βούλγαρους έχουν σαν κατάληξη τον βίαιο εκπατρισμό του ελληνικού πληθυσμού, που αναγκάζεται να εγκαταλείψει την

περιοχή και οδηγείται στην πόλη Ποζάρεβατς, όπου παρέμεινε για δύο χρόνια μέχρι να του επιτραπεί η επιστροφή. Το 1930 ο Ελευθέριος Βενιζέλος κατασκευάζει και παραδίδει στους ταλαιπωρημένους κατοίκους καινούρια σπίτια. Τα λεγόμενα «Βενιζελικά» σπίτια υπάρχουν ακόμη και σήμερα και αυτά που βρίσκονται σε καλή κατάσταση κατοικούνται.

Τα σπίτια αυτά αποτέλεσαν την πηγή έμπνευσης των μαθητών, προκειμένου να διηγηθούν με τη βοήθεια της κινηματογραφικής γλώσσας την ιστορία της περιοχής τους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πρώτο βήμα αποτέλεσε η έρευνα του θέματος της ταινίας. Οι μαθητές ερεύνησαν το αντικείμενο μέσα από τις διηγήσεις των παππούδων τους αλλά και από σχετικά βιβλία, όπως το βιβλίο της Γκαλινίκη, με τίτλο «Ω, φιλτάτη Τζουμαγιά» (2016). Στη συνέχεια, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες για την επινόηση της ιστορίας. Οι εργασίες κατέληξαν σε μια έξυπνη ιστορία, στην οποία μια παρέα παιδιών μεταφέρεται με υπερφυσικό τρόπο στο παρελθόν, στο έτος 1930. Εκεί συναντούν ένα κορίτσι της εποχής, το οποίο τους διηγείται την ιστορία της περιόδου εκείνης.

Ακολούθησαν οι εργασίες που απαιτούνται πριν την έναρξη των γυρισμάτων, δηλαδή η καταγραφή του σεναρίου και του Storyboard, η ενδυματολογική έρευνα και ο εντοπισμός κατάλληλων τοποθεσιών για τα γυρίσματα. Τέλος έγινε η κατανομή των εργασιών στους μαθητές (σκηνοθέτες, ηθοποιοί, φροντιστές, ενδυματολόγοι, κτλ) και ξεκίνησαν τα γυρίσματα. Οι εργασίες πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα. Υπολογίσαμε ότι οι εργασίες διήρκεσαν συνολικά περίπου 25 ώρες για μία ταινία 7 λεπτών.

Στο σημείο αυτό, μπορεί να αναρωτηθεί κανείς αν αξίζει τον κόπο να δαπανηθεί ο χρόνος αυτός σε μια τέτοια διαδικασία. Τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές είναι, όπως αναλύθηκε παραπάνω, πολλά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρήθηκαν τα εξής οφέλη για τους μαθητές: Οι μαθητές που πήραν μέρος στην κινηματογραφική ομάδα βελτίωσαν τις μεταξύ τους σχέσεις και συνεργάστηκαν πολύ καλά. Ακόμη και μαθητές με ανταγωνιστικές ή και εχθρικές σχέσεις παρουσίασαν εντυπωσιακή βελτίωση στον τρόπο που αντιμετώπιζαν ο ένας τον άλλον. Όλοι οι μαθητές παρουσίασαν υψηλό κίνητρο για μάθηση και ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών κατά τη διάρκεια των εργασιών. Επίσης οι μαθητές προσέγγισαν τη γνώση (που εδώ αφορούσε ένα τμήμα της τοπικής ιστορίας) με τρόπο διασκεδαστικό και βιωματικό και έτσι την έκαναν κτήμα τους.

Και ο εκπαιδευτικός όμως ωφελείται, καθώς το βίντεο που θα δημιουργηθεί μπορεί να του χρησιμεύσει ως υποστηρικτικό υλικό στο μάθημα και σε άλλα τμήματα, για μεγάλο χρονικό διάστημα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να δημιουργηθεί για το μάθημα της ιστορίας ένα βίντεο, με μαθητές που υποδύονται παιδιά της εποχής που εξετάζεται, φορώντας τα ρούχα της εποχής αυτής. Το βίντεο αυτό θα μπορούσε να το αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά που διδάσκει σε κάποιο τμήμα την συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Είναι σημαντικό, το βίντεο που θα δημιουργηθεί, να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για μελλοντική χρήση και σε άλλες ομάδες εργασίας. Η δημιουργία βίντεο από τους μαθητές μπορεί να έχει εντυπωσιακά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία σχεδόν σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα. Στον πίνακα 1

δίνονται ορισμένα παραδείγματα, οι δυνατότητες όμως είναι απεριόριστες και εξαρτώνται από τους στόχους του μαθήματος, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού.

Μάθημα	Παράδειγμα θέματος ενός βίντεο
Φυσική αγωγή	Μαθητές παρουσιάζουν κανόνες ή κινήσεις για ένα άθλημα.
Ιστορία	Μαθητές παρουσιάζουν έναν φανταστικό ή πραγματικό διάλογο της εποχής που μελετούν.
Νεοελληνική γλώσσα	Μαθητές παρουσιάζουν παραδείγματα από τα γλωσσικά φαινόμενα που εξετάζονται στην τάξη.
Ξένη γλώσσα	Μαθητές μετατρέπουν έναν διάλογο που έχουν γράψει σε βίντεο.
Φυσική - Χημεία	Μαθητές παρουσιάζουν πειράματα σε βίντεο.

Πίνακας 1. Ενδεικτικά θέματα βίντεο ανά μάθημα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδασκαλία του οπτικοακουστικού γραμματισμού στους μαθητές και η παραγωγή ταινίας μικρού μήκους έχει θετικά στοιχεία αλλά και δυσκολίες κατά την υλοποίηση. Στα θετικά μπορούμε να συμπεριλάβουμε το κίνητρο που ωθεί τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, την όρεξη και το μεράκι να παράξουν κάτι δικό τους, την επιθυμία να δημοσιεύσουν το προϊόν τους, να πάρουν μέρος σε διαγωνισμούς και να διακριθούν, καθώς επίσης και την αξιοποίηση του τελικού προϊόντος από εκπαιδευτικούς τις επόμενες σχολικές χρονιές. Εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει παρόμοιες δραστηριότητες, σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αναφέρουν επιπλέον στα θετικά στοιχεία την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συνεργατικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, την ευαισθητοποίησή τους σε μείζονα κοινωνικά ζητήματα και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτοσυνείδησής τους (Παλάσκας, 2016; Τσίτσα, 2016).

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την δημιουργία μιας ταινίας στο σχολικό περιβάλλον είναι η έλλειψη χώρου, χρόνου και μέσων. Το αυστηρό πρόγραμμα των μαθημάτων και οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών επιβαρύνουν τον προσωπικό τους χρόνο και η ενασχόληση με το αντικείμενο εκτός διδακτικών ωρών τους αποθαρρύνει. Ας μην παραλείψουμε να αναφέρουμε το γεγονός ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, από την πλευρά του, είναι αντιμέτωπος με μια πληθώρα προκλήσεων, που δυσκολεύουν τη συμμετοχή του σε τέτοιου είδους προγράμματα και δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται οι συχνότερες δυσκολίες, όπως η μεγάλη απόσταση της εργασίας από την κατοικία, οι συχνές μετακινήσεις, η εργασία σε πολλές σχολικές μονάδες και η έλλειψη κινήτρων για τη συμμετοχή του σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων.

Στο Γυμνάσιο Ηράκλειας έχουν σχεδιαστεί σχετικά φύλλα εργασίας που μπορούν να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην

τάξη. Τα φύλλα εργασίας έχουν δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα http://pame-sinema.webnode.gr, στη στήλη «Το Γυμνάσιο Ηράκλειας Πάει Σινεμά, 2014-15, Φύλλα Εργασίας (Τμήμα 1 και Τμήμα 2) και παρατίθενται στα παραρτήματα της παρούσας εργασίας. Η ιστοσελίδα αρχικά σχεδιάστηκε από τις εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες των βιωματικών δράσεων αλλά εξακολουθεί να φιλοξενεί τις ταινίες που υλοποιούνται στο Γυμνάσιο Ηράκλειας, ως μέσο διάχυσης και προώθησης των ταινιών αυτών καθώς επίσης και ως τράπεζα υλικού πάνω στο αντικείμενο της οπτικοακουστικής αφήγησης. Οι ταινίες του Γυμνασίου έχουν πάρει μέρος σε εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Οπτικοακουστικής Δημιουργίας «Camera Zizanio», το Φεστιβάλ Μαθητικών Ταινιών «Πάμε Σινεμά;», το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους, το Φεστιβάλ Εκπαιδευτικών Ταινιών Μικρού Μήκους «Synthesis», το Διεθνή Μαθητικό Διαγωνισμό Ταινιών Μικρού Μήκους «Cinema.....διάβασες;;», και τους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες «Αγώνες Τέχνης».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιαννακόπουλος, Ι., Δαβράζος, Γ. & Σπυροπούλου, Π. (2015). Η αξιοποίηση του video στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμπεράσματα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών εργασιών. Στο *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε. Τα Πρακτικά του Συνεδρίου. Αθήνα, 7 & 8 Νοεμβρίου 2015* (σσ. 2955-2960). Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από τη διεύθυνση

<https://www.researchgate.net/profile/Gregory_Davrazos/publication/284167110_E_axiopoiese_tou_video_sten_ekpaideutike_diadikasia_Symperasmata_apo_ten_bibliographike_anaskopese_ereunetikon_ergasion/links/564d74f608ae4988a7a44add/E-axiopoiese-tou-video-sten-ekpaideutike-diadikasia-Symperasmata-apo-ten-bibliographike-anaskopese-ereunetikon-ergasion.pdf>

Γκαλινίκη, Σ. (2016). Ω φιλτάτη Τζουμαγιά. Σέρρες: Πολιτιστικός Λαογραφικός Σύλλογος Βλάχων Δήμου Ηράκλειας.

Γρόσδος, Σ. (Επ) (2016). *Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση*. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Τόμος Β΄. Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Ιουνίου 2016.

Κιούκας, Α. (Επ.) (2003). Η κινηματογραφική αφήγηση. Πάμε σινεμά; Εκπαιδευτικό πρόγραμμα γνωριμίας με την τέχνη του κινηματογράφου. Για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, ΥΠΕΠΘ, Φεστιβάλ Κιν/φου Θεσ/νίκης.

Κιούκας, Α. (Επ.) (2002). Η κινηματογραφική αφήγηση. Πάμε σινεμά; Εκπαιδευτικό πρόγραμμα γνωριμίας με την τέχνη του κινηματογράφου. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, ΥΠΕΠΘ, Φεστιβάλ Κιν/φου Θεσ/νίκης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση*. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αισθητικής αγωγής για όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Π. Ι., ΥΠΔΒΜ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Β. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλάσκας, Σ. (2016). Με μια απλή κάμερα και με συνεργασία μπορείς να κάνεις θαύματα: η οπτικοακουστική παιδεία από τη σκοπιά των μαθητών/ριών-δημιουργών της ταινίας Fortress Europe. Στο Γρόσδος, Σ. (Επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Ο Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση,* 2, σσ. 115-125. Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Ιουνίου 2016.

Τσίτσα, Κ. (2016). Δημιουργώντας ταινία animation με αφορμή την ενσυναίσθηση. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Ο Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση,* 2, σσ. 313-320. Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Ιουνίου 2016.

Πούλιος, Ι. (2013). Κινηματογραφική αγωγή: Δημιουργώντας στην τάξη μια ταινία μικρού μήκους. Σέρρες: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2008 από τη διεύθυνση <https://www.scribd.com/document/257971208/%CE%9A%CE%99%CE%9D%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97-%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3-%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3>.

Ψαθά, Φ. (2017). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του ψηφιακού βίντεο στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από τη διεύθυνση <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/05/02/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%BF/>.

Allam, C. (2006). Using filmmaking to teach students about Shakespeare, urban regeneration and other stuff. In Childs, M., Cuttle, M., & Riley, K. (Eds.), DIVERSE Conference Proceedings 2005 & 2006. Glasgow: Glasgow Caledonian University.

Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από τη διεύθυνση http://www.filmmakers-toolkit.

group.shef.ac.uk/resources/Diverse%2006%20paper.doc, p 9-10.

Dale, E. (1969). Audiovisual methods in teaching. New York: The Dryden Press.

Fragaki, M. (2008).*Video Based Learning Activities*. Athens: Research Academic Computer Technology Institute. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από τη διεύθυνση <http://www.academia.edu/5170369/Video_Based_Activities_Learning_Levels-Taxonomies-Skills-Verbs-Temblates>.

Willmot, P., Bramhall, M. & Radley, K. (2012). Using digital video reporting to inspire and engage students. [Online Seminar Series] Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από τη διεύθυνση <https://www.raeng.org.uk/publications/other/using-digital-video-reporting>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Τα φύλλα εργασίας που παρατίθενται έχουν σχεδιαστεί στο Γυμνάσιο Ηράκλειας από τις εκπαιδευτικούς Χατζηβασιλειάδου Δέσποινα και Μαραβελάκη Σωφρονία, στο πλαίσιο του μαθήματος «Βιωματικές Δράσεις». Μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιοδήποτε πολιτιστικό πρόγραμμα αφού προσαρμοστούν σύμφωνα με τις ανάγκες και τους στόχους που έχουν τεθεί.

Τα φύλλα εργασίας στα παραρτήματα 1,3,4,6,7 αναφέρονται στο παρακάτω βιβλίο:

Κιούκας, Α. (Επ.) (2002). Η κινηματογραφική αφήγηση. Πάμε σινεμά; Εκπαιδευτικό πρόγραμμα γνωριμίας με την τέχνη του κινηματογράφου. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, ΥΠΕΠΘ, Φεστιβάλ Κιν/φου Θεσ/νίκης.

Το φύλλο εργασίας στο παράρτημα 8 αναφέρεται στο λογοτεχνικό έργο του Erich Kästner «η Τάξη που πετάει» και την αντίστοιχη κινηματογραφική ταινία.

Το φύλλο εργασίας στο παράρτημα 9 αναφέρεται στη δημιουργία της μαθητικής ταινίας «Ταξίδι στον χρόνο».

Παράρτημα 1

Φύλλο εργασίας 1 - Η ιστορία και η εξέλιξη του κινηματογράφου

Να μεταβείτε στην ιστοσελίδα: www.pame-sinema.webnode.gr και να επιλέξετε «πάμε σινεμά;»

Στο βιβλίο «η κινηματογραφική αφήγηση. Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» να διαβάσετε στην ομάδα τη **σελίδα 3** και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Α. Πού και από ποιόν εφευρέτη ξεκίνησε η ανακάλυψη του κινηματογράφου;

Β. Ποια ήταν η εφεύρεση που προϋπήρξε του κινηματογράφου;

Γ. Στην Ευρώπη ποιος «πρωτοχρησιμοποίησε» το κινητοσκόπιο;

Δ. Πού και πότε έγινε η πρώτη δημόσια προβολή;

Ε. Πότε σταμάτησε ο κινηματογράφος να είναι βουβός;

Ζ. Πότε σταμάτησε ο κινηματογράφος να είναι ασπρόμαυρος; Πότε δημιουργήθηκαν οι πρώτες έγχρωμες ταινίες;

Παράρτημα 2

Φύλλο εργασίας 2 - Παλιός και νέος κινηματογράφος

Να παρακολουθήσετε με την ομάδα σας τις ταινίες:***«By the sea»*** και ***«Το καναρινί ποδήλατο»*** και να συμπληρώσετε στον παρακάτω πίνακα τα χαρακτηριστικά της κάθε ταινίας:

	By the sea	Το καναρινί ποδήλατο
Είδος ταινίας		
Εικόνα-χρώματα		
Ήχος-μουσική-		

διάλογοι		
Διάρκεια ταινίας		

Συμπεράσματα: Τι διαφορές εντοπίζετε μεταξύ του παλιού και του νέου κινηματογράφου;

Παράρτημα 3
(Σελίδες 6-15 με κενά)
Φύλλο εργασίας 3 - Πόσοι άνθρωποι δουλεύουν για να γίνει μια ταινία;
Διαβάστε τα κείμενα και συμπληρώστε τις παρακάτω λέξεις όπου ταιριάζουν. Κάποιες λέξεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν παραπάνω από μία φορές.
Σενάριο/Ηθοποιοί/Εικονολήπτης/Σκηνοθέτης/Σεναριογράφος/Οπερατέρ/Ενδυματολόγος/Σκηνικά/Διευθυντής/Φωτογραφίας/Παραγωγός/Μοντέρ/Ενδυματολόγος.

Παράρτημα 4
Σελίδες 28-29-30
Φύλλο εργασίας 4. Σκηνή-Πλάνο-Κάδρο
Α. Διαβάστε τις παρακάτω σελίδες. Στη συνέχεια εξηγήστε στην τάξη:
1. Τι εννοούμε όταν λέμε «σκηνή» μιας ταινίας;
2. Πότε αλλάζει η σκηνή;
3. Τι είναι το κάδρο;
4. Τι είδη κάδρων υπάρχουν;
5. Τι είναι το «πλάνο»:
α. Ανάλογα με τη γωνία λήψης; β. Ανάλογα με την κίνηση της κάμερας;
Β. (Γρήγορη – αργή εναλλαγή πλάνων) Θα παρακολουθήσουμε δύο αποσπάσματα:
Από διαφημιστικό σποτ https://www.youtube.com/watch?v=eOpNNVKfyTM
και από την ταινία «By the sea».
Κάθε φορά που πιστεύετε ότι άλλαξε το πλάνο χτυπήστε μια φορά παλαμάκια.
Γ. Ξαναδείτε τα παραπάνω αποσπάσματα και εξηγείστε πότε αλλάζει η σκηνή και γιατί.

Παράρτημα 5
Φύλλο εργασίας 5 - Λήψη πλάνων
Συνεργάσου με την ομάδα σου: Τραβήξτε με την κάμερα διάφορα είδη πλάνων.
Α. Πολύ γενικό πλάνο/Γενικό πλάνο/Μεσαίο πλάνο/Κοντινό πλάνο
Β. (Γωνία λήψης) Πλονζέ πλάνο/Κοντρ-πλονζέ πλάνο/Υποκειμενικό πλάνο
Γ. (Κίνηση της κάμερας)/Σταθερό πλάνο/Τράβελινγκ/Πανοράμικ
Συνολικά θα τραβήξετε 10 πλάνα διάρκειας μερικών δευτερολέπτων το καθένα. Σε κάθε πλάνο κάποιος θα είναι: Εικονολήπτης/Σκρίπτμαν (Κλακέτα).Ηθοποιός-Ηθοποιοί
Εξηγήστε τα είδη των πλάνων που τραβήξατε στην τάξη.

Παράρτημα 6

Σελίδα 30.

Φύλλο εργασίας 6 – Ήχος / Μουσική

Α. Διαβάστε στην επόμενη σελίδα την παράγραφο με τον τίτλο «Ήχος» και στη συνέχεια εξηγήστε στην τάξη με δικά σας λόγια: Ποιοι ήχοι στον κινηματογράφο λέγονται σύγχρονοι;/Ποιοι ήχοι λέγονται μη σύγχρονοι;/Πότε ένας ήχος χαρακτηρίζεται «on »;/Πότε ένας ήχος χαρακτηρίζεται «off»;

Β. Θα παρακολουθήσουμε ένα απόσπασμα από την ταινία «η τάξη που πετάει». Να εντοπίσετε ήχους σύγχρονους, μη σύγχρονους, on και off.

Γ. Συζητήστε στην ομάδα σας: Τι διαφορετικό αισθητικό αποτέλεσμα μπορεί να έχει η χρήση διαφορετικών ειδών και στυλ μουσικής σε ένα πλάνο;

Δ. Θα τραβήξουμε μία σκηνή με πολλούς διαφορετικούς τρόπους:

-Τραβάμε τη σκηνή με απλό γενικό πλάνο, χωρίς καθόλου μουσική.

- Τραβάμε τη σκηνή με πολλά διαφορετικά πλάνα διαφορετικών ειδών (κοντινό, γκρο πλαν, τρε γκρο, πλονζέ, κοντρ-πλονζέ)

- Θα προσθέσουμε μουσική διαφορετικών ειδών. Τι διαφορές παρατηρείτε στο αισθητικό αποτέλεσμα;

Παράρτημα 7

Σελίδες 22-26

Φύλλο εργασίας 7 - Ιστορία - Σενάριο – Storyboard

Να μελετήσετε τις παρακάτω σελίδες και να εξηγήσετε στην τάξη:

Τι διαφορές εντοπίζετε μεταξύ της ιστορίας της ταινίας, του σεναρίου και του storyboard;

Τι περιλαμβάνουν οι οδηγίες που καταγράφονται σε ένα storyboard;

Παράρτημα 8

Erich Kästner: Das Fliegende Klassenzimmer

Μετατροπή λογοτεχνικού κειμένου σε σενάριο

Α. Παρακολουθήστε ξανά το απόσπασμα της ταινίας: 6:50 έως 8:07 και γράψτε το σενάριο του αποσπάσματος αυτού. Μην ξεχάσετε να συμπεριλάβετε: Την περιγραφή του τόπου/Τους διαλόγους/Τις οδηγίες για τους ηθοποιούς (κίνηση – συναίσθημα)/Κάθε ομάδα πρέπει να γράψει **ένα** σενάριο με συνεργασία!

Β. Συγκρίνετε το σενάριό σας με το απόσπασμα του αντίστοιχου λογοτεχνικού κειμένου. Τι ομοιότητες και τι διαφορές εντοπίζετε όσον αφορά:Το περιεχόμενο / την εξέλιξη της ιστορίας/Τη δομή του κειμένου

Γ. Να φτιάξετε μία λίστα με τα είδη των πλάνων έτσι όπως εμφανίζονται στο συγκεκριμένο απόσπασμα.

Δ. Σχεδιάστε σκίτσα για κάθε πλάνο του αποσπάσματος και φτιάξτε το storyboard για το συγκεκριμένο απόσπασμα.

Παράρτημα 9

Φύλλο εργασίας 10 - Κατανομή εργασιών

Να διαβάσετε τις εργασίες που αναλαμβάνει το κάθε μέλος της ομάδας και να αποφασίσετε με τι θα θέλατε να ασχοληθείτε.

Σκηνοθέτης και βοηθός σκηνοθέτη: Είναι οι αρχηγοί της ομάδας και βασικοί υπεύθυνοι για το αποτέλεσμα που θα έχουμε. Τι κάνουν;

Αποφασίζουν με ποια σειρά θα γυριστούν τα πλάνα (δεν είναι απαραίτητο να γυριστούν με την σειρά που είναι στο σενάριο). Αποφασίζουν πού θα στηθεί η κάμερα. Δίνουν οδηγίες στον εικονολήπτη, τι είδους πλάνο πρέπει να τραβήξει και ελέγχουν εάν το τράβηξε σωστά. Δίνουν οδηγίες στους ηθοποιούς για το πού πρέπει να σταθούν και για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να παίξουν στο συγκεκριμένο πλάνο Οι σκηνοθέτες μπορούν ακόμη να διακόψουν το γύρισμα οποιαδήποτε στιγμή διαπιστώσουν ότι δεν πάει καλά (πχ τον ηθοποιό τον έπιασαν τα γέλια, φταρνίστηκε, ξέχασε τα λόγια του κτλ)

Όταν ξεκινάει το γύρισμα ενός πλάνου ο σκηνοθέτης φωνάζει «Πάμε!». Όταν τελειώνει το πλάνο, δεν κλείνουμε αμέσως την κάμερα, αλλά αφήνουμε λίγο «αέρα», δηλαδή περιμένουμε λίγα δευτερόλεπτα, αφότου έχει τελειώσει η δράση, και μετά φωνάζει ο σκηνοθέτης «Κατ!» και τότε ο εικονολήπτης κλείνει την κάμερα.

Πριν ακόμη ξεκινήσουν τα γυρίσματα οι σκηνοθέτες αποφασίζουν με ποια σειρά θα γυριστούν τα πλάνα, έτσι ώστε να διευκολυνθούν τα γυρίσματα. (πχ, όταν συνομιλούν δυο ηθοποιοί μπορούμε να στήσουμε τον τρίποδα πρώτα προς τον έναν ηθοποιό και να γυρίσουμε όλες τις ατάκες του και μετά προς τον άλλον ηθοποιό και να γυρίσουμε όλες τις δικές του ατάκες. Ή για παράδειγμα, να γυρίσουμε όλες τις σκηνές που διαδραματίζονται στο παλιό σπίτι μαζί και μετά να μετακινηθούμε στο καινούριο σπίτι και να γυρίσουμε τη σκηνή που διαδραματίζεται εκεί.)

Ενδυματολόγος

Ο ενδυματολόγος είναι υπεύθυνος για τα ρούχα των ηθοποιών. Στην δική μας παραγωγή ο ενδυματολόγος θα πρέπει να κάνει τα εξής:

Να κάνει έρευνα (πχ από παλιές φωτογραφίες της οικογένειας, από βιβλία, από το διαδίκτυο) και να βρει με ποιον τρόπο θα ντυνόταν ένα κορίτσι της ηλικίας σας το 1930. Στη συνέχεια θα πρέπει να μας βρει ρούχα και παπούτσια για να φορέσει η ηθοποιός που θα παίξει το κορίτσι από το 1930.

Μπορεί να συμβουλεύσει τους ηθοποιούς για τα ρούχα που θα επιλέξουν για τα γυρίσματα (στυλ, χρώματα κτλ)

Ακόμη, θα πρέπει να ελέγχει ΠΑΝΤΑ, σε κάθε πλάνο που γυρίζουμε, ότι οι ηθοποιοί φορούν ακριβώς τα ίδια ρούχα με τα προηγούμενα πλάνα, αλλιώς δεν θα φαίνεται αληθοφανές. Άρα, ακόμη κι αν τα γυρίσματα γίνουν σε πολλές διαφορετικές μέρες, οι ηθοποιοί πρέπει να φορούν τα ίδια ρούχα. Δεν μπορούν στο ένα πλάνο να εμφανίζονται πχ με μπουφάν και στο άλλο χωρίς.

Ο ενδυματολόγος πρέπει να έχει πάντα στον νου του ότι οι ηθοποιοί μας πρέπει να φορούν ΤΑ ΙΔΙΑ ρούχα στις σκηνές 1 έως 6, αλλά πρέπει να φορούν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ρούχα στη σκηνή 7.

Κλακέτα

Αυτός που θα αναλάβει την κλακέτα είναι πολύ σημαντικός για την οργάνωση των πλάνων. Στέκεται μπροστά στην κάμερα, λέει καθαρά και δυνατά ποιο πλάνο γυρίζουμε και ποια λήψη είναι αυτή και χτυπάει την κλακέτα.

Πχ: Γυρίζουμε από την σκηνή 2 το πλάνο 12 και είναι η τρίτη φορά που το γυρίζουμε, γιατί τις προηγούμενες ο ηθοποιός ξεχνούσε τα λόγια του. Ο κλακετάς θα πει δυνατά: ΣΚΗΝΗ 2, ΠΛΑΝΟ 12, ΛΗΨΗ ΤΡΙΤΗ!!! και θα χτυπήσει την κλακέτα. Μόλις χτυπήσει την κλακέτα όλοι οι ηθοποιοί μένουν ακίνητοι για 3 δευτερόλεπτα πριν αρχίσει η δράση.

Εικονολήπτης

Ο εικονολήπτης είναι ο χειριστής της κάμερας (κάμερα μαν). Συνεργάζεται στενά με τους σκηνοθέτες, οι οποίοι του λένε σε κάθε πλάνο, τι είδους πλάνο πρέπει να τραβήξει (πχ κοντινό, μεσαίο, γενικό κτλ). Είναι υπεύθυνος για το στήσιμο του τρίποδα, όταν χρειάζεται, και γενικότερα για τον χειρισμό της κάμερας.

Φροντιστές

Ο φροντιστής παρέχει στην ομάδα όλα όσα χρειάζεται για τα γυρίσματα. Στην δική μας ταινία ο φροντιστής θα πρέπει να κάνει τα εξής:

Να βρει όλους τους χώρους όπου θα γυρίσματα: Καταρχάς θα πρέπει να βρει τα δύο σπίτια όπου θα γίνουν γυρίσματα. Θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά βενιζελικά σπίτια. Το ένα θα είναι παλιό, εγκαταλελειμμένο. Το άλλο θα είναι ναι μεν καλοσυντηρημένο, σαν καινούριο, αλλά δεν θα πρέπει να υπάρχει κάποιο στοιχείο που να προδίδει ότι είμαστε στο παρόν (πχ κουφώματα αλουμινίου, κεραίες, τέντες κτλ). Τα δύο σπίτια θα πρέπει να μοιάζουν, ώστε να πείθουν ότι είναι το ίδιο σπίτι παλιά και τώρα.

Ο φροντιστής θα πρέπει να εντοπίσει και τους δρόμους όπου θα γίνουν τα γυρίσματα. Καλό θα είναι να βρίσκονται σχετικά κοντά στο σχολείο, αλλά να μην έχουν πολλή κίνηση.

Ο φροντιστής θα πρέπει επίσης να έχει μαζί του στα γυρίσματα, όλα όσα θα χρειαστούμε. Πχ μια μπάλα, έναν δίσκο, ένα γλυκό του κουταλιού, πιατάκια, κουταλάκια.

Ο φροντιστής θα κατασκευάσει και την αφίσα με τα εξαφανισμένα παιδιά και θα φροντίσει να την έχει μαζί του στο αντίστοιχο γύρισμα.

Ηθοποιοί

Οι ηθοποιοί είναι η ψυχή της ταινίας. Θα χρειαστούμε 7 ηθοποιούς:

Οι ηθοποιοί θα πρέπει να έχουν μελετήσει πολύ καλά τα λόγια τους και τις κινήσεις που πρέπει να κάνουν σε όλα τα πλάνα. Θα πρέπει να κάνουν πολλές πρόβες μόνοι αλλά και με τους άλλους ηθοποιούς, ώστε να σιγουρευτούν ότι ξέρουν καλά τα λόγια τους και το τι πρέπει να κάνουν, πριν ξεκινήσουν τα γυρίσματα. Διαφορετικά θα γίνουν αιτία να καθυστερούν τα γυρίσματα.

Σημείωση: Άσχετα με το ποια εργασία θα αναλάβετε, θα πρέπει να γνωρίζετε καλά και τι είδους εργασίες θα κάνουν οι υπόλοιποι! Έτσι η ομάδα θα είναι καλύτερα συντονισμένη

«Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Λογισμικών για την εκμάθηση των μουσικών οργάνων»

Χρυσανθακοπούλου Κλεονίκη[1], Μπότη Σταυρούλα[2]

[1]Φοιτήτρια στο ΔΔΠΜΣ «Τεχνολογίες της Πληροφορίας
και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η., Αθήνα
kleonikhv@gmail.com
[2]Καθηγήτρια Μουσικής, Μουσικό Σχολείο Λαμίας
s_mpoti@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά, σχετικά με την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με την μουσική εκπαίδευση είναι η προετοιμασία των μαθητών του Δημοτικού για την εισαγωγή τους στα Μουσικά Γυμνάσια. Η παρούσα εργασία αποτελεί την περιγραφή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με θέμα την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών με σκοπό την ενίσχυση γνώσεων για τα μουσικά όργανα σε μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Λαμίας. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε, καθώς υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί αν και κατά πόσο τα παιδιά της τελευταίας τάξης του Δημοτικού έχουν τις γνώσεις που χρειάζονται ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν στις εξετάσεις για το Μουσικό Γυμνάσιο, σε περίπτωση που αποφασίσουν να φοιτήσουν σε αυτό. Η θεωρητική γνώση, καθώς και η ακουστική αναγνώριση των μουσικών οργάνων, αποτελεί ένα από τα εξεταζόμενα θέματα για την εισαγωγή στο μουσικό σχολείο. Έτσι, η ενίσχυση αυτής της συγκεκριμένης γνώσης σε παιδιά ΣΤ΄ Δημοτικού κρίνεται απαραίτητη. Επιπλέον, μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά και από την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, ένα ενδιαφέρον ζήτημα που θα μελετηθεί είναι οι απόψεις μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού για την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Εκπαιδευτικό λογισμικό, μουσική, όργανα, Μουσικό σχολείο*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα αγαθά κάθε πολιτισμού. Τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στην ενίσχυση της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι πολύπλευρα. Για τον λόγο αυτό, φαίνεται ότι επιλέγεται ως ένα από τα μαθήματα που διδάσκονται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Σχετικά με την περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται ότι από τα αρχαία χρόνια ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και άλλοι φιλόσοφοι της εποχής είχαν τονίσει την αξία της μουσικής εκπαίδευσης, ως μιας διαδικασίας που προσφέρει ηθική, ψυχική και αισθητική καλλιέργεια στο παιδί (Stamou, 2002). Τα Μουσικά

Σχολεία έχουν ως σκοπό να παρέχουν μια πιο συστηματική μουσική εκπαίδευση στους μαθητές που θα αποφασίσουν να φοιτήσουν σε αυτά. Αν και η μουσική αποτελεί μία από τις αγαπημένες ασχολίες των παιδιών εκτός σχολείου, φαίνεται ότι το μάθημα της μουσικής δεν αντιμετωπίζεται πάντα ως ένα ενδιαφέρον μάθημα από τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι συχνά το μάθημα της μουσικής διδάσκεται με παραδοσιακές μεθόδους, χωρίς να συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών (Hein, 2014). Έτσι, πολλοί από τους μαθητές δεν επιλέγουν να φοιτήσουν σε Μουσικά Γυμνάσια ή ακόμα κι αν πάρουν μια τέτοια απόφαση, συχνά δεν έχουν τις αναγκαίες βασικές γνώσεις για να προχωρήσουν στην κατανόηση των πιο σύνθετων εννοιών. Ένα από τα σημαντικά θέματα που διδάσκονται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής του Δημοτικού, είναι το ηχόχρωμα και οι διάφορες κατηγορίες μουσικών οργάνων (Νέο Σχολείο, 2014). Στις εισαγωγικές εξετάσεις υπάρχουν θέματα σχετικά με την ακουστική αναγνώριση των οργάνων, στα οποία συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να απαντήσουν σωστά.

Είναι σαφές, ότι η δεξιότητα της ακουστικής διάκρισης ενός ηχοχρώματος χρειάζεται εξάσκηση για να αναπτυχθεί. Για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας, πέρα από πιο παραδοσιακές δραστηριότητες, προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής ορισμένα μουσικά λογισμικά (Νέο Σχολείο, 2014). Παρ ' όλα αυτά, οι προτάσεις αυτές φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένες. Παρακάτω, θα γίνουν αναφορές σε εκπαιδευτικά λογισμικά που μπορούν να αξιοποιηθούν για την εκμάθηση των μουσικών οργάνων και θα μελετηθεί αν και κατά πόσο τα συγκεκριμένα λογισμικά μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με την οπτική αναγνώριση και την ακουστική διάκριση των μουσικών οργάνων.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη, αν η τεχνολογία λειτουργήσει ως εργαλείο και ως μέσο για την επίτευξη μιας πιο ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαίνεται πως η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών στη μουσική εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις των μαθητών για τα μουσικά όργανα και να κάνει το μάθημα της μουσικής πιο ενδιαφέρον (Pecanac, 2016· Fernandez, et.al., 2017· Garcia – Gil & Andreu, 2017). Στις περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο λογισμικά κλειστού τύπου (Fernandez, et.al., 2017· Garcia – Gil & Andreu, 2017). Τα συγκεκριμένα λογισμικά θεωρούνται κατάλληλα για την παροχή βασικών γνώσεων (Καπραβέλου, 2011). Έτσι, τίθεται ένας προβληματισμός, σχετικά με τον βαθμό χρήσης λογισμικών ανοικτού τύπου στη μουσική εκπαίδευση, με σκοπό την ενίσχυση γνώσεων πιο σύνθετου επιπέδου. Ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο θα αναλυθεί στη συγκεκριμένη ενότητα είναι η επιρροή των ΤΠΕ από ορισμένες θεωρίες μάθησης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του συμπεριφορισμού, η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία τροποποιείται η συμπεριφορά του ατόμου, μέσω ερεθισμάτων και αντιδράσεων (Κόμης, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με έναν από τους κύριους εκπροσώπους αυτής της θεωρίας, τον Skinner, η μάθηση πρέπει να επιτυγχάνεται μέσω της ανατροφοδότησης και πιο συγκεκριμένα μέσω της θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης μιας συμπεριφοράς του μαθητή (Dilshad, 2017). Τα εκπαιδευτικά

λογισμικά που έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού, είναι τα λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας (tutorials) και τα λογισμικά εξάσκησης (drill and practice). Το κοινό στοιχείο αυτών των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών λογισμικών είναι ότι αποτελούν προγράμματα κλειστού τύπου. Στα λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας ο βασικός στόχος είναι συνήθως, η μεταφορά της γνώσης, ενώ στα λογισμικά εξάσκησης ο μαθητής μπορεί να κάνει ορισμένες ασκήσεις ώστε να ελέγξει το επίπεδο των γνώσεών του. Οι συγκεκριμένες εφαρμογές περιέχουν το στοιχείο της ανατροφοδότησης μέσω των ερωτήσεων κλειστού τύπου και της βαθμολόγησης, ενώ ενθαρρύνουν τον μαθητή για επανάληψη των ασκήσεων και βελτίωση του επιπέδου γνώσεών του (Δημητριάδης, 2015). Το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά δεν επιδέχονται αλλαγές ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς ή το επίπεδο των μαθητών, ίσως θα μπορούσε να αποτελέσει έναν αποτρεπτικό παράγοντα χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, τα εκπαιδευτικά λογισμικά που βασίζονται στη θεωρία του συμπεριφορισμού θεωρούνται κατάλληλα για την εισαγωγή εννοιών και την εκμάθηση βασικών γνώσεων σε μια διδακτική διαδικασία (Καπραβέλου, 2011). Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής φαίνεται να ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, λόγω του ότι είναι κλειστού τύπου και αποτελούν λογισμικά εξάσκησης βασικών γνώσεων. Τέτοιο λογισμικό είναι η Εμμέλεια, αλλά και τα περισσότερα εκπαιδευτικά λογισμικά μουσικής που εμπεριέχονται στο αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου «Φωτόδεντρο» (Νέο Σχολείο, 2014).

Η θεωρία του εποικοδομισμού στηρίζεται στην κατασκευή της γνώσης από το ίδιο το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί πρέπει να έχει ενεργό ρόλο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία και να μπορεί να ερευνήσει, να πειραματισθεί, ώστε να οικοδομήσει μια νέα γνώση. Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι σε μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία τα λάθη δεν είναι αποτρεπτικά, αλλά αποτελούν την αφετηρία για την οικοδόμηση μιας νέας γνώσης (Καπραβέλου, 2011). Τα λογισμικά που δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού είναι ανοικτού τύπου, τα οποία επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, καθώς και τη δυνατότητα επεξεργασίας και αναπροσαρμογής του προγράμματος. Τέτοιου είδους προγράμματα φαίνεται ότι είναι κατάλληλα για πιο σύνθετες διαδικασίες, καθώς ενθαρρύνουν την εμπλοκή του μαθητή και την αλληλεπίδρασή του με το λογισμικό. Το βασικό στοιχείο αυτών των λογισμικών είναι ότι επιτρέπουν στον μαθητή να πειραματισθεί, να μπει σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, να εκφραστεί και τελικά, να κατασκευάσει τη νέα γνώση. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά με βάση τον συμπεριφορισμό έχουν ως βασικό στοιχείο την αναπαραγωγή της γνώσης (Καπραβέλου, 2011).

Τέλος, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτιστική θεωρία η γνώση επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία. Βασικός εκφραστής αυτής της θεωρίας είναι ο Lev Vygotsky. Το σημαντικό στοιχείο αυτής της θεωρίας είναι η σύνδεση της γνωστικής ανάπτυξης με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, το παιδί μπορεί να κατακτήσει μια νέα γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο περιβάλλον του. Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, τα στοιχεία που σχετίζονται με τη

συγκεκριμένη θεωρία είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η ένταξη του μαθητή σε ένα μικρό κοινωνικό σύνολο, μέσα στο οποίο καλείται να συμμετέχει, να συζητήσει και να πάρει αποφάσεις από κοινού με τους άλλους μαθητές. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία, είναι δυνατόν να διαμορφωθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα περιλαμβάνουν τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών που θα ενθαρρύνουν τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον δάσκαλο και θα εντάσσουν το παιδί σε μια διαδικασία διερεύνησης και προσωπικής αναζήτησης για την κατάκτηση μιας νέας γνώσης. Έτσι, φαίνεται ότι η χρήση ενός οποιουδήποτε λογισμικού μπορεί να ενταχθεί στην κατεύθυνση της κοινωνικοπολιτιστικής θεωρίας, αν διαμορφωθούν οι συνθήκες για συνεργασία, συζήτηση και αλληλεπίδραση των μαθητών (Καπραβέλου, 2011).

Μέσω όλων αυτών των στοιχείων, φαίνεται ότι κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού λογισμικού διαθέτει διαφορετικά πλεονεκτήματα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με συγκεκριμένους τρόπους στην εκπαίδευση, ώστε να βελτιώσει και να αναβαθμίσει την όποια εκπαιδευτική διαδικασία. Παρ΄ όλα αυτά, σύμφωνα με τα στοιχεία που αναφέρθηκαν φαίνεται ότι τα λογισμικά που προτείνονται προς χρήση από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, είναι κλειστού τύπου και έτσι μπορούν να ενισχύσουν τις βασικές γνώσεις των μαθητών για τα μουσικά όργανα. Όμως, για τις πιο σύνθετες έννοιες, θα μπορούσαν να υπάρχουν προτάσεις για χρήση λογισμικών ανοικτού τύπου, όπως αυτά της μουσικής σημειογραφίας, μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί να γράψει μια παρτιτούρα και να πειραματισθεί με τα ηχοχρώματα διαφορετικών οργάνων. Ακόμη, θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται λογισμικά ηχογράφησης και επεξεργασίας, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να ηχογραφήσουν όργανα της τάξης ή την φωνή τους και να πειραματισθούν με ηλεκτρονικούς ήχους (Nart, 2016).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η συγκεκριμένη παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής (Νέο Σχολείο, 2014). Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν μέσω της αξιοποίησης εκπαιδευτικών λογισμικών, να ενισχυθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα οι γνώσεις των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού, ώστε να μπορέσουν να εισαχθούν στο Μουσικό Γυμνάσιο, σε περίπτωση που το επιθυμούν. Το δείγμα ήταν 30 μαθητές (16 κορίτσια, 14 αγόρια) ΣΤ΄ Δημοτικού από το 1ο Δημοτικό Σχολείο Λαμίας.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κάποια από τα θέματα στα οποία εξετάζονται οι μαθητές που θέλουν να εισαχθούν στο Μουσικό Γυμνάσιο σχετίζονται με τα μουσικά όργανα. Έτσι, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ορισμένες βασικές γνώσεις που πρέπει να έχουν οι μαθητές σχετικά με τα μουσικά όργανα είναι οι παρακάτω:

Θεωρητικές γνώσεις για το πόσες και ποιες είναι οι οικογένειες των οργάνων

- Οπτική αναγνώριση των οργάνων
- Ακουστική αναγνώριση των οργάνων
- Κατηγοριοποίηση των μουσικών οργάνων στις οικογένειές τους
- Διάκριση περισσότερων από ένα ηχοχρωμάτων

Εκτός από τον βασικό στόχο της συγκεκριμένης παρέμβασης, τέθηκαν και κάποιοι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι σχετίζονταν με την απόκτηση μουσικών γνώσεων και την ανάπτυξη ψηφιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Σχετικά με την απόκτηση μουσικών γνώσεων, βασικοί στόχοι ήταν οι μαθητές να μπορέσουν να μάθουν τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας, τα όργανα της ελληνικής μουσικής και να διακρίνουν τους ήχους των μουσικών οργάνων. Σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες, βασικοί στόχοι ήταν να μάθουν τα παιδιά να χειρίζονται τον υπολογιστή, αλλά και να καταφέρουν να δημιουργήσουν ένα quiz γνώσεων στον υπολογιστή. Τέλος, σχετικά με τις συνεργατικές δεξιότητες, σημαντικό ήταν να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν ως μέλη μιας ομάδας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν δασκάλα μουσικής και έτσι, ήταν αναμενόμενο να έχουν ένα καλό επίπεδο γνώσεων σχετικά με τα μουσικά όργανα, καθώς τα ζητήματα που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα διδάσκονται σε τρεις τάξεις του Δημοτικού (Α΄ Δημοτικού, Γ΄ Δημοτικού, Ε΄ Δημοτικού). Παρ' όλα αυτά, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσε να εξακριβωθεί αν υπάρχουν κενά στην κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με τα μουσικά όργανα και αν οι νέες τεχνολογίες είναι σε θέση να ενισχύσουν τις γνώσεις των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα εκπαιδευτικά λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν για την αφόρμηση, τη διδασκαλία, αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών. Αρχικά, για την αφόρμηση της συγκεκριμένης διαδικασίας σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα powerpoint με ερωτήσεις για την οπτική και ακουστική αναγνώριση των μουσικών οργάνων. Το συγκεκριμένο powerpoint λειτούργησε σαν τεστ αξιολόγησης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να συγκεντρωθούν οι επιδόσεις των μαθητών. Για τη διδασκαλία των εννοιών αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό «The Orchestra» (https://brittenpears.org/explore/benjamin-britten/music/young-persons-guide/the-orchestra/). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό «ΕΜΜΕΛΕΙΑ – Μουσικό Χωριό».

(http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-mousiki-a-st/d16-web/suburbs/index.htm). Για την εμπέδωση των μουσικών εννοιών αξιοποιήθηκε το λογισμικό «The young person's guide to the Orchestra», **(**http://listeningadventures.carnegiehall.org/game.aspx) και το λογισμικό «ProProfs Quiz Maker» **(**https://www.proprofs.com/quiz-school/)**,** μέσω του οποίου τα παιδιά θα έφτιαχναν ένα quiz γνώσεων για τα μουσικά όργανα με δικές τους ερωτήσεις και απαντήσεις. Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ίδιο powerpoint που είχε αξιοποιηθεί και κατά την αφόρμηση της διαδικασίας. Έτσι, φαίνεται ότι για τη συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά κλειστού τύπου, όπως η «ΕΜΜΕΛΕΙΑ» και το «The Orchestra» αλλά και ανοικτού τύπου, όπως το «ProProfs Quiz Maker», ώστε να γίνει προσπάθεια να ενισχυθούν οι γνώσεις των μαθητών, τόσο για πιο απλές, όσο και για πιο σύνθετες έννοιες σχετικά με τα μουσικά όργανα.

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν αρκετά εργαλεία, ώστε να είναι δυνατόν να συγκριθούν και να διασταυρωθούν τα

αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα τεστ αξιολόγησης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, το ερωτηματολόγιο και τα φύλλα παρατήρησης. Το τεστ αξιολόγησης επιλέχθηκε ως ένα μέσο συλλογής ποσοτικών δεδομένων (επιδόσεις των μαθητών), ενώ τα φύλλα παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν ώστε να αντληθούν στοιχεία σχετικά με τις συμπεριφορές των μαθητών και το κλίμα της τάξης. Τέλος, από το ερωτηματολόγιο θα μπορούσαν να προκύψουν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών στο μάθημα της μουσικής.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης είχε διάρκεια 4 διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε μέσα σε δύο ημέρες, τον Νοέμβριο του 2017. Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά οι ενέργειες που έγιναν ανά ημέρα και ώρα.

Την πρώτη ημέρα έγινε η αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών σχετικά με τα μουσικά όργανα, αλλά και η διδασκαλία των μουσικών εννοιών. Επίσης, πραγματοποιήθηκε μία δραστηριότητα εξάσκησης σχετικά με τα μουσικά όργανα. Την πρώτη ώρα οι μαθητές πήραν μέρος στο τεστ αξιολόγησης, το οποίο έγινε μέσω του powerpoint που διαμορφώθηκε από τις ερευνήτριες, με σκοπό να εξεταστούν οι γνώσεις των μαθητών για την οπτική και ακουστική αναγνώριση των οργάνων. Στη συνέχεια, έγινε η διδασκαλία των μουσικών εννοιών από τα εκπαιδευτικά λογισμικά «The Orchestra» και «ΕΜΜΕΛΕΙΑ». Το πρώτο λογισμικό επιλέχθηκε για την διδασκαλία των οργάνων της συμφωνικής ορχήστρας, ενώ το δεύτερο χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση των μουσικών οργάνων της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.

Τη δεύτερη ώρα πραγματοποιήθηκε μια δραστηριότητα με το εκπαιδευτικό λογισμικό «ΕΜΜΕΛΕΙΑ». Αν και το συγκεκριμένο λογισμικό είναι κλειστού τύπου και μπορεί να προσφέρει πολύ συγκεκριμένες γνώσεις, επιλέχθηκε για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση βασικών γνώσεων για τα μουσικά όργανα. Επιπλέον, αποφασίστηκε τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες, ώστε να διαμορφωθούν συνθήκες για την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων. Έχοντας αναλυθεί τα αποτελέσματα από το pre – test που είχε πραγματοποιηθεί την προηγούμενη ώρα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, οι οποίες είχαν αναλογικά ίδιο αριθμό παιδιών με πολύ καλό επίπεδο γνώσεων, με μέτριο επίπεδο γνώσεων και με λιγότερες γνώσεις για τα μουσικά όργανα. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των 7 ή 8 ατόμων. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές άκουγαν ήχους από διάφορα μουσικά όργανα και έπρεπε να ταιριάξουν το κάθε μουσικό όργανο με τον ήχο του. Σημαντικό ήταν το γεγονός ότι πριν την απάντηση των παιδιών, γινόταν μια συζήτηση μεταξύ της ομάδας για να ληφθεί η οριστική απόφαση.

Την τρίτη ώρα τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι «The young person's guide to the Orchestra». Το συγκεκριμένο παιχνίδι παρουσιάζει ένα μικρό κορίτσι, το οποίο ψάχνει στη ζούγκλα για τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας. Για κάθε μουσικό όργανο, υπάρχει μια άλλη δραστηριότητα. Έτσι, από τις 5 δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για την συγκεκριμένη παρέμβαση, τα παιδιά έπρεπε να βρουν τρόπο να ανακαλύψουν το μουσικό όργανο που έψαχναν, κάνοντας διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες παρείχαν γνώσεις για την εικόνα του κάθε οργάνου,

αλλά και για το ηχόχρωμά του. Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε διαφορετικές ομάδες, πάλι με την λογική της ύπαρξης ατόμων διαφορετικού επιπέδου γνώσεων σε κάθε ομάδα. Αυτή τη φορά τα παιδιά χωρίστηκαν σε 5 ομάδες των 6 ατόμων. Ο χωρισμός των παιδιών σε παραπάνω ομάδες έγινε ώστε να παιχτούν όσο το δυνατόν περισσότερες πίστες από το συγκεκριμένο παιχνίδι, με την συμμετοχή διαφορετικών ομάδων.

Αρχικά, για την επιλογή των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη οι λίγες γνώσεις των παιδιών για τα αερόφωνα όργανα. Έτσι, επιλέχθηκαν δύο πίστες για τα ξύλινα αερόφωνα (μία για το όμποε και μία για το κλαρινέτο) και μία πίστα για τα χάλκινα αερόφωνα (πίστα για το τρομπόνι). Ακόμη, μετά την μελέτη όλων των δραστηριοτήτων που είχε το παιχνίδι, οι ερευνήτριες αποφάσισαν ότι ορισμένες πίστες έχουν επιπλέον δυσκολίες στο χειρισμό και θα απαιτούσαν περισσότερο χρόνο ενασχόλησης με το παιχνίδι, κάτι που λήφθηκε σοβαρά υπόψη, λόγω του περιορισμένου χρόνου που ήταν διαθέσιμος. Έτσι, επιλέχθηκαν δύο ακόμη πίστες (μία για το βιολί, μία για το κοντραμπάσο). Επιπλέον, επειδή ήταν η πρώτη φορά που τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή (αφού τις προηγούμενες φορές παρακολουθούσαν το παιχνίδι από τον προτζέκτορα και σημείωναν το σκορ τους σε χαρτί), ήταν αναγκαίο να υπάρχουν λιγότερα παιδιά σε κάθε ομάδα, για λόγους ευκολίας και διαχείρισης του υπολογιστή. Έτσι, δόθηκε η οδηγία στα παιδιά να αποφασίσουν ποιοι θα είναι οι 3 εκπρόσωποι της ομάδας που θα ανεβαίνουν στην έδρα, όπου βρισκόταν ο υπολογιστής, ώστε να παίξουν το παιχνίδι. Τα άλλα τρία μέλη της ομάδας έδιναν οδηγίες, βλέποντας την εξέλιξη του παιχνιδιού από τον προτζέκτορα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι μαθητές φάνηκε να δυσκολεύονται αρκετά, λόγω του ότι ήταν μια πιο δύσκολη διαδικασία, που απαιτούσε γνώσεις για τα μουσικά όργανα, δεξιότητες χειρισμού του υπολογιστή, αλλά και δεξιότητες ακουστικής αναγνώρισης. Σημαντικό είναι, όμως, ότι παρά τις δυσκολίες οι περισσότερες ομάδες συνεργάστηκαν αρμονικά με σκοπό την επίλυση του προβλήματος που υπήρχε στο παιχνίδι.

Την τέταρτη ώρα τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες για να φτιάξουν το μουσικό τους quiz. Ο χωρισμός των παιδιών σε δύο ομάδες ήταν κάτι που προέκυψε μετά από σκέψη των ερευνητριών, καθώς ήταν αναγκαίο σε κάθε ομάδα να υπάρχει συντονισμός από μία ερευνήτρια. Μετά τη δημιουργία του quiz, η μία ομάδα θα απαντούσε στο quiz που θα έφτιαχνε η άλλη ομάδα, κάτι που ενίσχυσε τα κίνητρα συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία. Έτσι, αφού τα παιδιά χωρίστηκαν αυτή τη φορά μόνα τους σε δύο μεγάλες ομάδες των 15 ατόμων, στην συνέχεια ξεκίνησε η διαδικασία της δημιουργίας του quiz. Αρχικά, η ερευνήτρια που συντόνιζε την κάθε ομάδα έδωσε στα παιδιά την οδηγία ότι θα πρέπει να φτιάξουν ένα quiz με δέκα ερωτήσεις, οι οποίες θα περιείχαν δύο ερωτήσεις για χορδόφωνα μουσικά όργανα, δύο ερωτήσεις για χάλκινα αερόφωνα μουσικά όργανα, δύο για ξύλινα αερόφωνα μουσικά όργανα, δύο για κρουστά και δύο για παραδοσιακά μουσικά όργανα. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η συζήτηση για το ποιες ερωτήσεις θα πρέπει να γίνουν και τι απαντήσεις να περιέχουν. Ακόμη, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να βάλουν εικόνες μουσικών οργάνων στο quiz, φτιάχνοντας ερωτήσεις, όπως «Ποιο είναι το μουσικό όργανο της εικόνας;» ή «Σε ποιά οικογένεια ανήκει το όργανο της

εικόνας;». Μετά την ολοκλήρωση του quiz, η κάθε ομάδα απάντησε στο quiz της άλλης ομάδας. Το σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τη συγκεκριμένη διαδικασία, πέραν της διασκέδασης και της συνεργασίας, ήταν ότι και οι δύο ομάδες συγκέντρωσαν σκορ 10 /10, ενώ οι ερωτήσεις που είχαν δημιουργήσει δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολου επιπέδου.

Μετά από το παιχνίδι του quiz, τα παιδιά έπαιξαν το μουσικό παιχνίδι του powerpoint, ώστε να συλλεχθούν τα στοιχεία για το post – test της παρέμβασης. Τέλος, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για την εμπειρία τους με τα εκπαιδευτικά λογισμικά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο σημείο αυτό, θα αναλυθούν ορισμένα από τα στοιχεία που προέκυψαν από τα τεστ αξιολόγησης των 30 μαθητών (16 κορίτσια, 14 αγόρια). Επιπλέον, θα αναλυθούν ορισμένες απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν οι μαθητές και τέλος, θα δοθούν κάποια στοιχεία από τα φύλλα παρατήρησης.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, οι 12 από αυτούς αποσκοπούσαν στο να προχωρήσουν σε εξετάσεις εισαγωγής στο Μουσικό Γυμνάσιο, ενώ άλλοι 10 ήταν αναποφάσιστοι και άλλοι 8 δήλωσαν ότι δεν θα τους ενδιέφερε να φοιτήσουν σε Μουσικό Σχολείο. Παρ ‘ όλα αυτά, λόγω του ότι η παρέμβαση έγινε στην αρχή της χρονιάς, υπάρχει πιθανότητα τα συγκεκριμένα αριθμητικά δεδομένα να έχουν ανατραπεί. Ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών, ήταν ότι οι περισσότεροι από αυτούς (N=21) δεν είχαν ασχοληθεί με τη μουσική εκτός σχολείου. Παρ’ όλα αυτά, τα θέματα στα οποία εξετάστηκαν, ανήκουν στην ύλη του μαθήματος της μουσικής για το Δημοτικό σχολείο και λόγω του ότι τα παιδιά αυτά είχαν δασκάλα μουσικής, ήταν αναμενόμενο να έχουν ένα αρκετά καλό επίπεδο γνώσεων για τα μουσικά όργανα.

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι της τάξης από το τεστ αξιολόγησης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η αξιολόγηση έγινε με άριστα το 18, αφού για κάθε μία από τις 18 ερωτήσεις μπορούσε να δοθεί ένας βαθμός, σε περίπτωση που η απάντηση ήταν σωστή. Το τεστ αξιολόγησης εξέταζε τις γνώσεις των παιδιών σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες (θεωρητικές γνώσεις για το πόσες και ποιες είναι οι οικογένειες των οργάνων, η οπτική αναγνώριση των οργάνων, η οπτική διάκριση και κατηγοριοποίηση ενός μουσικού οργάνου στην οικογένεια που ανήκει, η ακουστική διάκριση και κατηγοριοποίηση ενός μουσικού οργάνου στην οικογένεια που ανήκει και η ακουστική διάκριση περισσότερων από ένα μουσικών οργάνων). Από τον πίνακα 1, φαίνεται ότι στο πρώτο τεστ αξιολόγησης οι μαθητές συγκέντρωσαν έναν σχετικά καλό μέσο όρο (Μέσος όρος = 14,9). Μετά την διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο (Μέσος όρος =16,2), ενώ σε σχέση με το πρώτο τεστ αξιολόγησης, στο οποίο η χαμηλότερη τιμή ήταν 8, στο τελικό τεστ υπήρξε βελτίωση της χαμηλότερης βαθμολογίας (Μικρότερη τιμή = 11), ενώ η μεγαλύτερη τιμή αυξήθηκε (Μεγαλύτερη τιμή pretest = 17, Μεγαλύτερη τιμή post test = 18). Στο σημείο αυτό, θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές ενίσχυσαν τις γνώσεις τους για την οπτική και ακουστική αναγνώριση των μουσικών οργάνων.

Η κατηγορία στην οποία δυσκολεύτηκαν περισσότερο, ήταν η διάκριση περισσότερων από ένα ηχοχρωμάτων, στην οποία δεν βελτίωσαν ιδιαίτερα τις γνώσεις τους. Βέβαια, η ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων, είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο για να εξελιχθεί. Έτσι, θεωρείται σημαντικό για την συγκεκριμένη παρέμβαση, ότι οι μαθητές κατάφεραν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για την ακουστική αναγνώριση και κατηγοριοποίηση ενός μουσικού οργάνου.

	N	Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
pretest	30	8	17	14,87	1,889
posttest	30	11	18	16,17	1,464

Πίνακας 1: Επιδόσεις των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα σημαντικότερα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο.

Στον πίνακα 2, παρουσιάζονται τα στοιχεία από την αξιολόγηση των μαθητών για το πόσο διασκεδαστική ήταν η διαδικασία της ενασχόλησης με τα παιχνίδια. Οι μαθητές κλήθηκαν να βαθμολογήσουν πόσο διασκέδασαν επιλέγοντας ένα νούμερο από μια δεκάβαθμη κλίμακα (1-10), στην οποία ο χαμηλότερος βαθμός ήταν το 1 και ο υψηλότερος βαθμός ήταν το 10. Από τα στοιχεία του συγκεκριμένου πίνακα, φαίνεται ότι οι μαθητές διασκέδασαν πάρα πολύ από όλη την διαδικασία, καθώς ο μέσος όρος της διασκέδασης ήταν 9,37, μια τιμή πολύ κοντά στο 10.

	N	Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Διασκέδαση	30	5	10	9,37	1,129

Πίνακας 2: Βαθμολογία των μαθητών για το πόσο διασκεδαστική ήταν η διαδικασία ενασχόλησης με τα εκπαιδευτικά λογισμικά.

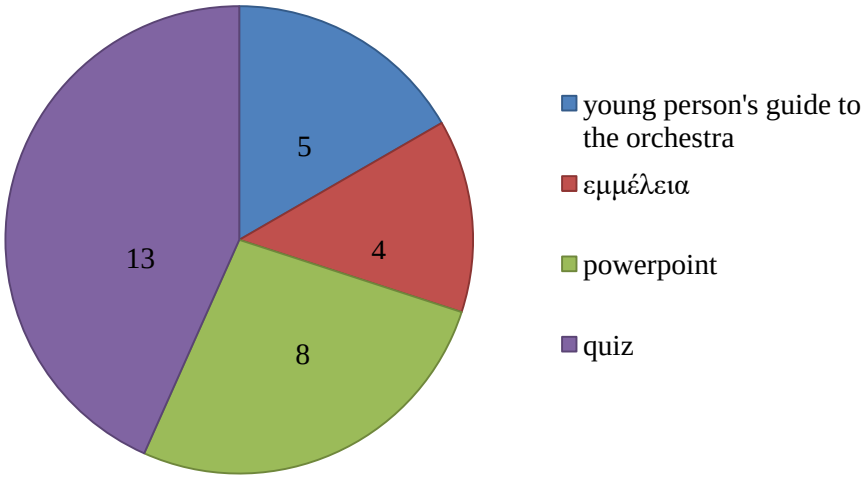
Στον πίνακα 3, δίνονται τα στοιχεία από την αξιολόγηση των μαθητών για τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω της ενασχόλησης με τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν ένα νούμερο από το 1 μέχρι το 10, για να αξιολογήσουν την διαδικασία, σχετικά με τις γνώσεις που τους προσφέρθηκαν. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3, οι μαθητές βαθμολόγησαν την διαδικασία με μέσο όρο 9,07, ενώ η χαμηλότερη τιμή ήταν 7 και η υψηλότερη τιμή ήταν 10. Σύμφωνα, λοιπόν, με την άποψη των μαθητών τα εκπαιδευτικά λογισμικά με τα

οποία ασχολήθηκαν τους έδωσαν την δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις για τα μουσικά όργανα.

	N	Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γνώση	30	7	10	9,07	1,081

Πίνακας 3: Βαθμολογία των μαθητών για τις γνώσεις που τους προσέφερε η διαδικασία ενασχόλησης με τα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Στη συνέχεια, δίνονται τα στοιχεία από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το πιο ενδιαφέρον λογισμικό που χρησιμοποίησαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Όπως φαίνεται από το σχήμα 1, υπήρξε σαφής προτίμηση των παιδιών στο λογισμικό με το οποίο έφτιαξαν το quiz, καθώς και στο power point. Το συγκεκριμένο σχήμα παρέχει μια σαφή απεικόνιση των λογισμικών που προτιμήθηκαν από τα παιδιά, αλλά εισάγει και ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο, το οποίο σχετίζεται με το είδος των λογισμικών που προτιμήθηκαν. Έτσι, το πρώτο λογισμικό σύμφωνα με την προτίμηση των μαθητών ήταν αυτό με το οποίο έφτιαξαν το quiz, το οποίο κατατάσσεται στα λογισμικά ανοικτού τύπου, ενώ το δεύτερο λογισμικό ήταν το powerpoint, το οποίο κατατάσσεται στα συμπεριφοριστικού τύπου λογισμικά. Έτσι, είναι εμφανές, ότι τα παιδιά δεν προτίμησαν μόνο τα συμπεριφοριστικά ή μόνο τα ανοιχτού τύπου λογισμικά, αλλά η προτίμησή τους είχε να κάνει και με το περιεχόμενο του κάθε λογισμικού, ανεξάρτητα από την σύνδεση των λογισμικών με τις θεωρίες μάθησης.



Σχήμα 1: Το πιο ενδιαφέρον λογισμικό σύμφωνα με τους μαθητές.

Τέλος, από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης προέκυψε ότι ορισμένες φορές οι μαθητές δεν συνεργάστηκαν αρμονικά. Όπως αναφέρθηκε και από τις

απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο, κάποιες φορές ήταν δύσκολη η συνεργασία στη δημιουργία quiz, λόγω του ότι κάθε μαθητής πρότεινε κάτι διαφορετικό και όλοι μαζί, όφειλαν να αποφασίσουν κάτι κοινό. Για τη συγκεκριμένη εργασία θεωρείται πολύ σημαντικό το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές παρατηρήθηκαν συμπεριφορές σχετικές με την αρμονική συνεργασία των μαθητών, ενώ σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης τα παιδιά συζητούσαν και αποφάσιζαν ομαδικά. Επιπλέον, στις πρώτες δραστηριότητες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την χρήση του υπολογιστή, ενώ μέχρι το τέλος της διαδικασίας, είχαν αποκτήσει σημαντική ευχέρεια, μαθαίνοντας μάλιστα να φτιάχνουν και ηλεκτρονικό quiz γνώσεων.

Συνολικά, από τα αποτελέσματα της παρέμβασης προκύπτει ότι οι μαθητές κατάφεραν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους για τα μουσικά όργανα, να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού του υπολογιστή και να συνεργαστούν αρμονικά. Παρ ' όλα αυτά, τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν δεν τους βοήθησαν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους για σύνθετες έννοιες, όπως η διάκριση περισσότερων από ένα ηχοχρωμάτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συγκεκριμένη εργασία, με την πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ένα Δημοτικό Σχολείο της επαρχίας, έγινε προσπάθεια για απόκτηση και ενίσχυση γνώσεων των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού σχετικά με το θέμα των μουσικών οργάνων, μέσω της χρήσης μουσικών λογισμικών στην τάξη. Το βασικό ζήτημα που μελετήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία, ήταν αν και κατά πόσο οι μαθητές της ΣΤ ' Δημοτικού θα μπορέσουν να αποκτήσουν τις γνώσεις που θεωρούνται βασικές σχετικά με τα μουσικά όργανα, ώστε να επιτύχουν σε μια πιθανή συμμετοχή τους στην διαδικασία εξετάσεων για το μουσικό γυμνάσιο.

Το πρώτο στοιχείο που προέκυψε είναι ότι οι 30 μαθητές που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα μπόρεσαν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα των μουσικών οργάνων. Όπως φάνηκε από τους μέσους όρους της τάξης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, οι επιδόσεις των παιδιών μετά την ενασχόλησή τους με τα εκπαιδευτικά λογισμικά ήταν καλύτερες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κατάφεραν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους για την οπτική και ακουστική αναγνώριση των οργάνων, αλλά και την κατηγοριοποίησή τους. Παρ ' όλα αυτά, δεν σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην ακουστική διάκριση περισσότερων από ένα ηχοχρωμάτων.

Σχετικά με όσα προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται ότι τα παιδιά αντιμετώπισαν θετικά τη χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών στο μάθημα της μουσικής, ενώ ανέφεραν ότι η διδασκαλία με νέες τεχνολογίες είναι πιο ελκυστική σε σχέση με την πιο παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους μαθητές, μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών λογισμικών, διασκέδασαν ενώ παράλληλα απέκτησαν επιπλέον γνώσεις για τα μουσικά όργανα. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό το ζήτημα που προκύπτει σχετικά με την εξισορρόπηση των εννοιών της διασκέδασης και της μάθησης. Από τα στοιχεία που προέκυψαν φάνηκε ότι όσο περισσότερο διασκέδασαν οι μαθητές, τόσο περισσότερο απέκτησαν γνώσεις για

τα μουσικά όργανα. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας να υπάρχουν δραστηριότητες που σχετίζονται τόσο με την έννοια της διασκέδασης, όσο και με την έννοια της μάθησης.

Ένα σημαντικό ζήτημα που είναι αναγκαίο να αναφερθεί, σχετίζεται με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της ΣΤ ' Δημοτικού, το οποίο δεν ήταν το αναμενόμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές είχαν ελλείψεις γνώσεων που σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών τις είχαν διδαχθεί. Στο σημείο αυτό, προκύπτουν δύο σημαντικοί προβληματισμοί. Αρχικά, σε σχέση με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της μουσικής, αν και γίνονται ορισμένες προτάσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, φαίνεται ότι υπάρχει ένας σημαντικός περιορισμός μόνο σε λογισμικά συμπεριφοριστικού τύπου, γεγονός που μπορεί να συνδεθεί με την έλλειψη σύνθετων γνώσεων των μαθητών που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη παρέμβαση. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές απαντώντας στο ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης εργασίας, φαίνεται να προτίμησαν τα λογισμικά που έχουν ένα ανοικτό περιβάλλον, αυτά που τους έδιναν περισσότερες ευκαιρίες για πειραματισμό και κατασκευή της γνώσης. Έτσι, είναι σημαντικό να επαναπροσδιοριστούν οι δραστηριότητες και τα μέσα - εργαλεία που προτείνονται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς φαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να αξιοποιηθούν με τρόπους που δεν αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Φυσικά, ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός, καθώς ακόμη και με το υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών, ο δάσκαλος οφείλει να προβληματίζεται και να σχεδιάζει το μάθημα με προσανατολισμό την επίτευξη μιας πιο ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι την τυπική τήρηση των όσων αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, μέσω ενός κατάλληλου σχεδιασμού, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα λογισμικό κλειστού τύπου για μια ομαδική δραστηριότητα, δίνοντας έτσι στα παιδιά την ευκαιρία να συζητήσουν, να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Με αυτό τον τρόπο, ένα λογισμικό κλειστού τύπου, φαίνεται να μπορεί να λειτουργήσει πιο θετικά και να επιτρέψει στους μαθητές να εμπλακούν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι προκύπτουν ορισμένα ανοικτά θέματα σχετικά με την συγκεκριμένη εργασία. Αρχικά, σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί το ίδιο θέμα με τη δημιουργία πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, ώστε να προκύψουν ακόμη πιο σαφή στοιχεία για την επίδραση των εκπαιδευτικών λογισμικών στην ενίσχυση γνώσεων για τα μουσικά όργανα. Επιπλέον, η ίδια έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, ώστε να προκύψουν πιο σαφή συμπεράσματα για την απόκτηση γνώσεων σύνθετου επιπέδου. Επίσης, θα ήταν σημαντικό το ίδιο θέμα να διερευνηθεί με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να μπορέσουν να προκύψουν πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα. Τέλος, σχετικά με το ζήτημα της εισαγωγής μαθητών στο Μουσικό Γυμνάσιο, αφού διερευνήθηκε το θέμα για τα μουσικά όργανα, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες, για την ενίσχυση των ρυθμικών γνώσεων που σχετίζονται με τις εξετάσεις του Μουσικού Γυμνασίου.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Διευθυντή του 1ου Δημοτικού Σχολείου Λαμίας για την άδεια υλοποίησης της συγκεκριμένης παρέμβασης, καθώς και τις δασκάλες των τμημάτων της ΣΤ΄ Δημοτικού για τη συνεργασία. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους υπεύθυνους καθηγητές μας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» για την καθοδήγηση και την υποστήριξη κατά τη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Δημητριάδης, Σ. Ν. (2015). *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2017 από τη διεύθυνση https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf

Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7, 98-117. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2017 από τη διεύθυνση https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9771/9902

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ΥΠΕΠΘ.

Dilshad, M.N. (2017). Learning Theories: Behaviorism, cognitivism, constructuvism. *International Education and Research Journal*, 3(9), 64-44. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2017 από τη διεύθυνση http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/1424/1357

Fernandej, R.C., Garcia – Roman, S. & Fernandej, A.C. (2017). Analysis of the use of ICT through music interactive games as educational strategy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 237, 576-580. Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2017 από τη διεύθυνση https://ac.els-cdn.com/S187704281730109X/1-s2.0-S187704281730109X-main.pdf?_tid=433a0654-35b4-465b-b638 f745fa3e9a33&acdnat=1521890492_7c5e7105f9697dc704a8a9b06e7e0fe2

Garcia – Gil, P. & Andreu, R.C. (2017). Gender Differences in Music Content Learning Using a Virtual Platform in Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 57-63. Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2017 από τη διεύθυνση https://ac.els-cdn.com/S1877042817300174/1-s2.0-S1877042817300174-main.pdf?_tid=fb40a485-88db-494c-8576-48d66a2da63d&acdnat=1521890586_594a57dc11a410cc8b3c1f1c25cdf3b2

Hein, E. (2014). Music Games in Education, in Karen Schrier (Ed.), *Learning, Education & Games. Volume one: Curricular and Design Considerations*. Pittsburgh PA: Carnegie Mellon University: ETC Press.

Nart, S. (2016). Music Software in the Technology integrated music education. *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 78-84.

Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2017 από τη διεύθυνση https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096456.pdf

Pecanac, R., Jeremic, B. & Milenovic, Z. (2016). Digital Media in the Teaching of Music Education. *The New Educational Review*, 43(1), 236-246. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2017 από τη διεύθυνση http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/43/a20.pdf

Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons forn Ancient Greece. *International Journal of Music Education,* 39, 3-16.

Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2017 από τη διεύθυνση http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/025576140203900102

«Εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ. Πώς φτάσαμε στο σήμερα»

Χρυσοπούλου Ελένη

Θεωρητικός του Κινηματογράφου/Αρχαιολόγος, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού
echrysop@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ στη σημερινή εποχή ανήκει στο υβριδικό υποείδος του infotainment, το οποίο αποτελεί σύζευξη του εκπαιδευτικού και ενημερωτικού ντοκιμαντέρ που άνθισε από το 1960 έως το 1980, υπό την σκιά του Ψυχρού Πολέμου, και του τηλεοπτικού ντοκιμαντέρ που ακολουθούσε τη δομή και τη μορφή των υπόλοιπων ευχάριστων και διασκεδαστικών τηλεοπτικών εκπομπών. Για να κατανοήσουμε το παρόν και να προβλέψουμε το μέλλον του εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ, θα πρέπει να γίνει η διερεύνηση των χαρακτηριστικών, των αναγκών και συνθηκών από τα οποία προέκυψε το εν θέματι κινηματογραφικό υποείδος, καθώς και η διερεύνηση της αξίας του.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ, infotainment, ιστορική αναδρομή*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δραματικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην συνολική κινηματογραφική ποιότητα και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ από τις απαρχές του μέχρι τη σημερινή εποχή, είναι σημαντικό να παρακολουθήσουμε την πορεία διαμόρφωσης και ανάπτυξης του σχετικού υποείδους ντοκιμαντέρ από το 1900 έως και το 1960, αλλά και την σταδιακή τροποποίηση της μορφής, της δομής και του ρόλου του από το 1970 έως σήμερα. Σύμφωνα με την ταξινόμηση που αναπτύχθηκε αρχικά από τον ψυχολόγο για την εκπαίδευση Benjamin Bloom (Bloom, 1964), η εκπαιδευτική αξία μιας ταινίας συνίσταται σε τρία πεδία: α) το ψυχομετρικό, β) το γνωστικό και γ) το επιδραστικό-συναισθηματικό. Τα δύο τελευταία πεδία έχουν μέχρι και σήμερα μεγάλη εφαρμογή στα εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ.

Σε ό,τι αφορά στο γνωστικό πεδίο, τα κριτήρια αξιολόγησης του ντοκιμαντέρ είναι εάν συναφές με το γνωστικό αντικείμενο, εάν παρουσιάζεται με εύληπτο τρόπο και ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν εξαρχής. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αναφέρονται μέσα στο πρώτο περίπου λεπτό της ταινίας και συχνά την συνοδεύει το αντίστοιχο εγχειρίδιο.

Η επιδραστική αξία ενός εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ πιστοποιείται όταν ο θεατής-μαθητής εκφράζει το ενδιαφέρον να μάθει περισσότερα για το θέμα που παρακολούθησε, δηλώνει ενθουσιασμό για τον τρόπο παρουσίασής του και εκδηλώνει την επιθυμία να ξαναδεί την ταινία.

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ ΣΗΜΕΡΑ

Το εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ σήμερα ακολουθεί τις παγκόσμιες τάσεις παραγωγής μη-μυθοπλαστικών ταινιών, υιοθετώντας καθιερωμένες φόρμες, προκειμένου να ελκύσουν προβλεπόμενα, αλλά και πολύ μεγάλα, κοινά. Τα τελευταία χρόνια, καθώς το ντοκιμαντέρ διανύει τον δεύτερο αιώνα ζωής, γίνεται λόγος για ένα νέο ρεύμα μη-μυθοπλαστικών ταινιών που αντιστέκονται στις παραδοσιακές φόρμες και ισχυρισμούς και που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία είτε ως «Νέο Ντοκιμαντέρ» (Bruzzi, 2000), είτε ως «Μεταμοντέρνο» (Ward, 2005), είτε ως «Μετακλασσικό» (Cagle, 2012). Δύο τάσεις έχουν επικρατήσει στην πρόσφατη παραγωγή μη-μυθοπλαστικών ταινιών. Η πρώτη είναι η επιθυμία των δημιουργών να παράγουν ταινίες οι οποίες, αν και εκπαιδευτικού και πληροφοριακού περιεχομένου, να είναι απενοχοποιημένα διασκεδαστικές. Η δεύτερη τάση είναι μια προθυμία να προκαλέσουν τα όρια ανάμεσα στη μυθοπλασία και μη, καθώς γι' αυτούς το «ντοκιμαντέρ» είναι μια δήλωση στάσης, παρά περιεχόμενο.

Οι ταινίες που ανήκουν στο ίδιο είδος μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και υπακούουν στις ίδιες συμβάσεις, που αφορούν στην εικονογραφία (εσωτερική και εξωτερική), στους χαρακτήρες και στο σκηνικό (Grant, 2007). Ως κινηματογραφικό είδος, το ντοκιμαντέρ υπόκειται στους διαδικαστικούς νόμους της επανάληψης, της διαφοροποίησης και της αλλαγής (Neale, 2003).

Τα θεωρητικά ζητήματα που αντιμετωπίζει το είδος του ντοκιμαντέρ αφορούν προβληματισμούς σχετικά με την αλήθεια και την ερμηνεία, τη μεταχείριση των συμμετεχόντων και την πολιτική τοποθέτηση (Rosenthal, 2007, Winston, 2000). Ωστόσο, το πιο θεμελιώδες ερώτημα είναι εάν ο σκοπός των ντοκιμαντέρ είναι η εκπαίδευση ή η ψυχαγωγία των θεατών. Οι απαντήσεις από την πλευρά των σκηνοθετών στην βιβλιογραφία είναι περιορισμένες, ωστόσο ταυτίζονται στην επιθυμία να ενθουσιάσουν και να πληροφορήσουν ένα ευρύ κοινό, όχι όμως με τον τρόπο που το κάνει ένα ακαδημαϊκό εγχειρίδιο. Αυτό το μείγμα εκπαίδευσης και διασκέδασης έχει καθιερωθεί με τον όρο infotainment (Brittain and Clack, 2007). Για τους θιασώτες του infotainment τα ντοκιμαντέρ χρειάζονται ένα υψηλό ποσοστό οπτικοποίησης και ένα χαμηλό ποσοστό πληροφόρησης. Όταν λέγονται πολλά, τίποτα δεν γίνεται κατανοητό. Ο ρόλος των ντοκιμαντέρ δεν είναι να επιχειρηματολογούν, αλλά να διερευνούν πιθανότητες ή να παρουσιάζουν εναλλακτικές (Kuehl, 2005).

Στον αντίποδα αυτής της αντίληψης, βρίσκεται η πεποίθηση ότι ο βασικός στόχος των ντοκιμαντέρ πρέπει να είναι η ακρίβεια και η εξάντληση όλων των επιστημονικών πληροφοριών που αφορούν σε ένα θέμα, χωρίς στρεβλώσεις, χάριν εντυπωσιασμού και ευκολίας. Οι δημιουργοί τους ακολουθούν τα υπαρκτά στοιχεία και παρουσιάζουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες μέσα από την αφήγηση (στην καλύτερη περίπτωση, μέσα από το μοντάζ). Περιγράφουν και εξηγούν γεγονότα και αιτίες, που έχουν αντιστοιχίες στο παρόν ή στο παρελθόν. Η γνώση μεταβιβάζεται ιεραρχικά- μόνο από τον επιστήμονα προς το κοινό. Τα ζητήματα παρουσιάζονται με επιστημονική αντικειμενικότητα, συχνά μέσα από μία προφορική αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο και σε αόριστο χρόνο και με λήψεις που εκφράζουν αποστασιοποίηση και όχι συναισθηματική εμπλοκή, με σεβασμό προς την κρίση και την καλαισθησία των θεατών. Όπου γίνονται υποθέσεις ή αναπαραστάσεις, αυτές

δηλώνονται ξεκάθαρα (Watt, 2005). Αποκλειστικός σκοπός αυτού του είδους των ντοκιμαντέρ είναι η εκπαίδευση και η εδραίωση της αυθεντικότητας και της αυθεντίας, και όχι η τέρψη των τηλεθεατών, και αποτελούν μειοψηφία στο σύνολο της παραγωγής των αρχαιολογικών ντοκιμαντέρ.

1900-Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ. ΟΙ ΑΠΑΡΧΕΣ

Οι τεχνολογικές αλλαγές, όπως η εφεύρεση της ελαφριάς κάμερας των 35 χιλιοστών που μπορούσε να ταξιδέψει σε όλο τον κόσμο, και η διάδοση του κινηματογράφου ως μέσου ενημέρωσης και διασκέδασης, αφύπνισαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως προς τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του νέου μέσου και τα ώθησε στην αγορά προβολικών συστημάτων. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα μεγάλες εταιρείες στην Αμερική, όπως η Kodak, να αντιληφθούν την ύπαρξη μιας νέας αγοράς, στην οποία άξιζε να επενδύσουν και άρχισαν να γυρίζουν εκπαιδευτικές ταινίες με την συνδρομή αναγνωρισμένων ακαδημαϊκών και σύμφωνα με την εκπαιδευτική ύλη των σχολείων (Encyclopaedia Britannica, 1978).

Κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, η βιομηχανία του Χόλυγουντ επιστράτευσε τα πληρώματά της για να παράγει εκπαιδευτικές ταινίες που θα δίδασκαν στους στρατιώτες και τους πολίτες όχι μόνο τον τρόπο που έπρεπε να πολεμούν αλλά και το γιατί, εμφυσώντας τους μεγαλύτερη επιθυμία για πόλεμο, παρέχοντας παράλληλα ιστορικές και πολιτιστικές πληροφορίες για την χώρα τους. Ωστόσο, η μεγαλύτερη συνεισφορά αυτής της περιόδου ήταν στο ότι ενίσχυσε την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικές ταινίες δεν ήταν πια μια πολυτέλεια αλλά μια αναγκαιότητα (Saettler, 1968), έχοντας εκπαιδεύσει σκηνοθέτες με καλή γνώση των δυνατοτήτων του νέου κινηματογραφικού είδους. Μετά τον πόλεμο, εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ παράγονται με ραγδαίους ρυθμούς και διερευνούν μια πληθώρα θεμάτων, από την θρησκεία και την χημεία, μέχρι τις φυλετικές μειονότητες, ενώ δεν λείπουν και οι ιστορικές και εθνογραφικές ταινίες. Σε γενικές γραμμές, τα ντοκιμαντέρ αυτά αποτελούν κινηματογραφικές διαλέξεις με χαμηλή ποιότητα κινηματογράφησης και τυποποιημένα σενάρια, τα οποία αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές απόψεις των λευκών ανδρών ιδιοκτητών των εταιρειών παραγωγής αυτών των ντοκιμαντέρ (Geoff, 2010).

1961-1980. ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΗΣ ΑΝΘΙΣΗΣ

Η επιτυχημένη εκτόξευση του Σπούτνικ στο διάστημα από τους Ρώσους το 1957 έφερε δραματικές αλλαγές στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έλαβε τεράστια οικονομική ενίσχυση για την μόρφωση των μαθητών με πολλά μέσα, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η ρωσική απειλή και υπεροχή (Dow, 1991). Ένα από αυτά τα μέσα ήταν η χρήση του εκπαιδευτικού οπτικοακουστικού μέσου, το οποίο εξαιτίας της συνεχούς και μεγάλης ζήτησης, ήταν πια καλύτερα γυρισμένο, με επαγγελματίες ηθοποιούς και μεγαλύτερη δημιουργική ελευθερία για τους σκηνοθέτες. Παράλληλα, οι κοινωνικοί αγώνες των δεκαετιών του 60 και 70 αποτυπώνονται στα εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ αυτής της εποχής, ο ρόλος των οποίων ήταν επιπλέον να σπάνε τα κοινωνικά ταμπού και τις προκαταλήψεις και να παρουσιάζουν έναν κόσμο σε μετάβαση, με την χρηματοδότηση κυβερνήσεων που δρούσαν κάτω από τον φόβο του Ψυχρού Πολέμου (Lapati, 1975). Η αγορά του

εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ ήταν πλέον τεράστια- 3.000 δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και βιβλιοθήκες προμηθεύονταν τέτοια ντοκιμαντέρ και οι εταιρείες παραγωγής έπρεπε να επανεφεύρουν το λεξιλόγιο και την μορφή του εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ, προκειμένου να παραμείνουν ανταγωνιστικές (Geoff, 2010).

Αλλαγές στο εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ

α) Αρχικά επήλθε αλλαγή στην διάρκεια της ταινίας. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 50 η διάρκεια των εκπαιδευτικών ταινιών ήταν καθορισμένη στα 10 λεπτά. Ωστόσο, τις επόμενες δεκαετίες η διάρκειά τους έφτασε στα είκοσι ακόμη και στα τριάντα λεπτά, ενώ αναθεωρημένες εκδόσεις των ίδιων ταινιών, με διαφορετικό μοντάζ και αφήγηση, πωλούνταν με χαμηλό κόστος και με μεγάλο περιθώριο κέρδους (Bleum, 1965).

β) Προέκυψε η ζήτηση και η εξαγωγή αυτών των ταινιών με μεταγλώττιση σε σχολεία του εξωτερικού- στην Ισπανία, το Μεξικό, την Ιταλία, την Μέση Ανατολή, την Ινδία, θέτοντας έτσι τις βάσεις για ένα παγκόσμιο κοινό μεγαλωμένου με τις ίδιες εικόνες (Geoff, 2010).

γ) Όταν το σενάριο ενός ντοκιμαντέρ ήταν έτοιμο, προσλαμβάνονταν ένας ακαδημαϊκός σύμβουλος για να ελέγξει και να πιστοποιήσει την ορθότητά του. Επιπλέον, πολλές εταιρείες παραγωγής συνόδευαν το ντοκιμαντέρ με μικρές εκδόσεις- οδηγούς με θέματα για συζήτηση, επαναληπτικές ερωτήσεις και τους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε οπτικοακουστικής ενότητας. (Geoff, 2010).

δ) Εφαρμόζονται καινοτόμες κινηματογραφικές τεχνικές και λήψεις, όπως η συμπυκνωμένη παρέλευση χρόνου (time-lapse), οι φωτομικρογραφικές σεκάνς και τα πολύ κοντινά πλάνα (close-ups) και η αεροφωτογραφία (Geoff, 2010).

ε) Διαφοροποιήθηκε ο τρόπος αφήγησης. Από την φωνή του παντογνώστη άνδρα αφηγητή που κυριαρχούσε στα εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ της δεκαετία του ‘50 και ‘60 και ο οποίος έδινε διαλέξεις με μονότονη και αποστασιοποιημένη φωνή που περισσότερο ακούγονταν ως διαταγές παρά ως ερωτήσεις που προωθούσαν την σκέψη, την δεκαετία του 1970 ο αφηγητής γίνεται πιο φιλικός και διδάσκει υπομονετικά, ενώ την δεκαετία του 1980 ακούγεται μελίρρυτος, ενθουσιασμένος και αφοσιωμένος στην εξιστόρηση (Branigan, 1992).

στ) Η μουσική την δεκαετία του 1950 ήταν προβλέψιμη και τυποποιημένη και πολλές φορές αποφεύγονταν, καθώς υπήρχε η αντίληψη ότι εισήγαγε στο ντοκιμαντέρ ένα ανεπιθύμητο στοιχείο διασκέδασης. Στην επόμενη δεκαετία, η μουσική έφερε διδακτικό μήνυμα και ο ήχος χρησιμοποιούνταν αφηγηματικά, δηλαδή αφηγούνταν μέρος της ιστορίας, ενώ το 1970 και 1980 η μουσική εμπλουτίστηκε και με άλλα είδη, όπως τα μπλουζ και η τζαζ, σε μια προσπάθεια να προσεγγίσουν οι ταινίες μεγαλύτερα και διαφορετικά κοινά (Geoff, 2010).

ζ) Παγιώθηκε η θεματική και οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών ντοκιμαντέρ, ανάλογα με τον ρόλο του αφηγητή και την δομή τους. Συνακόλουθα, δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ που είχαν τον ρόλο του ερευνητή σε μια προσπάθεια επίλυσης ενός μυστηρίου, του εξερευνητή-τουρίστα σε μακρινές και εξωτικές τοποθεσίες, του κοινωνικού κριτικού για επίκαιρα και φλέγοντα ζητήματα, του ιστορικού, του εισαγγελέα ενάντια σε καταστροφικές ή παράνομες δραστηριότητες, του θεραπευτή σε περιόδους κρίσης και του διαιτητή

παρουσιάζοντας τις δύο πλευρές ενός αμφιλεγόμενου ζητήματος. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μέχρι το 1990 υπήρχαν σε κινηματογραφικά φεστιβάλ των ΗΠΑ 112 διαφορετικές θεματικές κατηγορίες εκπαιδευτικών ντοκιμαντέρ (Mosser, 1999).

1980-2000. Η ΠΑΡΑΚΜΗ

Από τα μέσα του 1980 σημειώθηκε μια μείωση στην επιθυμία του κοινού, τόσο του σχολικού όσο και του τηλεοπτικού, για ντοκιμαντέρ ουσίας, προβληματισμού και αντιπαράθεσης και μια αυξανόμενη προτίμηση για τα δραματοποιημένα ντοκιμαντέρ και αυτά που πρόσφεραν ενημέρωση με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Συνακόλουθα, οι παραγωγοί και οι χρηματοδότες αρνούνταν να χρηματοδοτήσουν ντοκιμαντέρ που ακολουθούσαν τη μορφή της προηγούμενης χρυσής δεκαετίας, καθώς τα θεωρούσαν μια δαπανηρή επένδυση χωρίς κερδοφόρο αντίκρισμα και άρχισαν να αναπαράγουν τυποποιημένα και μαζικά εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ που ανήκουν στο υποείδος του infotainment (Barnow, 1993).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την χρυσή εποχή του έως τα χρόνια της παρακμής του, το εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ αποτελεί τμήμα της σχολικής και τηλεοπτικής πραγματικότητας των θεατών, οι οποίοι αναζητούν νέους τρόπους κατανάλωσής του. Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, το μέλλον του εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ δε μπορεί παρά να βρίσκεται εκεί. Ήδη ψηφιακές πλατφόρμες, όπως το YouTube, το Vimeo και το Internet Archive, φιλοξενούν ή πωλούν ντοκιμαντέρ, ενώ πολλές εταιρείες ανεβάζουν στιγμιότυπα από παλιά ή αδρανή ντοκιμαντέρ τους, τα οποία γνωρίζουν μεγάλη ανταπόκριση από το κοινό. Συνακόλουθα, διαφαίνεται ότι το μέλλον του εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ βρίσκεται στο παρελθόν του μέσα από μια νέα ψηφιακή ματιά (Baker, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, M. (2006). *Documentary in the Digital Age*. Amsterdam: Focal Press.

Barnow, E. (1993). *Documentary. A History of the Non-Fiction Film*. (2nd revised ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bleum, W. (1965). Documentary in American Television: Form, Function, Method. New York: Hastings House.

Branigan, E. (1992). *Narrative Comprehension and Film*. London: Routledge.

Clack, T. & Brittain, M. (2007). *Archaeology and the Media*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Bloom, B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay.

Bruzzi, S. (2000). New Documentary. A Critical Introduction. London: Routledge.

Cagle, C. (2012). Postclassical Nonfiction: Narration in the Contemporary Documentary. *Cinema Journal*, 52, No. 1, pp. 45-65.

Dow, P. (1991). *Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era*. Cambridge: Harvard University Press.

Encyclopaedia Britannica. (1978). In Days Gone By: Blazing the Trail to the Schoolhouse. Chicago: *KNOW*, II Quarter, p.6.

Geoff, A. (2010) Academic Films for the Classroom. A History. London: McFarland.

Grant, B. (2007). Film Genre. From Iconography to Ideology. London: Wallflower.

Kuehl, J. (2005). History on the Public Screen, II. *New Challenges for Documentary*, (επιμ.) Rosenthal, A. & Corner, J. Manchester: Manchester University Press, pp. 372-381.

Lapati, A. (1975). Educational and the Federal Government: A Historical Record. New York: Mason/Charter.

Mosser, R. (1999). *Centron Remembered*. Toronto: Irwin.

Neale, S. (2003). Questions of Genre. *Film Genre Reader III.* (ed.) Grant, B.K. Austin: University of Texas Press.

Rosenthal, A. (2007). *Writing, Directing and Producing Documentary Films and Videos.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Saettler, P. (1968). *A History of Instructional Technology.* New York: McGraw and Hill.

Ward, P. (2005). *Documentary. The Margins of Reality.* New York: Columbia University Press.

Watt, D. (2005). History on the Public Screen, I. *New Challenges for Documentary*, (επιμ.) Rosenthal, A. & Corner, J. Manchester: Manchester University Press, pp. 367-371.

Winston, B. (2000). *Lies, Damn Lies and Documentaries.* London: BFI Publishing.

Μουσειοπαιδαγωγική

«ΔιαβάΖΟΥΜΕ την πόλη της Θεσσαλονίκης»

Ανδρώνη Ευφροσύνη

Δασκάλα, 6ο Δημοτικό Σχολείο Ιλίου- Αθηνών.
efi.androni@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγκη για εμπλουτισμό της διδασκαλίας της ιστορίας με βιωματικές και διαθεματικές προσεγγίσεις όπως η έρευνα, η παρατήρηση, ο σχολιασμός και η συνεργασία μέσω των οποίων οι μαθητές γίνονται μέτοχοι στη διαδικασία της ιστορικής εκπαίδευσης, είναι αδήριτη. Μία ιστορική εκπαίδευση βασισμένη στη χρήση εικόνων, πηγών, μεθόδων εξερεύνησης, τη χρήση των Τ.Π.Ε. αλλά και σε εναλλακτικές μορφές ιστορικής προσέγγισης όπως η μικροϊστορία, η μουσειακή εκπαίδευση και η τοπική ιστορία. Η τοπική ιστορία είναι η ιστορία που ξεκινά από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες μιας κοινωνίας, συνδέεται με τους τοπικούς θεσμούς και ανατροφοδοτεί την ταυτότητα και αυτογνωσία[1] Για αυτό και μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη στους μαθητές όπως την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την ιστορία του τόπου και την ευαισθητοποίηση σε προβλήματα της τοπικής κοινωνίας. Η παρούσα εργασία προτείνει (4)τέσσερις εκπαιδευτικές- ερμηνευτικές διαδρομές σε ιστορικά τοπόσημα της Θεσσαλονίκης εμπλουτισμένες με δραστηριότητες και δράσεις παίρνοντας αφορμή από συγκεκριμένα μαθήματα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και τη Γλώσσα της τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *τοπική ιστορία, διαδρομές, βιωματικές προσεγγίσεις, Θεσσαλονίκη*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, δηλαδή του αισθήματος του «ανήκειν» σε ένα έθνος, στην καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, της κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια αξιών όπως ο αλληλοσεβασμός, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Δυστυχώς όμως, τα δομικά χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δεν προωθούν αυτήν την ενεργητική και ουσιαστική προσέγγιση του μαθητή στο αντικείμενο της ιστορίας. Συνεπώς, το μάθημα της Ιστορίας πρέπει να αναμορφωθεί με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Λεοντσίνης, 2003: 217). Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να διαδραματίσουν εναλλακτικές μορφές ιστορικής εκπαίδευσης οι οποίες ενθαρρύνουν την εξοικείωση των μαθητών με νέα πεδία της ιστορικής επιστήμης, όπως είναι η μικροϊστορία, η τοπική και προφορική ιστορία και η μουσειακή εκπαίδευση. Η τοπική ιστορία συνεπώς ως εναλλακτική μορφή ιστορικής εκπαίδευσης συμβάλλει από την πλευρά της στη διαμόρφωση της ιστορικής

[1] http://local.e-history.gr/pages/viewpage.action?pageId=1933712 - πρόσβαση: 2/08/2017

συνείδησης, και σ' αυτό ακριβώς έγκειται και η μορφωτική της αξία (Κασβίκης, 2012). Με τη μελέτη της Ιστορίας του ιδιαίτερου τόπου καταγωγής ή κατοικίας του ο μαθητής μαθαίνει να σέβεται και ν' αγαπά τον τόπο του και γίνεται πιο ευσυνείδητος πολίτης. Σ' αυτό μπορεί να συμβάλλει η μουσειακή εκπαίδευση με τη βιωματική της προσέγγιση σε τόπους του παρελθόντος αλλά και η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) ως προστιθέμενη αξία καθώς θα αξιοποιούνταν ως εργαλεία διδασκαλίας σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης. Εδώ λοιπόν θα παρουσιαστούν συνοπτικά δραστηριότητες με και χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε. που μπορούν να εφαρμοστούν στα συγκεκριμένα ιστορικά μνημεία της πόλης αλλά και μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο για περαιτέρω αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς. Η εργασία θα αποτελέσει έναν οδηγό επιτόπιων δραστηριοτήτων και ενδεικτικών δράσεων με σκοπό την επαφή των μαθητών με την τοπική ιστορία της Θεσσαλονίκης μέσω της βιωματικής μουσειακής εκπαίδευσης με κριτήρια συγκεκριμένα μαθήματα από την ύλη του μαθήματος της ιστορίας της κάθε τάξης και με οφέλη που έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ώστε αυτοί να καταστούν ιστορικά εγγράμματοι (ιστορικός εγγραμματισμός) (Ματσαγγούρας, 2007: 65).

Δ΄ δημοτικού,Εκπαιδευτική-Ερμηνευτική διαδρομή: Αρχαιολογικό μουσείο, Ρωμαϊκή Αγορά, Ωδείο Ρωμαϊκής Αγοράς.

Η τελευταία ενότητα του μαθήματος της ιστορίας «Θέματα από την Αρχαία Ιστορία» μπορεί να συνδυαστεί με μία εκπαιδευτική –πολιτιστική επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Θεσσαλονίκης και την Ρωμαϊκή Αγορά της Θεσσαλονίκης.

Η επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο συσχετίζεται με το κεφάλαιο 42 Μια μέρα στην Αρχαία Ολυμπία όπου παρουσιάζεται ο αρχαιολογικός χώρος της Ολυμπίας και το μουσείο. Έχει ως βασικούς στόχους να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του μουσείου, να μυηθούν στο σωστό τρόπο συμπεριφοράς που πρέπει να επιδεικνύουν γενικά σε τέτοιους χώρους,να μάθουν να οργανώνουν μια επίσκεψη και να συνεργάζονται.

Η επίσκεψη στη Ρωμαϊκή Αγορά με έμφαση στο Ωδείο της Αγοράς συνδέεται με το κεφάλαιο 41α Μια παράσταση αρχαίου θεάτρου. Μέσα από διαλογική συζήτηση με τους μαθητές ή μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες κατανοούμε την ιστορία του ωδείου, τα αρχιτεκτονικά-δομικά του χαρακτηριστικά αλλά και τη ζωτική του σημασία στη σύγχρονη πολιτιστική ζωή της πόλης.

Πριν τη διαδρομή:

Ως ερέθισμα- αφορμή για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διαδρομής αλλά και προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν τους κανόνες της σωστής συμπεριφοράς ως επισκέπτες ενός μουσείου μπορούμε να ακολουθήσουμε τις παρακάτω δράσεις.

Ακούμε, δραματοποιούμε και ζωγραφίζουμε τα τραγούδια «Μες στο μουσείο», cd «Εδώ Λιλιπούπολη» ή το «Ο μικρός Ερμής» του Ευγένιου Τριβιζά.

Φτιάχνουμε με τη χρήση εννοιολογικής χαρτογράφησης με το λογισμικό Xmind οικογένειες λέξεων με την ίδια ρίζα (μούσα, μουσική, μουσείο) ανά ομάδα και η κάθε

ομάδα τις αξιοποιεί φτιάχνοντας μια μικρή, μπορεί και σουρεαλιστική ή χιουμοριστική ιστορία.

Διαβάζουμε το απόσπασμα «Το μουσείο της ζωγραφικής», από το βιβλίο «Ο μικρός Νικόλας Διασκεδάζει», Ρ. Γκοσινί-Ζ.Ζ. Σαντέ, σελ. 89-95 ή παρακολουθούμε σε ταινία το συγκεκριμένο απόσπασμα και συζητούμε για το τι πήγε στραβά και γιατί. Ακόμα μπορούμε να διαβάσουμε το «Στο μουσείο» της Μαρίζα Ντεκάστρο.

Αναθέτουμε ανά ομάδα τηλεφωνικά παιχνίδια ή θεατρικά δρώμενα ή κουκλοθέατρο (χρησιμοποιούμε ευτελή υλικά: εφημερίδες, παλιές κάλτσες, χαρτοσακούλες) με θέματα που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια ορθής συμπεριφορά στο μουσείο π.χ. «Δυο αγάλματα συζητούν τις περιπέτειές τους», «Ένα αγγείο εξομολογείται τα παθήματά του», «Τα ποντίκια που κατοικούν στο μουσείο συζητούν για τους καλούς και τους φασαριόζικους επισκέπτες».

Συγκρίνουμε φωτογραφίες μέσω του λογισμικού pxl rαπό αρχαία ελληνικά και ρωμαϊκά θέατρα και βγάζουμε συμπεράσματα για την ταυτότητα του αρχαίου και του ρωμαϊκού κοινού.

Κατανοούμε τη σημασία των όρων όπως σκηνή, ορχήστρα, κοίλο, χορηγοί, ιερείς, αξιωματούχοι και ως επίλογο παίζουμε το διαδραστικό παιχνίδι «Η γιορτή των Μεγάλων Διονυσίων» στη σελίδα Αρχαίο Θέατρο στον κύκλο του χρόνου (http://ancienttheater.culture.gr/el/ekpaideftikoyliko/efarmoges/i-giorti-twn-megalwn-dionysiwn)

Παρακολουθούμε το απόσπασμα Δημόδωρος: Μια μέρα στο αρχαίο θέατρο από το τμήμα θεάτρου σχολή καλών τεχνών του Α.Π.Θ. (https://www.youtube.com/watch?v=FGTTSiHfp8w)

Κατά τη διάρκεια της διαδρομής:

Στο Αρχαιολογικό μουσείο οι μαθητές θα εφαρμόσουν όλα όσα έμαθαν για την πρέπουσα συμπεριφορά που πρέπει να έχουν κατά τη ξενάγηση. Εκτός από τη διαδικαστική πλευρά της επίσκεψης, οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με την ιστορία της αρχαίας Μακεδονίας. Ύστερα οι μαθητές συγκεντρώνονται στην εκθεσιακή ενότητα που είναι αφιερωμένη στο Ωδείο της Αρχαίας Θεσσαλονίκης.

Στη Ρωμαϊκή αγορά αφού θα έχουμε εκτυπωμένο έναν χάρτη και διαφάνειες θα τις μοιράσουμε σε κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα θα αναλάβει από έναν χώρο να τον ζωγραφίσει έτσι όπως έχει απομείνει αλλά και να φανταστεί τα καταστήματα και τα δημόσια κτίρια που θα υπήρχαν στην Αγορά εκείνης της εποχής. Φωτογραφίζουμε ό,τι μας κάνει εντύπωση από τα μνημεία του χώρου.

Μετά τη διαδρομή:

Ως αποτίμηση της διαδρομής, κάνουμε ένα κολάζ με φωτογραφίες που τράβηξαν από το αρχαιολογικό μουσείο της πόλης. Μέσω του συννεφόλεξου Wordle κάθε παιδί γράφει μία λέξη μέσα από τον κώδικα σωστής συμπεριφοράς για τις επισκέψεις και να φανεί ποια είναι η πιο σημαντική και ποια έχει αποτυπωθεί στη μνήμη των μαθητών.

Αξιολόγηση:

Τα οφέλη λοιπόν μέσα από την πλούσια σε δραστηριότητες εκπαιδευτική-πολιτιστική διαδρομή είναι η διαμόρφωση της σωστής συμπεριφοράς σε ένα

μουσείο, η οργάνωση μιας εκδρομής και η επαφή των μαθητών με την ιστορία της αρχαίας Μακεδονίας και της Ρωμαϊκής αγοράς.

Ε΄Δημοτικού, Α) Εκπαιδευτική-Ερμηνευτική διαδρομή: Ροτόντα, Αψίδα Γαλέριου, Γαλεριανό Συγκρότημα, Πλατεία Ιπποδρομίου.

Η διαδρομή αυτή μπορεί να βρει αντιστοιχία με τα πέντε (5) πρώτα κεφάλαια του βιβλίου της ιστορίας από τις ενότητες Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι και η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία μεταμορφώνεται καθώς αυτά αναφέρονται στην κατάκτηση των Ελλήνων από τους Ρωμαίους, στη δημιουργία του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, στην καθημερινή ζωή στην αρχαία Ρώμη και στην ανάγκη για καλύτερη διοίκηση της τεράστιας αυτοκρατορίας με το θεσμό της τετραρχίας. Γίνεται μνεία στον αυτοκράτορα Γαλέριο, το όνομα του οποίου το συναντάμε σε ιστορικούς μνημεία και τοπόσημα της πόλης της Θεσσαλονίκης. Ακόμα στο κεφάλαιο 10 «Το Παλάτι, ο Ιππόδρομος και οι Δήμοι» μαθαίνουμε για τη σημασία του ιππόδρομου σε εκείνη την εποχή και στο κεφάλαιο 3 για την κατασκευή της Εγνατίας οδού από τους Ρωμαίους μεταξύ 146 π.Χ.–120 π.Χ.. Τα κίνητρα για να επιλέξουμε τις παρακάτω δραστηριότητες είναι η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος ώστε να γεννηθούν απορίες και ενδιαφέροντα στους μαθητές για ένα πιο γόνιμο διάλογο.

Πριν τη διαδρομή:

Βλέπουμε την αρχαιολογική ταινία "ΡΟΤΟΝΤΑ", παραγωγής Εφορείας Αρχαιοτήτων Πόλης Θεσσαλονίκης, 2016, με την ιστορία του μνημείου και την ανάλυση της παράστασης των ψηφιδωτών. https://www.youtube.com/watch?v=h8aGl9g0MdY&feature=youtube.

Επίσης μέσω της χρήσης του υπολογιστή μπορούμε να ανακαλύψουμε τα ρωμαϊκά μνημεία σε όλη την Ελλάδα. http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9385.

Επισκεπτόμαστε την ιστοσελίδα του γαλεριανού συγκροτήματος, εκτυπώνουμε το χάρτη με τα μνημεία και τα οικοδομικά κατάλοιπα του συγκροτήματος και της ευρύτερης περιοχής και αφού συλλέξουμε πληροφορίες, παρακολουθούμε την εικονική περιήγηση στο Ανάκτορο του Γαλερίου κατά την Ύστερη Αρχαιότητα. https://www.youtube.com/watch?v=zQfgzExwCIY.

Κατά τη διάρκεια της διαδρομής:

Η διαδρομή που θα ακολουθηθεί είναι Ροτόντα, Αψίδα Γαλέριου, Συγκρότημα Γαλέριου, πλατεία Ιπποδρομίου. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 κατηγορίες: Φωτογράφοι, Παραγωγοί διαφημιστικών σποτ, Δημοσιογράφοι, Καλλιτέχνες. Το κάθε επάγγελμα θα αναλάβει μια ξεχωριστή εργασία να διεκπεραιώσει σε κάθε στάση της διαδρομής. Αυτό θα προσφέρει μία βιωματική προσέγγιση για την αρτιότερη κατανόηση του ιστορικού τοπίου.

Οι φωτογράφοι: Αναλαμβάνουν αρχικά το αστικό περιβάλλον του κάθε μνημείου,το χώρο στον οποίο το μνημείο εδράζεται και στιγμιότυπα που αποτυπώνουν τη φυσιογνωμία του τοπίου σήμερα. Ύστερα φωτογραφίζουν το ίδιο το μνημείο περιμετρικά σε διαφορετικά κάδρα και εστιάζουν με το φακό τους σε λεπτομέρειες που τους κάνουν εντύπωση.

Οι δημοσιογράφοι: Γράφουν ένα άρθρο παίρνοντας συνεντεύξεις από πολίτες για τα μνημεία. Οι ερωτήσεις έχουν σχέση με τη θέση και τη σημασία τους στον

πολιτιστικό ιστό της πόλης, την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, τις δυνατότητες πρόσβασης, το ενδιαφέρον των τουριστών και την επισκεψιμότητα που έχουν.

Οι καλλιτέχνες: Σχεδιάζουν μία πρόχειρη κάτοψη για το χώρο του ιπποδρόμου και του γαλεριανού συγκροτήματος και μία πρόσοψη για τη Ροτόντα και τη Καμάρα χρησιμοποιώντας μόνο βασικά γεωμετρικά σχήματα.

Οι παραγωγοί διαφημιστικών σποτ: Οι μαθητές που ανήκουν σ' αυτήν την ομάδα παρουσιάζουν κάποιο σποτ προσπαθώντας να διαφημίσουν το μνημείο για να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του τουρισμού της πόλης τους. Σαν σποτ μπορεί να θεωρηθεί ένα τραγούδι, ένα ποίημα ή ένα μικρό δρώμενο που θα δημιουργήσουν εμπνευσμένοι από το μνημείο και τις πληροφορίες γι αυτό.

Μετά τη διαδρομή:

Μπορούμε να διαμορφώσουμε το βίντεο που θα τραβήξουν οι μαθητές μέσω του εργαλείου VideoPad και να του βάλουμε ήχο και κείμενο όπως επιθυμούν οι μαθητές.

Κατασκευάζουμε τον ιστορικό χάρτη της Εγνατίας σε επάλληλες διαφάνειες. Οι μαθητές τοποθετώντας τη μία διαφάνεια πάνω στην άλλη θα εντοπίσουν τις διαφορετικές φάσεις της πόλη τους και θα γνωρίσουν τα διαφορετικά ονόματα που δόθηκαν στην Εγνατία (βασιλική οδός στη ρωμαϊκή εποχή, μέση οδός στη Βυζαντινή εποχή, φαρδύς δρόμος στην οθωμανική και Εγνατία οδός σήμερα)[2].

Αξιολόγηση:

Τα οφέλη μέσα από αυτήν εκπαιδευτική-πολιτιστική διαδρομή είναι πως οι μαθητές θα γνωρίσουν στοιχεία από την καθημερινή ζωή των Ρωμαίων, τις εργασίες και τις γιορτές τους και θα συγκρίνουν όλα αυτά με τα αντίστοιχα σημερινά, θα δείξουν ενδιαφέρον για τα μνημεία που σώζονται από την ρωμαϊκή εποχή, ιδιαίτερα στον τόπο τους, θα κατανοήσουν ότι πολλά τοπόσημα της πόλης τους έχουν την αφετηρία τους σε εκείνη την εποχή και τέλος θα καταστούν υπεύθυνοι της διαφύλαξης της πολιτιστικής τους κληρονομιάς.

Β) Εκπαιδευτική-Ερμηνευτική διαδρομή: Άγιος Δημήτριος, Παναγία Χαλκέων, Αχειροποίητος, Αγία Σοφία.

Η διαδρομή συσχετίζεται με τα εξής κεφάλαια της ιστορίας: 11 « Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο», 15 «Η Αγία Σοφία, ένα αριστούργημα της αρχιτεκτονικής», 27 «Η καθημερινή ζωή, 30β «Το δεσποτάτο του Μυστρά», 32 «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή» και 40 «Η βυζαντινή τέχνη». Ακόμα πολλά μαθήματα των Θρησκευτικών μπορούν να βρουν διασύνδεση με τη διαδρομή όπως Κεφάλαιο Δ, μάθημα 4.2 Πώς είναι κτισμένη και διακοσμημένη μια εκκλησία, Κεφάλαιο Δ, μάθημα 4.3 Αγία Σοφία, Κεφάλαιο Δ, Μάθημα 4.4 Η ομορφιά και τα μυστικά μιας εικόνας, Κεφάλαιο Δ, μάθημα 4.6 Τοιχογραφίες που διηγούνται πολλά και το Κεφάλαιο Δ, μάθημα 4.7 Ψηφιδωτά καλλιτεχνήματα. Ως κριτήρια για τις δραστηριότητες στάθηκαν τα συγκεκριμένα μαθήματα και η προσδοκία για γνωριμία με τη βυζαντινή τέχνη, την αρχιτεκτονική και τα ψηφιδωτά των εκκλησιών της πόλης της Θεσσαλονίκης.

Πριν τη διαδρομή:

[2]υλικό από http://followodysseus.culture.gr/el-gr/διαβάζουμετηνπόλη.aspx

Μελετάμε ένα ψηφιδωτό και συζητάμε για το υλικό του, τα χρώματά του, την τεχνική του, το σχήμα του, την εικόνα που αναπαριστά. (Η Ανάληψη του Χριστού στον τρούλο της Αγίας Σοφίας, ψηφιδωτά που απεικονίζουν τον Άγιο Δημήτριο στην εκκλησία του πολιούχου της πόλης).

Ψάχνουμε για πληροφορίες για κάθε μία από τις εκκλησίες και περιγράφουμε κάποια εμπειρία μας σ' αυτές. http://odysseus.culture.gr/h/3/gh3530.jsp?obj_id=9141)

Κατά τη διάρκεια της διαδρομής:

Χωρίζουμε τους μαθητές σε 5 ομάδες και αναλαμβάνουν από ένα ρόλο σε κάθε εκκλησία που θα σταματήσουμε. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση αποκτώντας βιωματική εμπειρία και προσφέροντας την προσωπική τους (καλλιτεχνική κυρίως) άποψη.

Οι αρχαιολόγοι: Παρατηρούν τις αλλαγές που τυχόν υπάρχουν σε κάθε εκκλησία μετά το πέρασμα ταξιδιωτών του χρόνου και τις φωτογραφίζουν. Συγκρίνουν τους κίονες με αυτούς των αρχαιοελληνικών ναών. Σημειώνουν τα στοιχεία του διάκοσμου των εκκλησιών και τα ζωγραφίζουν.

Οι αρχιτέκτονες: Στέκονται μπροστά από την κύρια όψη της εκκλησίας και σχεδιάζουν το «πορτρέτο» του μνημείου σε σχήματα (σταυρός, ορθογώνιο, τετράγωνο). Αναγνωρίζουν δύο οικοδομικά υλικά από κάθε μνημείο- εκκλησία και τα συγκρίνουν.

Οι φωτογράφοι: Φωτογραφίζουν κάθε χαρακτηριστικό που αποδεικνύει την «πολυτάραχη» ιστορία των εκκλησιών και τα διάφορα ανοίγματά τους. Προσπαθούν να καδράρουν μέσα στο φακό του όσον το δυνατό περισσότερα από κύκλους, ορθογώνια, τρίγωνα, ρόμβους, κύβους.

Οι δημοσιογράφοι: Παίρνουν μικρές συνεντεύξεις από τους επισκέπτες των ναών. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι: «Έχετε ξανάρθει εδώ; Ποιος ο σκοπός της επίσκεψής σας; Τι γνωρίζετε για την ιστορία του κτιρίου; Πως θα το χαρακτηρίζατε με μία φράση;».

Οι καλλιτέχνες: Παρατηρούν τα υπέροχα ψηφιδωτά που κοσμούν τις εκκλησίες. Εστιάζουν στα διακοσμητικά μοτίβα που στολίζουν σαν κέντημα τα ρούχα των μορφών, διάφορα αντικείμενα, αρχιτεκτονικά στοιχεία ή άλλες επιφάνειες. Προσπαθούν να συνεχίσουν μια δική τους κιονοστοιχία με δικό τους μοτίβο και δικά τους χρώματα.

Μετά τη διαδρομή:

Ως αποτίμηση της διαδρομής σχεδιάζουμε με την εφαρμογή PosterMyWall μία αφίσα με φωτογραφίες και λεζάντες για να πείσουμε τους τουρίστες να επισκεφτούν τη βυζαντινή Θεσσαλονίκη. Μπορούμε να επισκεφτούμε τη σελίδα του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου της Αθήνας και να δούμε τις συλλογές του.

Αξιολόγηση:

Οι μαθητές μέσα από τη συγκεκριμένη διαδρομή θα γνωρίσουν τη Βυζαντινή Θεσσαλονίκη, θα έρθουν σε επαφή με τα βυζαντινά μνημεία της πόλης και θα αισθανθούν ενεργοί καθώς θα έχουν φτάσει στη γνώση με τη δική τους συμμετοχή και δράση. Ακόμα θα εκτιμήσουν τη βυζαντινή τέχνη και θα συνειδητοποιήσουν πως οι εκκλησίες δεν αποτελούν μόνο μέρος προσευχής και κατάνυξης αλλά αποτελούν

ιστορικά διατηρητέα μνημεία εν δυνάμει μουσεία, καθώς φέρουν χαρακτηριστικά εποχών του παρελθόντος όπως οι εικόνες, τα ψηφιδωτά, η αρχιτεκτονική τους, η λειτουργία που ήταν διαφορετική σε κάθε εποχή.

ΣΤ΄ Δημοτικού,Εκπαιδευτική-Ερμηνευτική διαδρομή: Μπέη Χαμάμ, Οδός Αριστοτέλους, Καπάνι και Πλατεία Άθωνος, Στοά Μοδιάνο, Γιαχουντί χαμάμ και Λουλουδάδικα, Κτίριο Εθνικής Τραπέζης, Πλατεία Ελευθερίας, Λαδάδικα, Λεωφόρος Νίκης, Σιδηροδρομικοί Σταθμοί, Λιμάνι, Τελωνείο – Επιβατικός Σταθμός «Μακεδονία».

Η διαδρομή αυτή μπορεί να βρει αντιστοιχία στα εξής κεφάλαια: Στο μάθημα της Γλώσσας της Στ΄ Δημοτικού από το Γ΄ τεύχος η ενότητα 16 « Τα μουσεία» όπου οι μαθητές θα μάθουν ποιες βασικές πληροφορίες μπορούν να δίνουν όταν θέλουν να μιλήσουν για την επίσκεψη σε κάποιο χώρο. Από το μάθημα της ιστορίας τα κεφάλαια που συνάδουν με τη διαδρομή είναι από τη ενότητα Δ΄ το κεφάλαιο 3 «Επαναστατικά κινήματα στη Μακεδονία και την Κρήτη», από την ενότητα Ε το κεφάλαιο 1 «Από τον Ελληνοτουρκικό Πόλεμο του 1897 στον Μακεδονικό Αγώνα», το κεφάλαιο 3 «Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι», το κεφάλαιο 5 «Η Μικρασιατική εκστρατεία και η καταστροφή», το κεφάλαιο 6 «Ο Μεσοπόλεμος» και το κεφάλαιο 8 «Η γερμανική επίθεση και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος». Οι μαθητές λοιπόν με κίνητρα τις δραστηριότητες, θα γνωρίσουν την Ελλάδα στον 20ο αιώνα μέσα από την ιστορία της Θεσσαλονίκης και θα διαπιστώσουν τα ίχνη που άφησαν οι διαφορετικοί πληθυσμοί στην πόλη τους κατά το πέρασμα των αιώνων.

Πριν τη διαδρομή:

Παρατηρούμε τη Θεσσαλονίκη μέσα από πίνακες προσπαθώντας να ανακαλύψουμε σε ποια εποχή αναφέρεται, ποιος ο τίτλος και να δώσουμε έναν τίτλο στον κάθε πίνακα. (Μερικοί από τους πίνακες είναι τα Λαδάδικα της Λεύκης Χρηστίδου, η Βυζαντινή Θεσσαλονίκη του Θανάση Μπακογιώργου, το λεύκωμα Καταγραφές Θεσσαλονίκης του Ντίνου Παπασπύρου, τα Αποτυπώματα χρόνου του Κωνσταντίνου Παλιάν).

Κατά τη διάρκεια της διαδρομής:

Στην πλατεία Ελευθερίας αποτυπώνουμε με το δικό τους τρόπο τις μνήμες της εβραϊκής κοινότητας από το ολοκαύτωμα σε μία ζωντανή εικόνα (tableauvivant).

Στην πλατεία της Αριστοτέλους κοιτάμε το πολεοδομικό σχέδιο του Εμπράρ. Αποτυπώνουμε σε μιλιμιτρέ χαρτί τον φαρδύ πεζόδρομο, τις τοξοστοιχίες των στοών, τα καμπύλα κτίρια με τα διακοσμητικά τους στοιχεία και τα φωτογραφίζουμε.

Στη στοά Μοδιάνο θα έχουν ετοιμαστεί ερωτήσεις ώστε να πάρουμε μικρές συνεντεύξεις από τους μικροπωλητές για τη σημασία της στοάς, τη κίνηση, τα μαγαζιά τότε και τώρα. Θα παρατηρήσουμε τις επιγραφές των μαγαζιών, το περιεχόμενό τους, τον τρόπο γραφής, τη γλώσσα τους, θα τις φωτογραφίσουμε και θα τις σχολιάσουμε.

Στο Καπάνι με κλεισμένα τα μάτια τους, θα αισθανθούν τις ευωδίες, θα γευτούν μπαχαρικά, θα καταγράψουν όλες τις δραστηριότητες που γίνονται σήμερα στο χώρο συνειδητοποιώντας την ιστορική, οικονομική και τουριστική σημασία της αγοράς. Θα φανταστούν πόσες γλώσσες μπορούσαν να ακούσουν τότε με τόσους διαφορετικούς πληθυσμούς μέσα στην αγορά.

Μετά τη διαδρομή:

Έχοντας αποκτήσει εμπειρίες από τη διαδρομή, οι μαθητές δημιουργούν ένα κουίζ μέσω της εφαρμογής web.2.0 Quizlet ή ένα σταυρόλεξο μέσω του εργαλείου Crossword Labs με ορισμούς και αντίστοιχες απαντήσεις ως μέσο εμπέδωσης.

Ως παιδαγωγική διαδικασία χρησιμοποιούμε το Εκπαιδευτικό δράμα δραματοποιώντας καθημερινές καταστάσεις.1) Φανταζόμαστε ότι μπροστά σε ένα παλαιοπωλείο που ανήκει σε έναν Έλληνα μπαίνουν ένας Εβραίος και ένας Τούρκος που επιθυμούν να αγοράσουν το ίδιο αντικείμενο. Με ποια επιχειρήματα θα πείσουν τον μικροπωλητή και σε ποια γλώσσα ώστε να αγοράσουν το αντικείμενο. 2) Ένας μαθητής είναι παλαιοπώλης και ένα άλλος πελάτης που βρίσκει ένα παλιό αντικείμενο που τον ενδιαφέρει αλλά η τιμή του είναι ακριβή.

Μια άλλη δραστηριότητα έχει τίτλο: «Τα αντικείμενα διηγούνται ιστορίες»: οι μαθητές επινοούν μια φανταστική ιστορία για ένα αντικείμενο. Ένα αντικείμενο έχει τη δική του ιστορία και μπορεί να «μιλήσει» για την εποχή του, τον τόπο προέλευσής του, τη χρήση του τότε και τώρα και τους ανθρώπους που συνδέθηκε. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω ενός λογισμικού AnimaMaker που μπορούμε να φτιάξουμε βίντεο με κίνηση.

Αξιολόγηση:

Οι μαθητές ύστερα από την περιήγησή τους σε σημαντικούς τόπους της Θεσσαλονίκης θα αισθανθούν την πολυπολιτισμικότητα της πόλης τους και θα βιώσουν τη σημασία της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών στοιχείων μέσα σε μία πόλη. (Ζαφείρης, 1997: 65)

Επίλογος:

Η ανάδειξη της χρησιμότητας της τοπικής ιστορίας και της μουσειακής εκπαίδευσης, ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και ως εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της ιστορίας, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι εφαρμογές τους μέσα στο πλαίσιο της τάξης αξιοποιούν το ιστορικό τοπίο, τα μνημεία και την πολιτιστική κληρονομιά των δύο πόλεων ως πεδία έρευνας, προσέγγισης και κατανόησης του τοπικού παρελθόντος.(Κασβίκης, 2012). Αυτές οι νέες μορφές βιωματικής προσέγγισης της ιστορίας δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αποκτήσει πιο ολοκληρωμένη προσωπική, κοινωνική και εθνική ταυτότητα. Να συνειδητοποιήσει τη συμβολή των ανθρώπων του άμεσου περίγυρού του και, κατ' επέκταση, τη δική του συμμετοχή στη δημιουργία της Ιστορίας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ζαφείρης, Χ. (1997). Θεσσαλονίκης Εγκόλπιον, Εξάντας, Αθήνα.

Κασβίκης, Κ. (υπό δημοσίευση). «Τοπική Ιστορία και Διδακτικές πρακτικές: θεσμικές προϋποθέσεις, εκπαιδευτικές παράμετροι και ερευνητικά δεδομένα» στο 8ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα, Ιωάννινα, 2012.

Κοντογιάννη, Αλ. (1995). Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Λεοντσίνης, Γ. και Ρεπούση, Μ. (2001). Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Λεοντσίνης, Γ. (2003). Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος, Καρδαμίτσας, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). «*Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας*», (επιμ.), Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

ΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://local.e-history.gr/pages/viewpage.action?pageId=1933712- πρόσβαση: 2/08/2017

http://followodysseus.culture.gr/el-gr/διαβάζουμετην πόλη.aspx- πρόσβαση:19/04/2017

http://cultureedu.gr/index.php/2014-11-06-15-08-27/topika - πρόσβαση: 18/03/2017

«Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας: Ένα μουσείο για όλους»

Απιδοπούλου Σοφία[1], Γιάγκογλου Δήμητρα[2],Τζήμα Αγορίτσα[3]

[1]Νηπιαγωγός, 12ο Νηπιαγωγείο Βέροιας
sapidopoulou@gmail.com
[2]Νηπιαγωγός, 12ο Νηπιαγωγείο Βέροιας
dimgiag@gmail.com
[3]Νηπιαγωγός, 12ο Νηπιαγωγείο Βέροιας
agtzima@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε το πολιτιστικό πρόγραμμα «Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας: Ένα μουσείο για όλους», που υλοποιήσαμε στο νηπιαγωγείο μας το σχολικό έτος 2016-2017. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί συνέχεια του αντίστοιχου περσινού προγράμματος «Υιοθετώ το Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας» και υλοποιήθηκε στα πλαίσια της συμμετοχής μας στο τοπικό δίκτυο ιστορίας «Ματιές στο παρελθόν του τόπου μου». Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το Βυζαντινό μουσείο, γιατί αποτελεί το πιο κοντινό στο νηπιαγωγείο μνημείο τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Επίσης, το συγκεκριμένο μουσείο δεν είναι ένα απλό θεματικό μουσείο, αλλά ένας πολυτροπικός, πολιτισμικός χώρος, όπου συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται αρμονικά πολιτιστικά στοιχεία του χθες και του σήμερα. Η διάθρωσή του και οι περιοδικές εκθέσεις που φιλοξενεί δίνουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να σχεδιάσει εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προκρίνουν μια πολυδιάστατη ανάγνωση των εκθεμάτων του, αξιοποιώντας την επικοινωνιακή προσέγγιση της μάθησης. Ακόμη, έχοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, ότι το παιδί οικοδομεί τη γνώση μέσω της ενεργούς συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και δεδομένου, ότι η εγγύτητα του νηπιαγωγείου μας με το μουσείο μας επιτρέπει να επισκεπτόμαστε πολύ συχνά το συγκεκριμένο χώρο, αποφασίσαμε να δώσουμε τη δυνατότητα στα νήπια να ανακαλύψουν βιωματικά τα διαφορετικά πρόσωπα του μουσείου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Βιωματική – ενεργητική μάθηση, πολιτιστική κληρονομιά, εκπαιδευτικό πρόγραμμα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σύγχρονες δυτικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με μια πληθώρα πολυτροπικών μηνυμάτων, τα οποία καλούνται να αποκωδικοποιήσουν, να ερμηνεύσουν και να μετασχηματίσουν. Το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, έχει ως σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά (ΔΕΠΠΣ, 2003). Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί ο στόχος της ολόπλευρης ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν στη διδακτική πράξη τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν τη μάθηση μέσω

της ενεργητικής - βιωματικής προσέγγισης. Η μάθηση, ως αναμφισβήτητα κοινωνική διαδικασία, υποστηρίζεται αποτελεσματικότερα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου τα νήπια αλληλεπιδρούν και συνεπιδρούν (Δεληγιαννίδη,2015).Η γνώση προσεγγίζεται ερευνητικά και οικοδομείται μέσα από κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι, επίλυση προβληματικών καταστάσεων, συζήτηση, συνανακάλυψη). Τα νήπια εμπλέκονται σε καταστάσεις, τις οποίες χρειάζεται να επιλύσουν ή να προσπεράσουν επιτυχώς για να προχωρήσουν. Η διαδικασία αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εφόσον επιχειρείται και πραγματώνεται σε πραγματικές συνθήκες, συμβάλλοντας έτσι, αφενός στην ενεργοποίηση της κριτικής κα της δημιουργικής σκέψης και αφετέρου στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Ειδικά, το ΑΠΣ του 2011 είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στη διδασκαλία τους μεθόδους, οι οποίες θα προάγουν την άμβλυνση της διαφορετικότητας (φυλετική, γλωσσική, κοινωνική, κ.α.).

Μία από τις βασικές επιδιώξεις της πολιτείας είναι η ευαισθητοποίηση των πολιτών αναφορικά με την πολιτιστική κληρονομιά και η εξασφάλιση της απρόσκοπτης επικοινωνίας (πρόσβασης) των πολιτών στα μνημεία και τους αρχαιολογικούς χώρους, προκειμένου να τους γνωρίσουν, να τους προστατεύσουν και να τους κάνουν μέρος της κοινωνικής τους ζωής (Βασιλείου, 2005). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναιαπαραίτητο να υπάρξει στενή συνεργασία μεταξύ της τοπικής κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το μεν νηπιαγωγείο αποτελεί κομμάτι της τυπικής μάθησης, το δε μουσείο μέρος της άτυπης μάθησης. Ο δημιουργικός συνδυασμός αυτών των δύο τύπων μάθησης μπορεί να συνδράμει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νηπίων καθώς και να συνδράμει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και της άρσης των αρνητικών στερεοτύπων που τη συνοδεύουν. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη ότι η πολιτιστική κληρονομία αποτελεί πολιτιστικό αγαθό, το οποίο ανήκει σε όλους χωρίς διακρίσεις και προνόμια (Βασιλείου, 2005), τότε γίνεται αντιληπτό ότι το μουσείο και η μουσειακή αγωγή αποτελούν κατεξοχήν τον χώρο, όπου μπορεί να οικοδομηθεί η γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Ζάχου – Καλκούνου, 2017).

ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα τελευταία χρόνια η πλειοψηφία των μουσείων σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία επιτρέπουν στα παιδιά να ψυχαγωγηθούν, να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τηνέα γνώση, μετέχοντας ενεργητικά σε δραστηριότητες, οι οποίες προσομοιάζουν αυτές που υλοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου (Δελληγιαννίδη, 2015).Το μουσείο πλέον αποτελεί χώρο διαρκούς εκπαίδευσης (Αγγελοπούλου, 2010) και μπορεί να γίνει για το κοινό και ιδιαίτερα για τα παιδιά ένας χώρος εμπειρίας, συνάντησης, έρευνας και αποκαλύψεων (Κακούρη – Χρονη, 2005, Οικονόμου, 2003).Αρκετές έρευνες και μελέτες έχουν δείξει τη μεγάλη σημασία της μουσειακής αγωγής στην ευρύτερη εκπαίδευση και ανάπτυξη των μαθητών (Newson & Silver,1978., Zeller, 1978., Hooper – Green hill, 1994 στο Αγγελοπούλου, 2010, σ.95).Υπάρχουν ακόμη βιβλιογραφικές αναφορές, ότι οι οργανωμένες επισκέψεις στα μουσεία συμβάλουν στην εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και της

αυτοπεποίθησης (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2005), εφόσον τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία μετέχουν τα παιδιά, αντανακλούν τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους (Νάκου, 2001).

Στο μουσείο το παιδί έχει τη δυνατότητα να απελευθερωθεί από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής μάθησης και να περιηγηθεί, να ανακαλύψει τον εαυτό του, να εστιάσει την προσοχή του σε ότι του κεντρίζει το ενδιαφέρον και να αναπλαισιώσει αβίαστα τις γνώσεις του σε νέα περιβάλλοντα. Ειδικά για τα νήπια, το μουσείο αποτελεί ένα χώρο αισθητηριακής έκρηξης, καθώς το κάθε νήπιο προσεγγίζει τα εκθέματα με όλες του τις αισθήσεις και προσπαθείνα αποκωδικοποιήσει τα μηνύματάτους με βάση τα βιώματάκαι τις γνώσεις του. Το μουσείο γίνεται ένας χώρος ζωντανός, όπου το παιδί μπορεί να συνδέσει το παρελθόν με το μέλλον και να αισθανθεί την αδιάκοπη συνέχεια του πολιτισμού (Αγγελοπούλου,2015) και συγχρόνως να εγερθεί η επιθυμία για μελλοντικές επισκέψεις.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι γενικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου συνάδουν με αυτούς της Μουσειακής Αγωγής. Σχεδιάσαμε, λοιπόν, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσέγγισης του Βυζαντινού Μουσείου Βέροιας, το οποίο στηρίζεται στις βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ (2003) και του ΑΠΣ (2011) και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων μας. Επιλέξαμε το Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας γιατί είναι ένας χώρος, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα πλήθος εκθεμάτων διαφορετικών χρονικών περιόδων (αρχαιότητα, βυζαντινή και σύγχρονη εποχή) και τεχνοτροπιών, τα οποία αποτελούν κομμάτι της τοπικής πολιτισμικής μας κληρονομιάς.Επίσης, είχαμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε τα θέματα που παρουσιάζονται στις εκθέσεις του και να τα αξιοποιήσουμε κατάλληλα σύμφωνα με τις επιδιώξεις μας, τόσο εντός του μουσείου όσο και στην τάξη.

Βασική επιδίωξή μας ήταν, μέσα από αυτή τη διαρκή αλληλεπίδραση μουσείου – νηπίου, όχι απλά να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά σε σχέση με την πολιτιστική μας κληρονομιά,κάνοντάς τους ενεργούς επισκέπτες των μουσείων, αλλά αυριανούς ενεργούς πολίτες ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη, δια της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που έχουν κοινωνικό περιεχόμενο και νόημα για τα ίδια.Για την επίτευξη αυτού του στόχου αξιοποιήσαμε τις απεριόριστες δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει μαζί με τα παιδιά πολυτροπικά κείμενα, τα οποία ταυτόχρονα λειτουργούν ανατροφοδοτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και μέσω αυτών, τα νήπια στέλνουν τα μηνύματά τους στην τοπική κοινωνία και προσπαθούν να άρουν τους κοινωνικούς αποκλεισμούς, οι οποίοι για κάποιους ανθρώπους αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την επίσκεψή τους σε ένα μουσείο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση συμμετείχαν 45 νήπια και τρεις νηπιαγωγοί, οι οποίες σχεδίασαν τις δραστηριότητες της παρέμβασης. Η διαθεματική προσέγγιση του θέματος και οι δραστηριότατες που υλοποιήθηκαν αφορούσαν όλες τις μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Η παρέμβαση διήρκησε έξι μήνες (Ιανουάριος 2017 – Ιούνιος 2017) και δομήθηκε σε τρεις φάσεις (Προ - φάση, Κύρια φάση, Μετά – φάση). Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων έγινε σύμφωνα με

το μοντέλο της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης και προήγαγε την ενεργό–βιωματική συμμετοχή όλων των παιδιών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς διαμορφώνεται ένα πολυτροπικό, διεπιδραστικό και παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης (Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & κ.ά. 2016, σ. 2). Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των νηπίων σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και επινόησης λύσεων, μέσα από τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, τη διεπίδραση και την συναπόφαση (Μαρωνίτη, Στάμου & κ.ά. 2016, σ. 61).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι αυτό που πραγματικά επιδιώξαμε ήταν η σύζευξη μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης που προσφέρει το σχολείο και της άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρει το μουσείο. Αξιοποιήσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και οι δραστηριότητες είχαν κυρίως ομαδικό χαρακτήρα, με απώτερο στόχο να εμπνεύσουν, να ψυχαγωγήσουν και να βοηθήσουν τα νήπια αφενός, για να οικοδομήσουν αβίαστα τη νέα γνώση και αφετέρου, να χτίσουν μία σχέση ζωής με τα μνημεία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς.Τα νήπια εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά. Οι ατομικές δραστηριότητες επιδίωκαν την εξοικείωση όλων των νηπίων με τα εκθέματα του μουσείου, ώστε στη συνέχεια στις ομαδικές δραστηριότητες να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα όλα τα παιδιά. Μέσω της εργασίας σε ομάδες, όλα τα παιδιά συνεισέφεραν στο βαθμό που μπορούσαν στην περάτωση και παρουσίαση της δράσης.

ΣΤΟΧΟΙ

Οι στόχοι του προγράμματος που τέθηκαν ήταν σύστοιχοι με το ΔΕΠΠΣ (2003) και το Νέο αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011) και αφορούσαν όλες τις μαθησιακές περιοχές.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

1. Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν διαφορετικά είδη έργων (π.χ. τοπογραφία, πορτρέτο, νεκρή φύση κ.ά.).
2. Να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά έργα διαφορετικών περιόδων της τέχνης (μοντέρνα, βυζαντινή, αρχαία).
3. Να εξοικειωθούν με το χώρο του μουσείου, ώστε να επανέρχονται σε αυτόν και ως ενήλικες.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στην αναζήτηση, οργάνωση, καταγραφή και μετάδοση πληροφοριών από το μουσειακό υλικό.
5. Να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και τη φαντασία τους.
6. Να απελευθερώσουν την ελεύθερη έκφραση και τηδημιουργικότητά τους.
7. Να εξοικειωθούν με το κειμενικό είδος του διαφημιστικού λόγου.
8. Να τοποθετούν στο χρόνο γεγονότα.
9. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:
10. Να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και να διαπραγματεύονται για την παραγωγή κοινού έργου.

ΣΤΑΔΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στάδιο 1ο: Προ – Φάση

Εισαγωγική Δραστηριότητα – Έναυσμα: Στα πλαίσια της συμμετοχής του νηπιαγωγείου μας για δεύτερη χρονιά στο σχολικό δίκτυο τοπικής ιστορίας,παρουσιάσαμε στα νήπια του σχολείου μας την αφίσα και το διαφημιστικό σποτ που είχαν δημιουργήσει τα νήπια του προηγούμενου σχολικού έτους για το μνημείο της γειτονιάς μας, το οποίο έχουμε «υιοθετήσει». Το βίντεο ενθουσίασε τα νήπια και τα ώθησε να εκφράσουν την επιθυμία να δημιουργήσουν και αυτά μία διαφημιστική πρόταση για το μουσείο της γειτονιάς μας.

Στάδιο 2ο: Κύρια Φάση

Εισαγωγική Δραστηριότητα

Τα νήπια γνώρισαν την ιστορία του κτιρίου του μουσείου, μέσα από το περσινό διαφημιστικό σποτ και σχετικών βίντεο που παρακολούθησαν στο youtube. Την επόμενη μέρα τα παιδιά με τη βοήθεια των νηπιαγωγών δημιούργησαν τη δική τους ιστοριογραμμή (βλ. εικόνα 1) με εικόνες, που απεικόνιζαν την κτιριακή εξέλιξη του Βυζαντινού μουσείου από το έτος κτήσης του έως σήμερα.

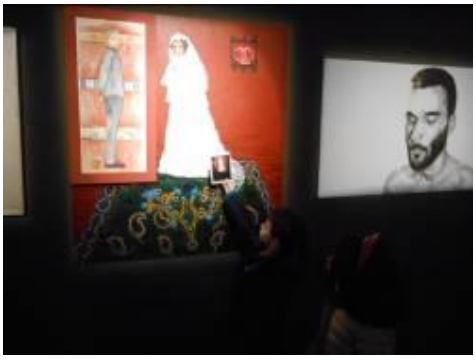
Εικόνα 1: Η Ιστοριογραμμή.

Κύριες Δραστηριότητες

1η Δραστηριότητα: Τα νήπια επισκέφθηκαν το Βυζαντινό μουσείο, παρατήρησαν, εξερεύνησαν και φωτογράφισαν τον εξωτερικό χώρο του μουσείου. Επέστρεψαν στο νηπιαγωγείο και αποτύπωσαν σε ατομικά φύλλα εργασίας το κτήριο του μουσείου.

2η Δραστηριότητα: Τα νήπια επισκέφθηκαν την εικαστική έκθεση « Πρόσωπο και Προσωπείο», η οποία φιλοξενούνταν στο ισόγειο του μουσείου, παρατήρησαν τους πίνακες ζωγραφικής και φωτογράφισαν όσους τους έκαναν εντύπωση. Επιστρέφοντας στο νηπιαγωγείο το κάθε παιδί ζωγράφισε τον πίνακα της αρεσκείας του.

3η Δραστηριότητα: Τα νήπια επισκέφθηκαν τη δεύτερη φάση της εικαστικής έκθεσης «Πρόσωπο και προσωπείο» και χωρισμένα σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ατόμων κλήθηκαν, έχοντας στα χέρια τους μικρογραφίες των πινάκων της πρώτης φάσης της έκθεσης, να εντοπίσουν τους μεταμορφωμένους αρχικούς πίνακες και να εντοπίσουν τις δημιουργικές παρεμβάσεις των δημιουργών τους (Εικόνα 2). Την επόμενη μέρα στο νηπιαγωγείο δημιούργησαν τα δικά τους προσωπεία στους πίνακες της έκθεσης.



Εικόνα 2: Η ανακάλυψη των προσωπείων.

4η Δραστηριότητα: Τα νήπια με αφορμή τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου επισκέφθηκαν το Βυζαντινό μουσείο και έμαθαν για τον Ευαγγελισμό της Παναγίας, συμμετέχοντας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου «Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου» (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Ο Ευαγγελισμός.

5ηΔραστηριότητα: Έχοντας ως έναυσμα την εορτή του Πάσχα, τα νήπια επισκέφθηκαν την Παλαιά Μητρόπολη της Βέροιας και την εκκλησία του Χριστού και γνώρισαν την ιστορία των παθών του Χριστού μέσα από της αγιογραφίες των δύο ναών. Στη συνέχεια επισκέφθηκαν το μουσείο και ανακάλυψαν παρόμοιες τοιχογραφίες ανάμεσα στα εκθέματά του.

6η Δραστηριότητα: Τα νήπια επισκέφθηκαν την εικαστική έκθεση « Το λίγο του χρόνου», η οποία φιλοξενούνταν στο Βυζαντινό μουσείο και χωρισμένα σε μικρές ομάδες των δύο ατόμων, κρατώντας στα χέρια τους έγχρωμες λεπτομέρειες των έργων της έκθεσης, προσπάθησαν να βρουν τα έργα που αντιστοιχούσαν στις κάρτες τους και να ανακαλύψουν την εποχή που απεικόνιζε το έργο τους. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρατηρώντας τον πίνακάτης έπρεπε να συμπληρώσει φύλλο εργασίας (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Παρατήρηση – συμπλήρωση φύλλων εργασίας.

7ηΔραστηριότητα: Τα νήπια στο νηπιαγωγείο δημιούργησαν τα δικά τους ανοιξιάτικα εκθέματα χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά (νερομπογιές, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους) και τα παρουσίασαν στους γονείς τους.

8ηΔραστηριότητα: Τα νήπια εμπνεύστηκαν από τους πίνακες της έκθεσης, που απεικόνιζαν λουλουδένια στεφάνια και στα πλαίσια της γνωριμίας με τα έθιμα της πρωτομαγιάς, έφτιαξαν τα δικά τους πρωτομαγιάτικα καδράκια, χρησιμοποιώντας τεχνοτροπία και υλικά παρόμοια με της ζωγράφου (Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Δημιουργία πινάκων.

9η Δραστηριότητα: Τα νήπια επισκέφθηκαν τη νέα εικαστική έκθεση «Εαρινές συμφωνίες», που φιλοξενούσε το μουσείο και ξεναγήθηκαν από τη ζωγράφο (κα Β. Σιδηροπούλου). Παρατήρησαν με προσοχή τα έργα της ζωγράφου και στη συνέχεια συμμετείχαν σε εικαστικό εργαστήρι στην αυλή του μουσείου, το οποίο εμψύχωνε η ζωγράφος και δημιούργησαν ομαδικές εικαστικές συνθέσεις.

10η Δραστηριότητα: Την επόμενη μέρα στην αυλή του νηπιαγωγείου έφτιαξαν ένα ομαδικό έργο χρησιμοποιώντας την τεχνική του Τζάκσον Πόλακ, από τα έργα του οποίου εμπνεύστηκε και η δημιουργός της έκθεσης.

11η Δραστηριότητα: Τα νήπια χωρισμένα σε μικρές ομάδες επισκέφθηκαν και πάλι το μουσείο, προκειμένου να δουν τα εκθέματα που υπήρχαν και στους άλλους ορόφους του μουσείου, ώστε να επιλέξουν αυτά στα οποία θα εστιάσουν την προσοχή τους κατά τη δημιουργία της ψηφιακής τους περιήγησης.

Δραστηριότητες Κριτικής Αναπλαισίωσης

1ηΔραστηριότητα:Τα παιδιά στην ολομέλεια της τάξης εξέφρασαν την επιθυμία να φτιάξουν διαφημιστικά σποτάκια, μέσω των οποίων θα προσκαλούν όλον τον κόσμο (μαθητές, δασκάλους, ελεύθερους επαγγελματίες, καλλιτέχνες, νέους, αθλητές κ.α.) να επισκεφθεί το μουσείο γιατί «Το Βυζαντινό μουσείο Βέροιας είναι ένα

μουσείο για όλους». Χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε ομάδα δημιούργησε το σενάριο, ανάλογα με την κοινωνική ομάδα στην οποία θα απηύθυνε το μήνυμά της. Την επόμενη μέρα επισκέφθηκαν τον αύλειο χώρο του μουσείου και κινηματογράφησαν τα διαφημιστικά τους με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

2η Δραστηριότητα:Τα νήπια έχοντας επισκεφθεί πλέον αρκετές φορές το μουσείο και έχοντας γνωρίσει όλους τους χώρους του, αισθάνθηκαν ότι ήταν έτοιμα να φτιάξουν τη δική τους ψηφιακή περιήγηση για το μουσείο. Παρακολούθησαν στο Ytube περιηγήσεις άλλων μουσείων και στην ολομέλεια της τάξης συζήτησαν για τη μορφή που θα έχει η δική τους. Αποφάσισαν ότι θα παρίσταναν τους επισκέπτες του μουσείου. Όταν η κάμερα θα εστίαζε σε κάποιο παιδί, αυτό θα περιέγραφε το έκθεμα που παρατηρούσε. Πήγαν πάλι στο μουσείο και οι νηπιαγωγοί κινηματογράφησαν το νέο εγχείρημα των παιδιών. Την επόμενη μέρα στην ολομέλεια της τάξης, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή moviemaker,δημιούργησαν την περιήγηση επιλέγοντας και ενώνοντας τα βιντεάκια που είχαν την καλύτερη ακουστική (Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Δημιουργία ψηφιακής περιήγησης.

3η Δραστηριότητα: Τα νήπια κοινοποίησαν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείουτην ψηφιακή περιήγηση του μουσείου στα υπόλοιπα μέλη του τοπικού δικτύου ιστορίας, στην υπεύθυνη αρχαιολόγο του Βυζαντινού μουσείου και στα παιδιά του Δημοτικού σχολείου Ριζωμάτων.

4η Δραστηριότητα: Στην ηλεκτρονική τους αλληλογραφία οι νηπιαγωγοί με τα νήπια διάβασαν το ευχαριστήριο μήνυμα της αρχαιολόγου, η οποία τους ανακήρυξε τους καλύτερους ξεναγούς του μουσείου (Εικόνα 6) και το μήνυμα του Δημοτικού σχολείου Ριζωμάτων. Επίσης, είδαν το βιντεάκι που έφτιαξαν οι μαθητές του σχολείου για την εκκλησία του χωριού τους. Τέλος στην ηλεκτρονική σελίδα «Ματιές στο Παρελθόν 2» διάβασαν τα σχόλια που έκαναν τα μέλη του τοπικού δικτύου για το διαφημιστικό τους σποτ.

Εικόνα 6: Το ευχαριστήριο μήνυμα του μουσείου.

3ο Στάδιο: Μετά – Φάση

Αξιολογική Δραστηριότητα: Θέλοντας να διαπιστώσουμε, εάν το μουσείο και τα εκθέματα που φιλοξενεί έχουν αποτυπωθεί στη μνήμη των μαθητών μας, ζητήσαμε από τα νήπια να συμπληρώσουν ατομικά φύλλα εργασίας όπου έπρεπε να τσεκάρουν μόνο τα εκθέματα που συναντάμε στο Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας (Παράρτημα1).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνάδουν απόλυτα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών που τις υλοποίησαν. Όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά και να οικοδομήσουν τις νέες γνώσεις μέσω της βιωματικής – συνεργατικής μάθησης.Ειδικά, οι ομαδικές δραστηριότητες αποτέλεσαν το έναυσμα της κινητοποίησης όλων των μελών της ομάδας, και μέσω αυτών, τα μεν παιδιά έμαθαν να συνεργάζονται,οι δε εκπαιδευτικοί,παρατηρώντας και ανακατανέμοντας συνεχώς τις ομάδες, μπορούσαν να διακρίνουν τους ρόλους που υιοθετούσαν τα παιδιά κάθε φορά, ανάλογα με τη σύνθεση της εκάστοτε ομάδας. Υπήρχαν παιδιά ηγέτες, που σε όλες τις δραστηριότητες είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο, παιδιά τα οποία ξεδίπλωσαν τις γνώσεις τους ως απλά μέλη της ομάδας και παιδιά χαμηλού προφίλ, τα οποία λειτουργώντας μέσα σε συγκεκριμένες ομάδες, επέδειξαν αξιοθαύμαστες ικανότητες, τις οποίες δεν είχε διαφανεί ότι διαθέτουν.

Το τελικό αξιολογικό φύλλο εργασίας κατέδειξε, ότι μετά το τέλος της παρέμβασης η πλειοψηφία των παιδιών (40 παιδιά) μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα εκθέματα του Βυζαντινού Μουσείου Βέροιας και να εκφέρουν προτιμήσεις. Τα περισσότερα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τις δημιουργικές εργασίες (δημιουργία πινάκων ζωγραφικής με διαφορετικές τεχνικές) και το σύνολο των παιδιών χάρηκε ιδιαίτερα, όταν έλαβε το συγχαρητήριο μήνυμα των υπεύθυνων του μουσείου και άκουσε τα μηνύματα των υπόλοιπων μελών του δικτύου, μετά την παρουσίαση της ψηφιακής περιήγησης στην πλατφόρμα του δικτύου «Ματιές στο παρελθόν του τόπου μου 2».

Χαρακτηριστικό του έκδηλου ενδιαφέροντος των νηπίων ήταν, ότι κάποιοι γονείς μας μετέφεραν, ότι τα παιδιά τους εξέφρασαν την επιθυμία να επισκεφθούν οικογενειακώς το μουσείο και να τους δείξουν τα εκθέματά του. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο: « Η μαμά της Μ. σήμερα μου είπε ότι η

Μ. θέλει να πάνε μαζί στο μουσείο για να της δείξει κάτι ωραία κοσμήματα.», «Η Χ. και Μ. είπαν στη μαμά τους το πρωί: Έλα μαμά να δεις το έργο μας, είναι σαν του μουσείου, να πάρουμε τον μπαμπά και να πάμε όλοι μαζί.».

Κλείνοντας θα λέγαμε, ότι η σχέση μουσείου – νηπιαγωγείου αποτελεί μία εξαιρετική πηγή βιωματικής μάθησης, όταν δεν περιορίζεται σε μία απλή περιήγηση σε ένα μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο, αλλά δίνει κίνητρα στα παιδιά να ανακαλύψουν την αξία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, μέσω παιγνιώδους προσέγγισης του εκάστοτε αρχαιολογικού χώρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελοπούλου, Β., (2010). Καινοτόμες δράσεις μουσειακής και εικαστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. (Η λαϊκή μορφή τέχνης του Θεάτρου Σκιών πλαισιωμένη από σύγχρονες εικαστικές και μουσειακές πρακτικές), Πάτρα βρέθηκε στις 18/1/2018 στο nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3923/6/Nimertis_Aggelopoulou(n).pdf

Βασιλείου, Π., (2005). *Η Μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση του Βυζαντινού Ναού της Παναγίας στο λόφο της Επισκοπής Άνω Βόλου*, Βόλος, βρέθηκε στις 10/1/2018 στο http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/3159/P0003159.pdf?sequence=1

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006), Οδηγός Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης, ΥΠΕΠΘ.

Δελληγιανίδη, Β.,2015. *Τα μουσεία και η μουσειολογία στη σύγχρονη κοινωνία. Νέες προκλήσεις, νέες σχέσεις (Μέρος ΙΓ')*, βρέθηκε στις 18/1/2018 στοwww.archaiologia.gr/blog/2015/01/19/τα-μουσεία-και-η-μουσειολογία-στη-σύγ-14

Ζάχου – Καλκούνου, Π., (2017),*ICOM και μουσειοπαιδαγωγική*, βρέθηκε στις 10/1/2018 στοdocplayer.gr/4554202-Icom-kai-moyseiopaidagogiki.html

Κακούρου - Χρόνη Γ. (2005). Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στηγνώση. Αθήνα: Πατάκη

Μαρωνίτη, Κ.,Αμαραντίδου, Κ., Στάμου, Α., (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικός γραμματισμός των ΜΜΕ: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές/τριες Α' Δημοτικού* βρέθηκε, στις 10/5/2016 στο ppf.edu.gr/sites/.../glossiki_poikilotita_kai_kritikos_grammatismos_ton_mme.pdf

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε., Ντίνας, Κ., (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Στάμου, Α., Πολίτης, Π., Αρχάκης, Α. (επιμ) *Γλωσσικό ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα, Σαΐτα, σσ. 57-94

Νάκου Ε. (2001). Μουσεία: Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός. Αθήνα:Νήσος

Οικονόμου, Μ. (2003) Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός;Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα. Αθήνα: Κριτική

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου – Μαθησιακές περιοχές, βρέθηκε στο http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Hooper – Greenhill, E., (1994). Museum and Gallery *Education*, Leicester University Press.10

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ1

ΒΥΖΑΝΤΙΝΟ
ΜΟΥΣΕΙΟ ΒΕΡΟΙΑΣ

Τελικό φύλλο αξιολόγησης

Παρατήρησε προσεκτικά τις παρακάτω εικόνες , κύκλωσε μόνο αυτές που σου θυμίζουν κάποιο έκθεμα του Βυζαντινού Μουσείου.

«Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση της έκθεσης emotions»

Γιακουμάτου Τερέζα

Φιλόλογος, Υπεύθυνη πολιτιστικών θεμάτων ΔΔΕ Δ΄Αθήνας
tgiakoum@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα αντιμετωπίζουμε το εξής παράδοξο: από τη μια μεριά, η χώρα να έχει πλούσιο πολιτιστικό κεφάλαιο και πληθώρα μουσείων και από την άλλη, η εμπειρική έρευνα σχετικά με τις επισκέψεις παιδιών σε μουσεία να είναι περιορισμένη, παρότι τα παιδιά και, ειδικότερα οι σχολικές ομάδες, συχνά επισκέπτονται χώρους πολιτισμού. Παρουσιάζεται η έρευνα που έγινε σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά την ολοκλήρωση σειράς διδακτικών επισκέψεων στην έκθεση του Ωνάσειου Πολιτιστικού Κέντρου «emotions, ένας κόσμος συναισθημάτων», η οποία φιλοξενήθηκε στο Μουσείο Ακρόπολης. Η ερευνητική προσέγγιση του θέματός μας έγινε με ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών έγινε με ερωτηματολόγιο, ενώ στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις. Παρουσιάζεται ακόμη συνοπτικά το σκεπτικό της ανάπτυξης του υποστηρικτικού φακέλου, ο οποίος διατέθηκε ελεύθερα στο διαδίκτυο και συμπληρώθηκε με σχέδια εργασίας που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος προτείνονται μέθοδοι βελτίωσης της συνεργασίας σχολείων – μουσείων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *διδακτική επίσκεψη, μουσείο, εκπαίδευση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθήματα, έκθεση, Ωνάσειο Πολιτιστικό κέντρο, Μουσείο Ακρόπολης, σχέδιο εργασίας*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έκθεση του Ωνάσειου Πολιτιστικού Κέντρου Νέας Υόρκης με τίτλο «Emotions, ένας κόσμος συναισθημάτων», που συγκίνησε και γοήτευσε κοινό και κριτικούς αποσπώντας το βραβείο κοινού στα Global Fine Art Awards (GFAA), υποστήριξε με τον καλύτερο τρόπο την εξωστρέφεια του ελληνικού πολιτισμού. Η συγκεκριμένη έκθεση κινήθηκε προς την κατεύθυνση της ιστορικής έρευνας: δεν επιχείρησε να παρουσιάσει έτοιμα διδάγματα για τη σύγχρονη κοινωνία, αλλά περισσότερο λειτούργησε ως όχημα που μεταφέρει τον επισκέπτη στο παρελθόν, για να του αποκαλύψει τις κυρίαρχες ιδέες κάθε εποχής. Τα εκθέματα προσέφεραν την ευκαιρία στους επισκέπτες να συλλογιστούν ξανά τον ρόλο των συναισθημάτων στην προσωπική, κοινωνική και πολιτική ζωή, ενώ παράλληλα συνέβαλαν στην προώθηση του σχετικά νέου τομέα της ιστορίας των συναισθημάτων.

Η έκθεση emotions φιλοξενήθηκε για σύντομο χρονικό διάστημα στο Μουσείο της Ακρόπολης από τον Ιούλιο έως τον Νοέμβριο του 2017 και σε αυτό το διάστημα προσφέρθηκαν μόνο εκπαιδευτικά προγράμματα για οικογένειες. Με το δεδομένο

ότι η έκθεση παρουσίαζε εξαιρετικό ενδιαφέρον για να την επισκεφθούν μαθητικές ομάδες αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με υποστηρικτικό φάκελο, ο οποίος περιλάμβανε οδηγίες προς τους διδάσκοντες και ενδεικτικά φύλλα εργασίας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Διοργανώθηκαν επίσης δύο ενημερωτικές συναντήσεις, τις οποίες παρακολούθησαν κυρίως φιλόλογοι. Οι συναντήσεις λειτούργησαν ως έναυσμα για να αναπτυχθούν συμπληρωματικά φύλλα εργασίας από διδάσκοντες, τα οποία εμπλούτισαν το φάκελο. Το υλικό συγκεντρώθηκε στην ιστοσελίδα των Πολιτιστικών θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διατέθηκε ελεύθερα σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Η ΕΚΘΕΣΗ EMOTIONS

Για την έκθεση συγκεντρώθηκαν 129 αριστουργήματα από τα πιο σημαντικά μουσεία του κόσμου, όπως το Μουσείο της Ακρόπολης, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το Λούβρο, το Βρετανικό Μουσείο και τα Μουσεία του Βατικανού. Ωστόσο, δεν πρόκειται για μια απλή παράθεση ετερόκλητων αριστουργημάτων, αλλά για μια διεπιστημονική, και αμιγώς μοντέρνα ματιά που διερευνά την διαλεκτική ανάμεσα στα συναισθήματα και την αποτύπωσή τους στην αρχαία Ελλάδα. Μέσα από την περιδιάβαση στην έκθεση ξεδιπλώνεται ο ρόλος τους στην διαμόρφωση της ελληνικής κουλτούρας, στη λήψη αποφάσεων, στη διαμόρφωση της ιδιωτικής και της δημόσια σφαίρας, στην κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά. Η έκθεση συνδέεται με το ερευνητικό πρόγραμμα «Τα συναισθήματα ως κοινωνικό και πολιτισμικό μόρφωμα: το αρχαίο ελληνικό παράδειγμα» (Haniotis, 2012), το οποίο αφορά στην κοινωνική και πολιτιστική κατασκευή του συναισθήματος και είναι επισκέψιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://emotions.classics.ox.ac.uk.

Ο σχεδιασμός των επιμελητών ως προς την παρουσίαση των εκθεμάτων αποκωδικοποιεί τον πλούτο των συναισθημάτων και την αλληλεπίδραση τους με την εκάστοτε εποχή στην οποία έχουν αποτυπωθεί. Επιπλέον, τα συναισθήματα ακολουθούν μια ταξινόμηση ως προς το πεδίο της εκδήλωσής τους: από την καθημερινότητα στον οίκο και τον δημόσιο βίο στην αγορά μέχρι την κλιμάκωσή τους υπό περισσότερο ακραίες συνθήκες, όπως στο πεδίο της μάχης ή στην ολοκληρωτική αιχμαλωσία από παράφορη έξαρση πάθους.

Οι κύριες εκθεσιακές ενότητες_της έκθεσης ήταν:

1. «Η τέχνη των συναισθημάτων – τα συναισθήματα στην τέχνη»
2. «Οι χώροι των συναισθημάτων», με υποενότητες «Ο ιδιωτικός χώρος», «Ο δημόσιος χώρος», «Οι ιεροί χώροι», «Το νεκροταφείο» και «Το πεδίο της μάχης»
3. «Τα αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα»
4. «Τα ανεξέλεγκτα συναισθήματα» και τέλος
5. «Μήδεια».

Επιμελητές της έκθεσης ήταν οι: Άγγελος Χανιώτης, καθηγητής Αρχαίας Ιστορίας και Κλασικών Σπουδών του Ινστιτούτου Ανώτατων Σπουδών (Πρίνστον), ο Νικόλαος Καλτσάς, επίτιμος διευθυντής στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, και ο Ιωάννης Μυλωνόπουλος, αναπληρωτής καθηγητής Αρχαίας Ελληνικής Τέχνης και Αρχαιολογίας στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια.

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Ο γενικός σκοπός των σχεδίων εργασίας είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες την ενσυναίσθηση και κατ' επέκταση τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσω της εφαρμογής της μεθόδου project και με αφετηρία/ αφορμή την αναγνώριση των συναισθημάτων όπως αυτά αποτυπώνονται σε διάφορα έργα /μορφές τέχνης.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

1. Να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν τα συναισθήματα που αποτυπώνονται στα έργα τέχνης της έκθεσης emotions του Μουσείου της Ακρόπολης.
2. Να συσχετίσουν τα συναισθήματα αυτά με τις περιστάσεις /γεγονότα που τα προκαλούν.
3. Να ενεργοποιήσουν τις βιωματικές ανταποκρίσεις τους και να απολαύσουν την ατμόσφαιρα που δημιουργεί η δια ζώσης επαφή με τα εν λόγω έργα τέχνης αποτυπώνοντας και αιτιολογώντας τα δικά τους συναισθήματα και τις συναισθηματικές διακυμάνσεις σχεδιαγραμματικά.
4. Να ανοίξουν διάλογο με τα έργα τέχνης αξιοποιώντας τεχνικές δραματοποίησης και δημιουργικής γραφής όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, η διενέργεια αγώνα λόγου, η ανακριτική καρέκλα, η παγωμένη εικόνα, ο διάδρομος της συνείδησης και η σύνθεση φανταστικών διαλόγων, επιστολών και φωτοκόμικ καθώς και να μεταθέσουν τους εαυτούς τους στην θέση των προσώπων των εκθεμάτων και να ταυτιστούν ή να αποστασιοποιηθούν από τις καταστάσεις που αυτά βιώνουν, επιχειρηματολογώντας κάθε φορά για τις επιλογές τους.
5. Να συνειδητοποιήσουν την πολλαπλότητα των συναισθημάτων που μπορεί να εκπέμπει ένα έργο τέχνης και να εκτιμήσουν-αιτιολογήσουν ποια ερμηνευτική εκδοχή ταιριάζει καλύτερα με τα στοιχεία του έργου, αλλά και να διατυπώσουν τις δικές τους ερμηνείες.
6. Να ασκηθούν σε συνεργατικές δραστηριότητες ανταλλαγής επιχειρημάτων, ομαδικού σχολιασμού και αξιολόγησης επιχειρημάτων. (Για το Λύκειο)
7. Να αναγνωρίσουν ανάλογα συναισθήματα και σε άλλες μορφές τέχνης όπως τη μουσική, τον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία και τα εικαστικά.
8. Να εντοπίσουν αναλογίες των συναισθημάτων που αποτυπώνονται στα μουσειακά εκθέματα με αντίστοιχες σημερινές περιστάσεις.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η σύντομη διάρκεια της έκθεσης αποτέλεσε το κυριότερο ζήτημα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σχεδίασαν φύλλα εργασίας. Η έκθεση έληξε την 19η Νοεμβρίου. Αυτό πρακτικά άφηνε λιγότερο από ένα μήνα στη διάθεσή τους από την έναρξη του σχολικού έτους για να προετοιμαστεί μία επίσκεψη. Το Ίδρυμα Ωνάση δεν είχε σχεδιάσει προγράμματα για σχολικές επισκέψεις. Προσέφερε μόνο προγράμματα για παιδιά και γονείς. Ο ελληνικός κατάλογος των εκθεμάτων ήταν σχηματικός σε σχέση με τον αγγλόφωνο που είχε διατεθεί κατά τη διάρκεια της έκθεσης στη Νέα Υόρκη. Επίσης απαγορευόταν αυστηρά η φωτογράφηση των εκθεμάτων. Αυτό κόστισε αρκετό χρόνο προκειμένου να αναζητηθούν φωτογραφίες των εκθεμάτων στο διαδίκτυο.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος περιλαμβάνει τις οδηγίες προς τους διδάσκοντες και δύο φυλλάδια, ένα για το Γυμνάσιο κι ένα για το Λύκειο. Οι οδηγίες προς τους διδάσκοντες είναι ένα πενηντασέλιδο φυλλάδιο που εξηγεί τους στόχους του προγράμματος και περιέχει κειμενικό και φωτογραφικό πληροφοριακό υλικό σχετικά με την έκθεση. Οι οδηγίες προτείνουν μία ενδεικτική πορεία διδασκαλίας του φακέλου στη σχολική τάξη. Οι προτάσεις αυτές συνοψίζουν τη στοχοθεσία και προβάλλουν την πρόθεση του σχεδιαστή του προγράμματος να προσφέρει στον εκπαιδευτικό όλες τις πιθανές διεξόδους, για να αξιοποιήσει τις πληροφορίες και τα παιχνίδια του φακέλου. Περιγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία που προτείνεται η οποία αναπτύσσεται σε διαφορετικά στάδια και περιλαμβάνει διαφορετικά είδη επιμέρους δραστηριοτήτων και μεθόδων. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τη μέθοδο της αφήγησης μέσα από τις διηγήσεις των μύθων και των ιστοριών των ηρώων, στη συνέχεια προτείνει μια συζήτηση με την εφαρμογή της μαιευτικής ή μια εξερεύνηση του μουσειακού χώρου και της δομής της έκθεσης ενώ ολοκληρώνεται με βιωματικές – δημιουργικές δραστηριότητες. Η μεθοδολογική ποικιλία προτείνεται αφενός προκειμένου να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων αφετέρου να παρέχει δυνατότητες ανταπόκρισης στις ιδιαιτερότητες των μαθητικών ομάδων.

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου φακέλου βασίστηκε στην έννοια της συμμετοχής. Η πολιτισμική εμπειρία είναι κάτι που δημιουργείται δυναμικά μέσα από τη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μουσείο και τον επισκέπτη (Simon, 2010). Δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να είναι συνδιαμορφωτές πολλαπλών εκδοχών των σχεδίων εργασίας. Αρκετοί ακολούθησαν εναλλακτικές πορείες διδασκαλίας του θέματος, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των τμημάτων τους και αναθέτοντας σε ομάδες μαθητών τη μελέτη και παρουσίαση των διαφορετικών μερών της έκθεσης. Οι εκπαιδευτικοί σε συζήτηση με τις μαθητικές ομάδες προχώρησαν σε καταμερισμό των εργασιών, σε διάλογο και ανταλλαγή των πορισμάτων, στην παρουσίαση του έργου των ομάδων και κατέληξαν στην κριτική ανασκόπηση της όλης διαδικασίας.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων στηρίχθηκε σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης και περιλάμβανε δραστηριότητες όπως περιήγηση, έρευνα και παρατήρηση, φυλλάδια εργασίας, δημιουργικά εργαστήρια και παιχνίδια. Οι μαθητές κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις επεξηγηματικές βιντεοπροβολές, οι οποίες είχαν αναπτυχθεί από τους επιμελητές της έκθεσης και υποστήριζαν επεξηγηματικά την αφήγηση των μύθων. Την τελευταία δεκαετία παρατηρούμε και στα ελληνικά μουσεία μία ανάπτυξη διαδραστικών εκθεμάτων, τα οποία γίνονται αντιληπτά ως πιο διασκεδαστικά από τα παραδοσιακά εκθέματα (Witcomb, 2012). Οι βιντεοπροβολές καλλιεργούν δεξιότητες παρατήρησης, κριτικής ανάγνωσης, ερμηνείας, απόλαυσης και δημιουργικής αξιοποίησης με εναλλακτικές ματιές και τη χρήση διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας. Συγκεκριμένα είχαν αναπτυχθεί και εισαγωγικές βιντεοπροβολές στην έκθεση αλλά και βίντεο που ανέλυαν τους αμφορείς της Βασιλείας με τον Αίαντα και τον Αχιλλέα, και τον Μενέλαο με την Ελένη καθώς και τη λήκυθο από το Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης με τον πληγωμένο Φιλοκτήτη.

Η αντίληψη που διατρέχει τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αναφορικά με την επιδιωκόμενη μάθηση λαμβάνει υπ' όψη τα ηλικιακά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών που συμμετέχουν. Στόχος, επίσης, είναι η συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, μέσω της συνεργασίας με τα άλλα μέλη της ομάδας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και η χαρά που θα βιώσουν μέσω της εμπλοκής τους σε βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Τα φύλλα εργασίας αποτελούν μία εικοσασέλιδη έκδοση που περιέχει συνοπτικά πληροφοριακά στοιχεία και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η δομή τους ακολουθεί τις ενότητες των οδηγιών των εκπαιδευτικών. Η συνάφεια αυτή διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να επιλέξει ορισμένες από τις ενότητες των φύλλων εργασίας προσαρμόζοντάς τις στις δυνατότητες της τάξης του.

ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ

Η συγκεκριμένη έκθεση περιλάμβανε πολλές ιστορίες μυθολογικού περιεχομένου, ενώ παράλληλα πολλά από τα εκθέματα αναφέρονταν σε ιστορίες απλών ανθρώπων, όπως π.χ. οι επιγραφές στις επιτύμβιες στήλες, οι κατάδεσμοι. Η αφήγηση ιστοριών είναι μια από τις πρωταρχικές μορφές επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους (Worth, 2008) και ιστορικά έχει χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη μεταβίβαση πληροφοριών, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών.

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο συχνά στα ελληνικά μουσεία, εμφανίζονται εκπαιδευτικές δράσεις που περιλαμβάνουν την αφήγηση παραμυθιών ή ιστοριών σε μουσειακούς χώρους. Τέτοιες δράσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένα εκθέματα των μουσείων προσδίνουν προστιθέμενη αξία στα αντικείμενα με τα οποία συνδέονται. Καθώς αναπτύσσονται οι ιστορίες γύρω από τα αντικείμενα, βοηθούν τον επισκέπτη να προσεγγίσει διαφορετικές οπτικές. Ο τρόπος εξιστόρησης μιας ιστορίας μπορεί να δημιουργήσει έντονη συναισθηματική εμπλοκή του ακροατή στην ιστορία, ο οποίος ενδέχεται να ταυτιστεί με κάποιον από τους ήρωες της.

Η σύνδεση με τα αντικείμενα καθίσταται ελκυστική καθώς επιτρέπει στη φαντασία του επισκέπτη να δημιουργήσει ελεύθερα συνειρμούς. Ειδικά στις περιπτώσεις που η αφήγηση αναφέρεται στον κάτοχο ενός αντικειμένου ή στην εποχή του, ο επισκέπτης μπορεί να δημιουργήσει με τη σειρά του μέσω των συνειρμών μία προσωπική σχέση με το αντικείμενο ή τον κάτοχό του. Μέσα από την αφήγηση, ο άνθρωπος μαθαίνει σταδιακά να διαχειρίζεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Μία επιτυχής αφήγηση κατορθώνει παράλληλα να διασκεδάσει το κοινό και ανεπαίσθητα να μεταβάλει την οπτική του. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά από την πληροφορία. Και οι δύο τρόποι της πληροφόρησης και της αφήγησης έχουν ως στόχο την ενημέρωση του κοινού αλλά μόνο ένας –αυτός της αφήγησης- είναι από τη φύση του προορισμένος να είναι αξιομνημόνευτος.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Κατά τη διάρκεια των δύο σεμιναρίων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της υποστήριξης των εκπαιδευτικών που θα υλοποιούσαν τις προτεινόμενες δραστηριότητες οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για ένα ερωτηματολόγιο που θα συμπλήρωναν εθελοντικά μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής επίσκεψης, το οποίο

δημοσιεύτηκε στην ιστοσελίδα των Πολιτιστικών θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 54 Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν εθελοντικά το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε ειδικά για τον σκοπό αυτό. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ο αριθμός που παρακολούθησε τα ενημερωτικά σεμινάρια ήταν σχεδόν διπλάσιος από τον αριθμό των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τα κίνητρά τους για την αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας, τις στρατηγικές βιωματικής μάθησης που ήταν σε θέση να αναπτύξουν στο πλαίσιο πολιτιστικών προγραμμάτων, το πώς θεωρούν ότι αντιμετώπισαν οι μαθητές την επίσκεψη στην έκθεση και αν θεωρούσαν ότι αυτό συνδέεται και σε ποιο βαθμό με τη σχολική τους επίδοση και, τέλος, για τους παράγοντες που ενισχύουν ή αποτρέπουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων.

Η ανάλυση των απαντήσεών τους σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου έγινε με ποιοτική μέθοδο, με ανάλυση περιεχομένου, και ακολούθησε αριθμητική κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων για να μελετηθούν και με ποσοτικές μεθόδους.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν οδήγησαν σε χρήσιμες παρατηρήσεις. Κεντρικός αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την οργάνωση διδακτικών επισκέψεων. Ζητήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις προπτυχιακές σπουδές τους και επιμορφωτικά προγράμματα από την πλευρά των μουσείων είναι ιδιαιτέρως σημαντικά για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες αξιοποίησης των μουσείων, να οργανώσουν δηλαδή τις δικές τους επισκέψεις (Vogt, 2008). Ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες (22,8%) είχαν επιμορφωθεί σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης. Περισσότεροι (61,3%) έχουν παρακολουθήσει ενημερώσεις από ειδικούς μουσειοπαιδαγωγούς πριν την επίσκεψη σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου. Αναφερόμενοι στο πλαίσιο των παλιότερων επισκέψεών τους, έκαναν λόγο κυρίως για σχολικές εκπαιδευτικές εκδρομές, για οργανωμένες επισκέψεις με ξεναγό, για σχέδια εργασίας με αφορμή κάποιο διδασκόμενο μάθημα, κυρίως σε σχέση με την Ιστορία, και σπανιότερα για οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών που αποφάσισαν να οργανώσουν σχολική επίσκεψη στη συγκεκριμένη έκθεση διαμορφώθηκε με βάση την επιθυμία τους για αξιοποίηση εναλλακτικών χώρων διδασκαλίας, την απόκτηση γνώσεων, την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την προσωπική τους επιστημονική κατάρτιση. Τα ζητούμενά τους ήταν κυρίως γνωστικά (72,4%), ενώ συγκριτικά λιγότεροι (36,6%) ήταν εκείνοι που προέκριναν τα ευρύτερα μαθησιακά οφέλη της μουσειακής επίσκεψης, σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η πρόταση της διδακτικής επίσκεψης προέβλεπε τέσσερα στάδια: προετοιμασία του εκπαιδευτικού για την επίσκεψη, προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη, επίσκεψη και τέλος επεξεργασία και αξιολόγηση της επίσκεψης στο σχολείο ή στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το βαθμό που θεωρούσαν κάθε στάδιο απαραίτητο. Οι περισσότεροι (83,6%) θεωρούσαν απαραίτητη την προετοιμασία των παιδιών, κυρίως για γνωστικούς λόγους. Όσοι απάντησαν

αρνητικά, θεωρούσαν ότι «με την προετοιμασία των μαθητών θα χαθεί η έκπληξη». Σημειώνεται μία εμφανής διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Οι μαθητές του Λυκείου εμφανίζονται από τους διδάσκοντες ως εξαιρετικά απρόθυμοι να επενδύσουν χρόνο στην προετοιμασία μίας διδακτικής επίσκεψης ακόμα και αυτοί των πρώτων δύο ετών του Λυκείου. Για την τελευταία τάξη δεν το πρότειναν καθόλου. Όμως και για το Γυμνάσιο και για το Λύκειο θεωρούν απαραίτητη την επεξεργασία των εμπειριών των παιδιών μετά την επίσκεψη, κυρίως για γνωστικούς λόγους.

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν σε υψηλό ποσοστό (78,6%) ότι δεν θεωρούν χρονοβόρα την εφαρμογή των φύλλων εργασίας και ότι ήταν εφαρμόσιμα και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η πλειοψηφία (83,7%) επέλεξε να υλοποιήσει τις προτεινόμενες δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Αρκετοί επισήμαναν ότι η περιορισμένη έκταση της έκθεσης και γενικά οι θεματικές παρουσιάσεις προσφέρονται για παιδαγωγική αξιοποίηση. Οι διδάσκοντες επισήμαναν ότι στην εισαγωγική φάση του καταιγισμού ιδεών και του γνωσιακού χάρτη οι μαθητές μοιράζονται απόψεις, πειραματίζονται εντάσσοντας τα συναισθήματα στους άξονες του χ και Υ, ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί η αξία της αυτενέργειας. Μία εκπαιδευτικός αποφάσισε να προσαρμόσει το φύλλο εργασίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να το αξιοποιήσει η τάξη των παιδιών της και γι΄ αυτό το λόγο συνεργάστηκε με τη δασκάλα τους..

Φάνηκε ότι ανέμεναν περισσότερο θετική τη στάση των μαθητών με καλή ή πολύ καλή σχολική επίδοση αλλά λόγω του θέματος της έκθεσης φάνηκε ότι κινητοποιήθηκαν και μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις. Ο σχεδιασμός των φύλλων εργασίας προέβλεπε ποικιλία δραστηριοτήτων και αυτό κάλυψε τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Άλλοι ασχολήθηκαν με το σχεδιασμό της έκθεσης και την αποτύπωση σχεδιαγράμματος, άλλοι επικεντρώθηκαν σε ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν ομάδες εργασίας και να διαφοροποιήσουν το αντικείμενο ενασχόλησής τους.

Απευθυνθήκαμε επίσης και στους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν τα σεμινάρια αλλά τελικά δεν υλοποίησαν διδακτική επίσκεψη. Το 75.6% αυτών προέρχονταν από το Λύκειο και αναφορικά με τους παράγοντες που ανέκοψαν την πραγματοποίηση διδακτικής επίσκεψης στην έκθεση προέταξαν την αδιαφορία των μαθητών και την πίεση του Προγράμματος σπουδών για το Λύκειο. Αναφέρθηκαν επίσης στη δεδομένη χρονική στιγμή της έκθεσης η οποία συνέπιπτε με την έναρξη του σχολικού έτους και στις οικονομικές δυσχέρειες αρκετών μαθητών. Η συγκεκριμένη έκθεση είχε αυστηρό περιορισμό ως προς τον αριθμό μαθητών που μπορούσε να υποδεχθεί (25 άτομα) με αποτέλεσμα να χρειάζεται να ληφθεί ειδική πρόνοια σε περίπτωση μετακίνησης ολόκληρης τάξης.

Η μεγαλύτερη συμμετοχή σημειώθηκε σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου λόγω της συνάφειας με τη διδακτέα ύλη της Ιστορίας. Υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι η εν λόγω έκθεση προσφερόταν για την αρχαιογνωσία, καθώς μπορούσε να συνδυαστεί με μία πλήρη αναδρομή στην τέχνη των αρχαίων χρόνων. Αρκετοί 65,6% επισήμαναν ότι ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η

έκθεση απευθυνόταν σε ενήλικο κοινό και περιλάμβανε αρκετά εκθέματα ευαίσθητης θεματολογίας (κατάδεσμοι, αφιερώματα με αναπαραστάσεις γεννητικών οργάνων, αποτροπαϊκός φαλλός), για τα οποία προτάθηκαν συγκεκριμένες μέθοδοι προσέγγισης.

Οι εκπαιδευτικοί, καθώς είναι εξοικειωμένοι με τη μαιευτική μέθοδο, σημειώνουν ότι τα ενδεικτικά ερωτήματα που συμπεριλαμβάνονταν στον εκπαιδευτικό φάκελο διευκόλυναν τους μαθητές να βρουν ατομικές διόδους διανοητικής και συναισθηματικής σύνδεσης, παρακινώντας τους για παρατήρηση, στοχασμό, διατύπωση προσωπικών απόψεων, κρίσεων και ερμηνειών. Δέχθηκαν αρκετά ερωτήματα για αντικείμενα με τα οποία ήρθαν πρώτη φορά σε επαφή και αναπτύχθηκαν συζητήσεις και συνδέσεις με τη σύγχρονη εποχή (π.χ. στην περίπτωση των αφιερωμάτων σε ναούς).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και ανοικτά ερωτήματα σχετικά με τη συνολική αποτίμηση της επίσκεψης. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε με ενθουσιασμό, καθώς έκριναν ότι το θέμα της ήταν πολύ ενδιαφέρον. Υπήρξαν μάλιστα περιπτώσεις που μαθητές προέτρεψαν τους γονείς τους να επισκεφθούν την έκθεση και λειτούργησαν οι ίδιοι ως ξεναγοί των γονιών τους. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα στις δραστηριότητες θεατρικών παιχνιδιών λόγω του παιγνιώδους τρόπου μάθησης. Ο στόχος αυτών των δραστηριοτήτων δεν είναι μόνο η ψυχαγωγία μέσω μιας δημιουργικής δραστηριότητας, αλλά κυρίως η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της αντίληψης της σημασίας της προσωπικής στάσης και συμπεριφοράς. Το προσδοκώμενο μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα σχετίζεται με τη διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος που περιλαμβάνει το σεβασμό στον άλλο. Η αύξηση του βαθμού βιωματικής εμπλοκής στις δραστηριότητες δραματοποίησης και θεατρικών παιχνιδιών συνεπάγεται αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και περισσότερο θετική στάση ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση.

Αναφορικά με την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τη γνωστική διάσταση και αναφέρονται σε βελτίωση της έκφρασης των μαθητών όταν παρουσίαζαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια καθώς και στην όξυνση της παρατήρησης και της κριτικής τους σκέψης σε δραστηριότητες περιγραφής. Θεωρούν σημαντική τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών τους και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Οι διδάσκοντες θεώρησαν ότι η έκθεση κατόρθωσε να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για αρκετά από τα αντικείμενα και τις ιστορίες τους, τους προκάλεσε προσωπικά ερωτήματα, τους κινητοποίησε για την εύρεση απαντήσεων, δηλαδή προώθησε την ίδια την ενασχόληση με τα μουσειακά αντικείμενα. Αρκετοί επίσης (57,4 %) επικεντρώνουν τα οφέλη της επίσκεψης στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών και στην ανάπτυξη του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μουσεία στις αρχές του 21ου αι. είναι η στροφή προς τον επισκέπτη. Τα σύγχρονα μουσεία στρέφονται πια από την προστασία των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στην ερμηνεία

τους σε σχέση με τους ανθρώπους και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί βιώνουν τη μουσειακή επίσκεψη (Νάκου, 2001).

Είναι χαρακτηριστική η διαρκής αύξηση του αριθμού αλλά και η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμού. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων φανερώνει την τάση εκπαιδευτικής αξιοποίησης των χώρων πολιτισμού, καθώς και την ανάγκη ερμηνευτικής παρουσίασης των έργων του πολιτισμού μέσα σε ένα πλαίσιο αφήγησης (Χορταρέα, 2002).

Η αξία της άτυπης εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, στην καλλιέργεια της μάθησης είναι πολύ σημαντική. Στους χώρους αυτούς, το κοινό είναι περισσότερο ελεύθερο να επιλέξει τις πληροφορίες που το ενδιαφέρουν ακολουθώντας την πορεία που το εξυπηρετεί. Η μάθηση, επομένως, προχωρά πέρα από το παραδοσιακό ακαδημαϊκό πλαίσιο της γνώσης και της κατανόησης (Black, 2009).

Ο χαρακτήρας της μάθησης στο μουσείο διαφοροποιείται από αυτόν του σχολείου. Η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα χαρακτηρίζει τα μουσεία, ενώ η μάθηση μέσα από τα βιβλία πραγματοποιείται στα σχολεία. Αυτό το γεγονός αναδεικνύει τη συμπληρωματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η μάθηση στο μουσείο καθορίζεται μέσα από τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές δυνατότητες που προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιοποίηση αντικειμένων και χώρων που λειτουργούν ως περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα να υποστηρίζει διαδικασίες ενεργητικής-βιωματικής μάθησης. Η αποτελεσματική οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσεία προϋποθέτει τη συνεργασία με τους μουσειοπαιδαγωγούς καθώς και την προσεκτική προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να οδηγηθούμε από κοινού σε επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες. Από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου προκύπτει ένα οξύμωρο. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετέχουν στη σχεδίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν επισκέπτονται το μουσείο επιλέγουν να παρακολουθήσουν μαζί με τους μαθητές τους την παρουσίαση από ειδικό μουσειοπαιδαγωγό. Αυτό ίσως δείχνει την ανασφάλειά τους, καθώς δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς.

Οι εκπαιδευτικοί ταξινομούνται σε δύο μοντέλα, το γνωστικό και το συναισθηματικό, ανάλογα με τους στόχους που θέτουν πριν από μία εκπαιδευτική επίσκεψη. Στην πρώτη ομάδα, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν κυρίως γνωστικά οφέλη υιοθετώντας την εποικοδομητική ή ανακαλυπτική προσέγγιση στη μάθηση. Η άλλη ομάδα αυτών που επιδιώκουν κυρίως συναισθηματικά οφέλη, θεωρεί ότι η μάθηση θα προκληθεί αυτόματα από την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα.

Σχέδια εργασίας που αναπτύχθηκαν μέσω συνεργασιών μουσείου-σχολείου υλοποιούνται σπάνια στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα ερευνητικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε με μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Nikonanou et al., 2005), επιβεβαιώνουν τα θετικά στοιχεία των σχεδίων εργασίας.

Μια αποτελεσματική οργανωμένη εργασία σε μουσείο στηρίζεται σε ερωτήσεις που προωθούν τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης όσο και σε προκλήσεις που ωθούν τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να συνδυάζουν, να συζητούν τα

ζητήματα. Περιλαμβάνει λίγες σωστά διαλεγμένες, αυθεντικές πηγές. Απαιτεί μελέτη σε βάθος και έχει κλιμακούμενη δυσκολία.(Black, 2009)

Φαίνεται πως η ένταξη τέτοιου είδους μη τυπικών μαθησιακών εμπειριών στο σχολικό πρόγραμμα αυξάνει σημαντικά τη συνολική εκπαιδευτική επίδρασή τους στα παιδιά, ακόμη και μακροπρόθεσμα, κυρίως όταν οι εξωσχολικές αυτές εμπειρίες ενισχύονται σε σχολικά πλαίσια και συνδέονται με προγράμματα που έχουν κάποια διάρκεια όπως αυτά των σχολικών δραστηριοτήτων είτε των βιωματικών δράσεων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία έτη έχουν οργανωθεί εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς και επιμορφωτικά σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Η γνώση πλέον προσεγγίζεται διαθεματικά και πολύ συχνά βιωματικά με στόχο το Μουσείο να γίνει ένας χώρος όπου οι νεαροί επισκέπτες του θα μπορούν να βρίσκουν διεξόδους σε προσωπικούς τρόπους έκφρασης. Ο ρόλος των συνοδών εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός ως προς την επιλογή και παιδαγωγική αξιοποίηση μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης. Τα κίνητρα που επηρεάζουν την επιλογή του χώρου και οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κατά τη διεξαγωγή των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία, καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε οργανωτικά ζητήματα ή σε συνάρτηση με την ύπαρξη ή την απουσία κατάρτισης στη μουσειακή εκπαίδευση, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδαγωγικά αποτελέσματα της ίδιας της επίσκεψης. Αυτό με τη σειρά του καθιστά προφανή την ανάγκη για τη δημιουργία κοινού πεδίου προβληματισμού μεταξύ σχολείου και μουσείου, για να επιτευχθεί μια οργανική και αποτελεσματική σχέση μεταξύ τους.

Υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης των συνεργασιών μουσείου-σχολείου. Μέχρι στιγμής σημειώνεται απόκλιση ανάμεσα στους στόχους του σχολείου και των μουσείων. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται στην πλειοψηφία τους για γνωστικούς στόχους, ενώ οι μουσειοπαιδαγωγοί χτίζουν τα προγράμματά τους γύρω από μη γνωστικούς στόχους όπως είναι η αλλαγή στάσεων, η ικανοποίηση του επισκέπτη, η πρόκληση ενδιαφέροντος ή άλλοι κοινωνικοί στόχοι. Καθένας από τους δυο φορείς, σχολείο και μουσείο, αντιλαμβάνεται τον άλλο ως υπηρεσία του, ενώ οι δυο φορείς στην πραγματικότητα είναι αυτοτελείς, έχουν ιδιαίτερους στόχους, και οφείλουν να συνεργάζονται. Τα μουσεία είναι και αυτά από τη φύση τους εκπαιδευτικά ιδρύματα. (Hooper-Greenhill, 1991). Ακόμα δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς οι νέες τεχνολογίες στον προγραμματισμό των σχολικών επισκέψεων. Κάθε χρόνο στην έναρξη της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί ταλαιπωρούνται να εξασφαλίσουν μία διδακτική επίσκεψη για τους μαθητές τους μέσω τηλεφώνου. Ελάχιστα μουσεία έχουν αξιοποιήσει τα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία είτε την αίτηση με ηλεκτρονική χρονοσήμανση, ώστε να διασφαλίζεται η διαφάνεια. Αν δεν λύσουμε το απλό αυτό ζήτημα του προγραμματισμού, δεν μπορούμε να επικεντρωθούμε σε συνεργασίες. Η κατάσταση περιπλέχθηκε με την απόφαση του ΥΠΠΕΘ να εγκρίνονται όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πολλές εγκρίσεις προγραμμάτων φτάνουν στις σχολικές μονάδες προς το τέλος του σχολικού έτους και στην ουσία αυτοακυρώνονται.

Σίγουρα βρισκόμαστε μπροστά σε μεγάλες προκλήσεις για όσους εργάζονται είτε σε σχολεία είτε σε μουσεία, καθώς οι νέες τεχνολογίες απαιτούν την ενεργό συμμετοχή όλων μας και την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων μάθησης και ψυχαγωγίας. Η συνεργασία των σχολείων και των μουσείων θα πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική υποστηρίζοντας τους μαθητές και προσπαθώντας να τους προσφέρουν έμπνευση, ενδιαφέρον και αισθητική απόλαυση.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Νάκου, Ει. (2001). Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος.

Μούλιου, Μ. & Μπούνια, Α. (1999). «Μουσειακές εκθέσεις. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική», *Αρχαιολογία και Τέχνες*,70,53-58

Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμέλεια), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σελ. 179-188). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο: Μουσεία και Επισκέπτες*. Μτφρ. Κωτίδου Σ. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς

Haniotis, A. (2012) Unveiling Emotions: Sources and Methods for the Study of Emotions in the Greek World, Stuttgart: Franz Steiner Verlag

Hooper-Greenhill, E. (1991) Museum and Gallery Education, Leicester University Press, Leicester.

Nikonanou, N., Kasvikis, K. & Fourligka, E. (2005). "Alternative Ways into Teaching Archaeology: Design, Implementation and Evaluation", *Museology*, 2, 51-62, https://www.academia.edu/3290668/Alternative_Ways_into_Teaching_Archaeology_Design_Implementation_and_Evaluation (τελευταία επίσκεψη 6/3/2018).

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum, Museum 2.0.*: Santa Cruz, http://www.participatorymuseum.org/read / (τελευταία επίσκεψη 8/3/2018).

Witcomb, A. (2012) Διαδραστικότητα: Προχωρώντας παραπέρα στο MacDonald, S. (επιμ) (2012) *Μουσείο και Μουσειακές σπουδές, ένας πλήρης οδηγός*, Μτφρ. Παπαβασιλείου Δ. Αθήνα, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.σ.σ.490-499

Worth, S. (2008). "Storytelling and Narrative Knowing: An Examination of the Epistemic Benefits of Well-Told Stories", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 42, No. 3, 42- 56.

Vogt, A. 2008. "Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen", στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, 19-81.

«Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης: Συναισθήματα, κλίσεις, εμπειρίες! 3,2, 1 και… Κάμερα, γράφει»

Δελιδάκη Ειρήνη

Μουσειοπαιδαγωγός ΜΚΘ, Υπεύθυνη Έργου Euforia (Ελλάδα), Υποψήφιος Διδάκτωρ Πολιτισμικής Τεχνολογίας
delidaki@tiff.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης επιδιώκει να κινητοποιήσει τις αισθήσεις και τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσα από τα ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στο χώρο του. Η παρούσα εργασία στοχεύει στη συνοπτική παρουσίαση αυτών των προγραμμάτων και στην ανάδειξη της σημασίας αξιοποίησης της έβδομης τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Η ένταξη της οπτικοακουστικής παιδείας και κυρίως της κινηματογραφικής παιδείας, βρέθηκε στο επίκεντρο σημαντικών στοχαστών της Παιδαγωγικής της Τέχνης. Η έβδομη τέχνη, ωστόσο, δεν έχει λάβει ακόμη την κατάλληλη θέση στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου καθώς δεν υπάρχει μέριμνα για την πρακτική εφαρμογή της, με αποτέλεσμα η αξιοποίηση της να επαφίεται περισσότερο στη θέληση του κάθε εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, η στενότερη επαφή με τον εκπαιδευτικό και τις ανάγκες του οδήγησαν την ομάδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΜΚΘ, σε νέες εξειδικευμένες δράσεις προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της σχολικής ύλης. Ιδιαίτερη μνεία χρειάζεται για τη δημιουργία της εκπαιδευτικής ιστοσελίδας Film Vault η οποία, εστιασμένη στην κινηματογραφική παιδεία, προσφέρει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό απόλυτα εναρμονισμένο με τη σχολική ύλη δίνοντας αφορμή για αναζήτηση, προβληματισμό, συζήτηση αλλά και αμφισβήτηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Κινηματογραφική Παιδεία, Οπτικοακουστικός Εγγραμματισμός, Film Vault*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Μουσείο Κινηματογράφου ιδρύθηκε το 1997, συμπληρώνοντας τον πολιτιστικό ιστό που γεννήθηκε στον προβλήτα Α, στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της πολιτιστικής πρωτεύουσας. Ο επισκέπτης στο χώρο του ΜΚΘ έχει τη δυνατότητα να απολαύσει ποικίλα κινηματογραφικά μηχανήματα και έργα της πολύτιμης συλλογής κινηματογραφικών γιγαντοαφισών Hellaffi, να περιηγηθεί στη μοναδική και μεγαλύτερη κινηματογραφική βιβλιοθήκη της χώρας και κυρίως να ταξιδέψει στα μοναδικά μονοπάτια του ελληνικού κινηματογράφου.

Το ΜΚΘ τα τελευταία χρόνια απόκτησε μια νέα αρχιτεκτονική μορφή. Στο πλαίσιο της μουσειολογικής μελέτης που πραγματοποίησε η επίκουρη Καθηγήτρια μουσειολογίας Νάσια Χουρμουζιάδη το 2009 το ΜΚΘ *μεταμορφώθηκε* σε μια

κινηματογραφική μπομπίνα, μια μπομπίνα που ξετυλίγεται όπως το φιλμ μιας κινηματογραφικής μηχανής προβολής. Πρωταρχική επιθυμία της μουσειολογικής ομάδας ήταν να διαμορφωθεί ένα χώρος που δεν θα μιλά απλά για τον κινηματογράφο αλλά θα είναι οργανωμένος κινηματογραφικά. Με άλλα λόγια, ένα μουσείο που θα διηγείται την ιστορία του ελληνικού σινεμά μέσα από τα μάτια του θεατή και θα επιχειρεί να αναπαράγει τη μαγεία δεκάδων κινηματογραφικών αναμνήσεων που φτάνουν μέχρι τις αρχές του 20 ου αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε μια άλλη συλλογή άυλη αλλά παλλόμενη, μια «συλλογή στιγμών θέασης».

Για το λόγο αυτό, οι εικόνες και αντικείμενα της συλλογής δεν εκτίθενται με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά δημιουργούν μια ατμόσφαιρα κινηματογραφική που επιχειρεί να μεταφέρει τον επισκέπτη – θεατή σε περασμένες εποχές. Η διαδρομή διακόπτεται σε έξι σημεία και όπως η αμόρσα – η μπομπίνα που εμφανίζεται συνήθως στην οθόνη του σινεμά πριν την έναρξη μιας ταινίας - μετράει αντίστροφα προετοιμάζοντας τους θεατές πριν την έναρξη της κινηματογραφικής αφήγησης έτσι και η αντίστροφη μέτρηση του μουσείο βυθίζει τους επισκέπτες στην μαγεία του ελληνικού σινεμά. Σε όλο το μήκος της διαδρομής, οθόνες αφής δίνουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλες τις ειδήσεις, τα σχόλια, τις πληροφορίες που σχετίζονται με την εκάστοτε κινηματογραφική περίοδο. Με τον τρόπο αυτό, η ιστορία του σινεμά παρουσιάζεται μέσα από τους ίδιους τους ανθρώπους που τη δημιούργησαν, τις ταινίες τους, τις κριτικές τους, τις θεωρητικές τοποθετήσεις τους ενώ ταυτόχρονα κάθε περιήγηση μετατρέπεται σε εμπειρία διαδραστική, μοναδική και προσωπική (Χουρμουζιάδη, 2009).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

i. Η ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Είναι σαφές ότι το αντικείμενο αλλά και το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό του μουσείου προσέφερε τη δυνατότητα να σχεδιαστούν ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ανακαλύψουν εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδρομές. Έπειτα, ωστόσο, από προσεκτική παρατήρηση και αξιολόγηση των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τα πρώτα χρόνια έγινε αντιληπτό ότι οι μουσειοεκπαιδευτικοί στόχοι των δράσεων έχρηζαν επαναπροσδιορισμού καθώς αφενός δεν στηρίζονταν ουσιαστικά στους εκθεσιακούς στόχους, στο ύφος και την αντίληψη του ΜΚΘ και αφετέρου δεν κάλυπταν όλο το φάσμα των δυνατοτήτων του. Παράλληλα, σε αντίθεση με την μεγάλη εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά μέσα παρατηρήθηκε ότι η κινηματογραφική παιδεία δεν αποτελεί οικείο πεδίο διδασκαλίας στα σχολικά περιβάλλοντα και στο πλαίσιο αυτό αναδύθηκαν γόνιμοι προβληματισμοί όπως:

Μπορεί τελικά η σχολική αίθουσα να λειτουργήσει σε άμεση αλληλεπίδραση με την κινηματογραφική αίθουσα ή ακόμη και να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της,

Μπορεί να προσφέρει ο κινηματογράφος στον εκπαιδευτικό εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας ή/και μετάδοσης γνώσεων (Buckingham, 2013; Merchant, 2009).

Η διεπιστημονική ομάδα του μουσείου προχώρησε στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων ξεκινώντας από την απλοϊκή αλλά ουσιαστική σκέψη πως ένα μουσείο αποτελεί έναν χώρο μάθησης, του οποίου όμως οι μαθησιακοί στόχοι δεν είναι προφανείς και αυτονόητοι, και σε καμία περίπτωση δεν προκύπτουν αυτόματα από τον θεματικό του άξονα. Επιστρατεύοντας συνεπώς βασικές αρχές παιδαγωγικού χαρακτήρα δημιουργήθηκε μια σειρά δράσεων οι οποίες είτε αξιοποιούν ως εφαλτήριο την έκθεση, ή καλύτερα ένα συγκεκριμένο κομμάτι της, είτε με αφορμή την έκθεση προσεγγίζουν θέματα που δεν τα θίγει ένα μουσείο ελληνικού κινηματογράφου (Χουρμουζιάδη, 2017).

Ο ουσιαστικότερος, ωστόσο, άξονας σχεδιασμού των δράσεων είναι η σκέψη να σταθεί το μουσείο δίπλα στον εκπαιδευτικό και να συνδιαλλεχθεί μαζί του. Να εντοπιστούν δηλαδή οι ανάγκες που έχει το σχολείο και μέσω αυτού να δημιουργηθούν ιδέες από κοινού με τον εκπαιδευτικό ώστε να υποστηριχθεί από τη μια το εκπαιδευτικό του έργο του και από την άλλη να ενισχυθεί ο μαθησιακός χαρακτήρας του μουσείου. Ειδικότερα, θέτοντας ως κύριο στόχο τη σύνδεση του σχολικού προγράμματος με τη μουσειολογική επίσκεψη τέθηκε ως προτεραιότητα, η διαμόρφωση προγραμμάτων, οι αφορμές και τα στάδια ανάπτυξης των οποίων να καθορίζονται από το σχολείο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το μουσείο θα μπορούσε σταδιακά να πάψει να βρίσκεται απέναντι στους δασκάλους και τους μαθητές ως αυθεντία σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, να προσαρμοστεί στους στόχους και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και μαθητών μιας συγκεκριμένης τάξης και να δουλεύει βήμα – βήμα μαζί τους (Νικονάνου, 2010).

Στους βασικούς, επίσης, στόχους συμπεριλήφθηκε η ανάγκη να κατανοήσουν τα παιδιά ότι ο κινηματογράφος είναι μια τέχνη με εξέλιξη διαχρονική και συνεπώς να έρθουν σε επαφή με τις κατασκευές/σκαπανείς του κινηματογράφου - όπως συνηθίζονται να αποκαλούνται - μέσω των οποίων σταδιακά ολοκληρώθηκε η εφεύρεση της έβδομης τέχνης. Πρωταρχική, ταυτόχρονα, επιδίωξη αποτελεί οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η δημιουργία μιας κινηματογραφικής παραγωγής είναι μια υπόθεση ομαδική στη διάρκεια όμως της οποίας η συμμετοχή του καθενός είναι μοναδική. Να δουλέψουν, δηλαδή, ομαδικά αναλαμβάνοντας ο καθένας ένα διαφορετικό ρόλο ώστε να αξιοποιεί όσο γίνεται καλύτερα τις κλίσεις και τις δεξιότητες του (BFI resources: Moving Images in the Classroom).

ii. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, το τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων προχώρησε τα τελευταία χρόνια στην εφαρμογή προγραμμάτων που μπορούσαν να συνδεθούν άρρηκτα με τον κινηματογράφο και να θίγουν ταυτόχρονα θέματα που αφορούσαν άμεσα τον εκπαιδευτικό. Με αφορμή, δηλαδή, το ίδιο το μουσείο, οι χώροι του οποίου δίνουν πρόσφορο έδαφος για θεωρητικές συζητήσεις και προβληματισμό, σχεδιάστηκαν προτάσεις που προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική ύλη. Αξιοποιήθηκαν, συνεπώς, μαθήματα όπως η ιστορία, η Έκθεση και η Λογοτεχνία τα οποία μπορούν από τη φύση τους να αποτελέσουν αφηγηματικά εργαλεία δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν ότι ο γραπτός και ο εικονικός λόγος, αν και αποτελούνται από διαφορετικά εκφραστικά μέσα,

διαθέτουν την ίδια αφηγηματική δύναμη (Κόκκινος και Αλεξάκη, 2002). Κάποιες από τις δράσεις αυτές, παρατίθενται ενδεικτικά παρακάτω:

ΦΙΛΜΟΤΕΧΝΙΑ

Συγκεκριμένα, με αφορμή το μάθημα της λογοτεχνίας σχεδιάστηκε το πρόγραμμα **Φιλμοτεχνία** μέσα από το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα τόσο να αντιληφθούν πόσες διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για να ειπωθεί μια ιστορία όσο και να συσχετίσουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού και ενός κινηματογραφικού κειμένου. Να ανακαλύψουν, συνάμα, ότι όπως ο συγγραφέας θα χρησιμοποιήσει τα επίθετα, τη μεταφορά και την παρομοίωση για να αποδώσει τα συναισθήματα των ηρώων του, να δώσει ρυθμό στο κείμενο ή να περιγράψει ένα τοπίο έτσι και ο σκηνοθέτης θα επιλέξει τις κατάλληλες κινήσεις τις κάμερας ή το ανάλογο πλάνο, για να αποτυπώσει εικονικά την ιστορία του (Κακλαμανίδου, 2006).

Η υλοποίηση του προγράμματος στηρίζεται κυρίως στην **«παράλληλη ανάγνωση»** ενός λογοτεχνικού κειμένου και της μετέπειτα κινηματογραφημένης του απόδοσης. Μέσα από την αντίστιξη των δύο διαφορετικών μορφών τέχνης, των δύο διαφορετικών λεξιλογίων**, των δύο διαφορετικών «εργαλειοθηκών**» οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα τους αφηγηματικούς στόχους και τα υφολογικά στοιχεία των δημιουργών (Κακλαμανίδου 2006). Ακριβώς γι αυτό στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη στενή συνεργασία ανάμεσα στους μουσειοπαιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι σχολικές ομάδες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα καλούνται να υλοποιήσουν τα παρακάτω βήματα:

- Αρχικά, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να μελετήσει με τους μαθητές ένα κείμενο από το σχολικό βιβλίο της Λογοτεχνίας – ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα - που έχει κινηματογραφηθεί πχ. Κ έχουμε Πόλεμο, Λογοτεχνία, Γ γυμνασίου.
- Στη συνέχεια, προτείνεται από τον/την μουσειοπαιδαγωγό η **παρακολούθηση** της κινηματογραφικής εκδοχής του ίδιου κειμένου και συζήτηση για τις διαφορές και τις ομοιότητες που παρατηρούνται ώστε να αναλυθούν οι αφηγηματικοί στόχοι του κειμένου και να επισημανθούν βασικά στοιχεία της οικονομίας της κινηματογραφικής αφήγησης.
- Προχωρώντας, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον/την μουσειοπαιδαγωγό επιλέγουν από κοινού το κείμενο που θα μελετηθεί και το οποίο θα αποτελέσει την έμπνευση για το κινηματογραφικό γύρισμα που θα πραγματοποιήσουν τα παιδιά στην τελευταία φάση του προγράμματος.
- Ο εκπαιδευτικός παραλαμβάνει το απαραίτητο υλικό ώστε να μπορέσει να εργαστεί με τους μαθητές του στην σεναριακή μεταγραφή του κειμένου. Οι μαθητές προχωρούν στην μετατροπή του αποσπάσματος του λογοτεχνικού κειμένου σε κινηματογραφικό σενάριο.
- Μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές χωρίζονται σε αρμοδιότητες των μελών του κινηματογραφικού συνεργείου: σεναριογράφοι, σκηνοθέτες, ηθοποιοί ώστε να είναι προετοιμασμένοι.
- Στο τελευταίο βήμα, περιλαμβάνεται η επίσκεψη των παιδιών στο μουσείο στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιούνται μια σειρά διαδραστικών δραστηριοτήτων ώστε να εξοικειωθούν με την κινηματογραφική γλώσσα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές χρησιμοποιούν φύλλα εργασίας που περιέχουν αποσπάσματα τόσο από το σενάριο όσο και από το βιβλίο. Ο στόχος είναι να εντοπίσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες που παρατηρούν ώστε να αναλυθούν οι αφηγηματικοί στόχοι του κάθε κειμένου και να βελτιωθούν στοιχεία από το σενάριο που έχουν δημιουργήσει. Η γνωριμία τους με την κινηματογραφική γλώσσα, ολοκληρώνεται στην αίθουσα green screen – αίθουσα που προσφέρει τη δημιουργία ειδικών κινηματογραφικών εφέ – στην οποία δημιουργούν τη δική τους κινηματογραφική παραγωγή.

ΜΑΤΙΕΣ ΣΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

Στη συνέχεια, έχοντας και πάλι ως γνώμονα την συμπόρευση της έβδομης τέχνης με το σχολικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε το πρόγραμμα **Ματιές στα Γεγονότα**. Ένα πρόγραμμα που μεταχειρίζεται τον κινηματογράφο **ως πεδίο ιστορικής έρευνας**. Ο στόχος είναι αφενός να υπάρξει η δυνατότητα **συζήτησης και εμβάθυνσης** πάνω στην δεδομένη **ιστορική στιγμή** και αφετέρου να δοθεί το κίνητρο για να σχολιαστούν οι **ποικιλόμορφοι τρόποι παρουσίασης** του γεγονότος από τον εκάστοτε σκηνοθέτη. Ξεκινώντας, λοιπόν, από ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός όπως η Μικρασιατική Καταστροφή οι μαθητές παρακολουθούν κινηματογραφικά αποσπάσματα συγκρίνοντας τις διαφορετικές οπτικές προβολής του ίδιου θέματος από τον σκηνοθέτη και σχολιάζοντάς τες δίνοντας βαρύτητα στις εναλλακτικές δυνατότητες που προσφέρει ο κινηματογράφος. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά προβληματίζονται για το ιστορικό επίπεδο ανάγνωσης μιας φιλμικής αφήγησης και για το αν τελικά μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μια κινηματογραφική ταινία είτε βρισκόμαστε στη θέση του θεατή είτε του δημιουργού ωε ένα αυτόνομο καλλιτεχνικό προϊόν που έχει τους δικούς του όρους (Αθανασάτου, 2001).

Κινούμενοι στο ίδιο κλίμα και με **αφορμή την έκθεση του μουσείου,** δημιουργήθηκε μια σειρά δράσεων που στόχο έχουν να προσεγγίσουν θέματα που δεν τα θίγει ένα μουσείο ελληνικού κινηματογράφου αλλά για τα οποία μπορεί, ωστόσο, το ίδιο να **σταθεί η αφορμή**. Μέσα, δηλαδή, από τα εκθέματα και το υλικό που προσφέρει το μουσείο γίνεται μια προσπάθεια να προσεγγιστούν και άλλα ζητήματα που αφορούν άμεσα την ίδια την κοινωνία, και τα οποία αναμφισβήτητα «εισβάλουν» και **στις κινηματογραφικές αίθουσες**. Με αφορμή ουσιαστικά **επίκαιρα κοινωνικά, πολιτικά κτλ. θέματα**, όπως η σχέση των δυο φύλων, τα στερεότυπα, η διαφορετικότητα κ.α. οι δράσεις επικεντρώνονται μόνο σε ένα από τα θέματα που θίγει η συγκεκριμένη μουσειολογική μελέτη δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συσχετίσουν την κοινωνική πραγματικότητα με τις κινηματογραφικές επιλογές και απεικονίσεις (Kokkos, 2012).

ΦΥΛΟ ΣΤΗΝ ΟΘΟΝΗ

Συγκεκριμένα οι μαθητές με αφορμή μια σειρά αποσπασμάτων προσκαλούνται να εμβαθύνουν πάνω σε αυτά που βλέπουν, να συσχετίσουν το κινηματογραφικό με το πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής, ασκούν τη δυνατότητά τους να δομούν τα επιχειρήματά τους και να βρίσκουν τον τρόπο με τον οποίο θα τα υποστηρίξουν. Την ίδια στιγμή καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους κινηματογραφική παραγωγή, στηριζόμενοι στο κοινωνικό θέμα που έχει προηγηθεί και προτείνοντας

τη δική τους εναλλακτική κινηματογράφηση. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται το πρόγραμμα **Φύλο στην Οθόνη** που σχετίζεται με τη σχέση των δυο φύλων και το οποίο στοχεύει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη διαχρονική παρουσίαση του γυναικείου φύλου μέσα, ωστόσο, από κινηματογραφικές εικόνες στις οποίες δεν είναι και ιδιαίτερα εξοικειωμένοι όπως οι Αστέρω του Δημήτρη Γαζιάδη (Barrance, 2010; Papadimitriou, 2011).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου τα παιδιά προσκαλούνται να αξιοποιήσουν το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό του μουσείου και να συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες ώστε να αντιληφθούν το βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ιστορικές και κινηματογραφικές στιγμές. Στην ουσία οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν το ρόλο του κριτικού θεατή, προτείνουν τη δική τους εναλλακτική και εμβαθύνουν πάνω σε αυτά που βλέπουν. Η υλοποίηση βασίζεται στην αποσπασματική προβολή ελληνικών ταινιών που σχετίζονται με τη γυναικεία προσωπικότητα όπως η Στέλλα του Μιχάλη Κακογιάννη. Ολοκληρώνοντας την θεωρητική αυτή προσέγγιση, η κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει μια σκηνή που θα απεικονίζει τη σύγχρονη εκδοχή του γυναικείου προτύπου που προσεγγίστηκε χρησιμοποιώντας άτυπα τον τίτλο Η Στέλλα 2018. Στο ίδιο πλαίσιο υλοποιούνται παρόμοιες δράσεις που σχετίζονται με την έννοια της διαφορετικότητας, της ενδοσχολικής βίας, τη φιλία κ.α.

iii. ΑΞΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ

Παρατηρώντας τη συμμετοχή των μαθητών στις παραπάνω δράσεις παρατηρείται πως η πρακτική εφαρμογή τέτοιων δράσεων σε καίρια ζητήματα όπως η σχέση των δυο φύλων ή τα στερεότυπα απέδειξε ότι τα παιδιά μέσα από την διαδικασία αυτή εκφράζουν απόψεις αλλά και δημιουργούν αφορμές σκέψης. Παράλληλα, οι κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως η δημιουργία μεταμορφώνει κυριολεκτικά και μεταφορικά μαθητές οι οποίοι στο σχολικό περιβάλλον είτε απέχουν είτε δείχνουν αδιάφοροι.

Επίσης, οι μαθητές επιδιώκουν να συσχετίσουν την κοινωνική πραγματικότητα με τις κινηματογραφικές επιλογές και απεικονίσεις. Στο πλαίσιο αυτό, πέρα από τη λειτουργία των εκφραστικών μέσων του κινηματογράφου όπως τα είδη των πλάνων, οι κινήσεις της κάμερας, η ένταση της μουσικής, οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν πως η κινηματογραφική αφήγηση δεν είναι μια γραμμική σειρά με μια έννοια μοναδική αλλά ένας χώρος με πολλαπλές διαστάσεις, ένα σύνθετο πλέγμα πολλαπλών αναφορών. Με τον τρόπο αυτό, προκύπτουν σκέψεις προσωπικές και γόνιμοι προβληματισμοί. Για παράδειγμα, στη διάρκεια του προγράμματος **Στις παρέες λέμε ναι** – πρόγραμμα, το οποίο σχετίζεται με την ενδοσχολική βία - προβλήθηκε ένα μικρό απόσπασμα της βραβευμένης ταινίας μικρού μήκους Προσευχή του Θανάση Νεοφώτιστου. Μια εξαιρετική περιγραφή για τις ψυχικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στο εσωτερικού κόσμου ενός εφήβου. Στη διάρκεια της συζήτησης, προέκυψαν καίρια ερωτήματα από τους ιδίους τους μαθητές όπως τι μπορεί να καταλαβαίνουν οι άλλοι από εμένα; Πώς φαίνομαι στους άλλους; Ποια είναι δική μου υποκριτική ικανότητα, συνειδητή ή ανεπαίσθητη, στην καθημερινότητά μου; Πόσο οι άλλοι συγκινούνται από εμένα; Πώς συμπεριφέρονται σε μένα; Σκεπτόμενοι, επίσης, το κατάλληλο σενάριο για ένα

ευαίσθητο θέμα όπως αυτό της σχολικής βίας προχώρησαν στους παράγοντες επέκτασης του φαινόμενου και προσπάθησαν μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας να αιτιολογήσουν ή να ψυχογραφήσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Καταληκτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι φαίνεται στη διάρκεια των εκπαιδευτικών αυτών δράσεων να ξεκλειδώνουν ευκολότερα τις απόψεις τους μέσω της εικόνας και της κινηματογραφικής γλώσσας ανεξαρτήτου ιδιοσυγκρασίας ή σχολικών επιδόσεων (Mezirow, 2000).

Συνοψίζοντας, αξίζει να τονιστεί ότι οι δράσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω έδωσαν ένα άλλο χαρακτήρα στην εκπαιδευτική επίσκεψη και διαμόρφωσαν μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στο μουσείο και τον εκπαιδευτικό ενισχύοντας τόσο τον παιδευτικό όσο και τον κοινωνικό ρόλο του μουσείου. Φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν την ανάγκη να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους και να μετέχουν σε δραστηριότητες παίρνοντας ρόλους δημιουργικούς. Μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικές επισκέψεις των μαθητών συνδέονταν με την ερώτηση «θα γυρίσουμε ταινία». Αντιμετώπιζαν την υλικοτεχνική υποδομή και την τεχνική του green screen, ως ευκαιρία να ικανοποιήσουν περισσότερο τη ματαιοδοξία τους παρά για κάτι πιο εποικοδομητικό. Μια στάση που φαίνεται να άλλαξε όταν το γύρισμα συνδέθηκε με άλλα ζητήματα και εντάχθηκε σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο προβληματισμών.

FILM VAULT: ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΣΤΕΚΙ ΤΗΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Αξιοποιώντας την παραπάνω εμπειρία αλλά και το γεγονός ότι συζητήσεις του Υπουργείου Παιδείας για την ένταξη της κινηματογραφικής παιδείας στο ενιαίο πρόγραμμα σπουδών γίνονται ολοένα και εντονότερες τον τελευταίο χρόνο, τα τελευταία 2 χρόνια, το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης και κατ' επέκταση το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης επιδίωξε να δημιουργήσει εργαλεία που θα εισβάλλουν στην σχολική αίθουσα και θα μείνουν για πάντα εκεί μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος Euforia European Films for Innovative Audience Development (Media - Creative Europe). Πρωταρχικός στόχος του Euforia στάθηκε η ανάγκη να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις μια νέας μορφής εκπαίδευσης, αυτής «**της εκπαίδευσης του βλέμματος».** Να δημιουργηθούν, δηλαδή, οι μηχανισμοί μέσω των οποίων το νεανικό κοινό να έχει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσει τα μηνύματα και τα μυστικά που με τρόπο ελκυστικό κρύβει μια κινούμενα εικόνα ώστε να εξοπλιστεί με τα κατάλληλα εφόδια για την καλύτερη χρήση των νέων μέσων. Ανάγκη που προβάλλει όσο ποτέ άλλοτε στη εποχή του ψηφιακού καταιγισμού (Ανδριοπούλου, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, στη διάρκεια του ευρωπαϊκού προγράμματος Euforia διοργανώθηκαν μια σειρά οπτικοακουστικών δράσεων που φέρουν τον τίτλο Κινηματογραφικές διαδρομές και υλοποιήθηκαν σε συνεργασία με την Ταινιοθήκη Laterna Magica της Ουγγαρίας και το πανεπιστήμιο Spoleczna Akademia Nauk της Πολωνίας. Βασική επιδίωξη της συνέργειας αυτής ήταν να δημιουργηθούν οι μηχανισμοί που θα συμβάλλουν στην από κοινού ενίσχυση της εκάστοτε εγχώριας κινηματογραφικής παιδείας. Μια από τις σημαντικότερες, ωστόσο, διαδρομές υπήρξε η δημιουργία της εκπαιδευτικής ιστοσελίδας Film Vault η οποία παρέχει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς, ώστε να γνωρίσουν τις βασικές αρχές της κινηματογραφικής παιδείας και να μπορέσουν να τις αξιοποιήσουν στη

σχολική αίθουσα. Ο πραγματικός στόχος ήταν η ιστοσελίδα αυτή να γίνει ένα **στέκι.** Το στέκι της κινηματογραφικής παιδείας. Και εκεί οι εκπαιδευτικές ανάγκες να διασταυρωθούν με τις σκηνοθετικές δημιουργίες και τα κινηματογραφικά σύμβολα να γίνουν ένα μέσο έκφρασης της εφηβικής ανησυχίας.

Το FV έχει 3 βασικούς άξονες:

1. Films, τις ταινίες
2. Collections, τις συλλογές
3. Student Projects, τα μαθητικά ντοκιμαντέρ

Αναλυτικότερα, η επιλογή **Films** περιλαμβάνει 90 κινηματογραφικούς τίτλους από την Ελληνική, Πολωνική και Ουγγρική φιλμογραφία. Κάθε τίτλος έχει συσχετιστεί με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, αναφέρεται σε συγκεκριμένες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας και έχει συνδεθεί με τις κατάλληλες ηλικιακές ομάδες. Η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε κατόπιν συστηματικής έρευνας και μελέτης. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα ενιαία σχολικά προγράμματα σπουδών των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών ώστε να εντοπιστούν κοινά σημεία αναφοράς και οι προτεινόμενες ταινίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών (Bazalgette and Buckingham, 1995).

Επίσης, η εγχώρια φιλμογραφία θεωρήσαμε ότι πρέπει να τεθεί ως προτεραιότητα ώστε να διαδοθεί το έργο των συγκεκριμένων κινηματογραφιστών, να το γνωρίσουν οι μαθητές αλλά και κυρίως να εντοπίσουν τα κοινά/διαφορετικά στοιχεία τους. Λαμβάνοντας ωστόσο, υπόψη ότι η τυπική δίωρη διάρκεια μιας μεγάλου μήκους ταινίας είναι δύσκολο να ενταχτεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ειδικά του γυμνασίου και του λυκείου το εκπαιδευτικό υλικό που αναφέρθηκε διαμορφώθηκε όχι μόνο με βάση την προβολή ολόκληρης της ταινίας αλλά αποσπασμάτων αυτής. Στη λίστα, δηλαδή, πέρα από τις θεματικές, την ηλικιακή ομάδα και το σχολικό μάθημα αναγράφεται το timecode που μπορεί ο εκπαιδευτικός να επεξεργαστεί κατά τη διδακτική του ώρα. Τα προτεινόμενα βεβαία αποσπάσματα επιλέχθηκαν με κριτήρια *πλοκής* (αφορούν κομβικά σημεία της αφήγησης) ή *μορφής* (είναι χαρακτηριστικά του γλωσσικού ιδιώματος της ταινίας) ώστε να είναι κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικά. Είναι γεγονός ότι η σωστά συσχετισμένη προβολή, ακόμη και αν είναι αποσπασματική, δίνει τη δυνατότητα στον θεατή να κάνει συσχετισμούς, τοποθετώντας τα γεγονότα μέσα σε χρονολογικά, ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Το απόσπασμα για παράδειγμα, από την ταινία Ουρανός του Τάκη Κανελλόπουλου συνδέεται με το μάθημα της Ιστορίας στην Γ γυμνασίου, με το αλβανικό μέτωπο και τον έρωτα ως θέματα αναφοράς ενώ για την κινηματογραφική γλώσσα εστιάζει στις τεχνικές κινηματογράφησης του ιδεολογικού μοντάζ (Merchant, 2009).

Οι 30 από αυτές τις ταινίες συνοδεύονται από τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό φάκελο ο οποίος περιλαμβάνει 3 διαφορετικά αρχεία (http://euforia.tiff.gr/):

1. **Γενικό οδηγό** με βασικές πληροφορίες αναφορικά με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της ταινίας, (όπως τίτλος, σύνοψη, είδος, διάρκεια, τεχνική, συντελεστές, βιογραφικό και φιλμογραφία του σκηνοθέτη θέμα, χώρα προέλευσης, χρώμα)

2. **Δραστηριότητες** οι οποίες περιέχουν φύλλα εργασίας και διδακτικά σενάρια προσαρμοσμένα σε ένα κομμάτι της σχολικής ύλης και

3. Ο**δηγό του εκπαιδευτικού** μέσα στον οποίο μπορεί κανείς να εντοπίσει συμπληρωματικό υλικό όπως βιβλιογραφικές αναφορές, άρθρα, συνεντεύξεις και άλλα στοιχεία που συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση και ανάγνωση των κινηματογραφικών επιλογών.

Σε γενικές γραμμές **οι δραστηριότητες** είναι ποικιλόμορφες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν εντός αλλά και εκτός σχολικής τάξης. Περιλαμβάνουν ερωτήσεις παρατήρησης, παρότρυνσης και ακόμη και οδηγίες για δημιουργία ταινιών μικρού μήκους κ.α.Διαμορφώθηκαν με βάση την σύνθεση στοιχείων τόσο από τις ιστοριογραφικές οπτικές της ταινίας όσο και τις θεωρίες του κινηματογράφου. Τα προτεινόμενα φύλλα εργασίας ξεκινούν με ερωτήσεις κατανόησης -παρατηρώ που αφορούν στο θέμα, την πλοκή, τους χαρακτήρες αλλά και τα δομικά χαρακτηριστικά της ταινίας. Ερωτήματα που θεωρούμε ότι ενισχύσουν την ερμηνεία σημαντικών ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές ενεργοποιούν το στοχασμό τους και τους ωθούν σε μια πιο αναλυτική/κριτική σκέψη. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες:

α. εξετάζουν τις σκηνοθετικές επιλογές αναλύοντας τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της ταινίας όπως την υπόθεση, τη φωτογραφία, τη μουσική, το ύφος και τη σύνθεση ενώ παροτρύνουν τους μαθητές να ανιχνεύσουν τις προθέσεις και τα μηνύματα που κρύβονται πίσω από τις επιλογές του δημιουργού. Η δραστηριότητα για παράδειγμα *κρίνω* συμβάλλει στο να κατανοήσουν τον τρόπο αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος μέσω πληθώρας κινηματογραφικών κριτικών. Η δραστηριότητα *πιάστε δουλεία* δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τις δυσκολίες ενός κινηματογραφικού γυρίσματός αναλαμβάνοντας συγκεκριμένες αρμοδιότητες, να εντάξουν την ταινία στην ιστορία του κινηματογράφου και στα ιστορικά – κοινωνικά συμφραζόμενα που την περιβάλλον δίνοντας παράλληλα στη σχολική ύλη ένα πιο διαδραστικό και ελκυστικό χαρακτήρα (Balázs, 2003).

Επιπροσθέτως, θεωρήθηκε ότι, για την μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με την κινηματογραφική διαδικασία θα ήταν πολύ χρήσιμη η γνωριμία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκαν μια σειρά από εγχειρίδια γενικής χρήσης, τα manuals που είναι χωρισμένα σε 4 τομείς – κάμερα/ camera user manual, σενάριο/how to write a script, μοντάζ/the secret art of editing και κινηματογραφικές συμβουλές/ cinematography tip. Κινηματογραφικοί όροι, τεχνικές όπως, close up, match cut, plan general, plan americain, plonze, contre plonze συλλέχθηκαν, αποδόθηκαν και συσχετίστηκαν όχι μόνο με διευκρινιστικές σημειώσεις αλλά και προτεινόμενες δραστηριότητες για να τις αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός σε οποιαδήποτε προβολή επιθυμεί συμπεριλαμβανομένης ή μη στο FV.

Το εκπαιδευτικό υλικό ολοκληρώνεται με τις συλλογές – collections. Πρωταρχικός στόχος είναι να μελετηθεί ο τρόπος που παρουσιάστηκε ένα συγκεκριμένο θέμα διαχρονικά. Προτείνεται μια σειρά ταινιών οι οποίες πραγματεύονται το ίδιο θέμα αλλά κινηματογραφήθηκαν σε διαφορετικές ιστορικές συγκυρίες και μέσα από τη

ματιά διαφορετικών δημιουργών. Η σχέση των δύο φύλων για παράδειγμα μέσα από την Στέλλα του Μ. Κακογιάννη και την IDA Πάβελ Παβλικόφσκι. Η επαφή με το βίωμα της εποχής, η κατάκτηση των εκάστοτε ιστορικών γνώσεων και ο παραλληλισμός των καταστάσεων φαίνεται ότι θέτει με τρόπο απτό και άμεσο μια σειρά προβληματισμών (Buckingham, 2013).

Συμπερασματικά, στο Film Vault οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να περιηγούνται στη λίστα ταινιών, να εντοπίζουν το θέμα και την ηλικιακή ομάδα που τους ενδιαφέρει, να προβάλλουν το κινηματογραφικό απόσπασμα και να αξιοποιούν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό. Η ιστοσελίδα επιδιώκεται να είναι δυναμική και εξελισσόμενη, για το λόγο αυτό το υλικό ανανεώνεται συνεχώς και σε σύντομο χρονικό διάστημα θα είναι διαθέσιμο σε 4 διαφορετικές γλώσσες. Το υλικό αυτό πέρα από ότι προσφέρει χρήσιμες προσεγγίσεις, μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες ανάλογα με το χρόνο και τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στόχο, να λειτουργήσει για τη διδασκαλία ολόκληρης της τάξης αλλά και για την εξατομικευμένη δράση (Champoux,1999).

Το σχεδιασμό και την επιστημονική επιμέλεια των εκπαιδευτικών οδηγών ανέλαβε το τμήμα των εκπαιδευτικών προγράμματων του Μουσείου Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης που αποτελείται από μουσειολόγους, κινηματογραφιστές και παιδαγωγούς ειδικευμένους στην κινηματογραφική παιδεία. Στην προμήθεια του υλικού υπήρξε απαραίτητη και πολύτιμη η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του πολιτιστικού οργανισμού Laterna Magica της Ουγγαρίας και φυσικά της επιστημονικής ομάδας της σχολής Film & the Audiovisual Arts του Πανεπιστημίου της Βαρσοβίας Spoleczna Akademia Nauk – SAN.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Συνεπώς, οι αισθητικές κινηματογραφικές εμπειρίες φαίνεται να διευρύνουν τη δυνατότητα για εμβάθυνση σε πτυχές πέρα από τις εμφανείς και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας που συνεχώς αλλάζει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, συνεπώς, ευελπιστούμε, η έβδομη τέχνη να χαρίσει στα μικρά και μεγάλα παιδιά την αφορμή αλλά κυρίως την ελπίδα και να αγαπήσουν ξανά τα παραμύθια…

Δεν υπάρχουν πολλές τέχνες,
μια είναι η τέχνη,
μια είναι όλες οι τέχνες μαζί!
Είναι μεγάλο ψέμα να ισχυρίζεται
κάποιος πως καταλαβαίνει από σινεμά
ενώ δεν καταλαβαίνει από μουσική.
Δεν γίνεται να αγαπώ το σινεμά και
να μην αγαπώ την πεζογραφία, δεν γίνεται να αγαπώ το σινεμά
και να μην αγαπώ την εικαστικές τέχνες. Η τέχνη είναι μια!
Βασίλης Ραφαηλίδης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αν και τα συναισθήματα, δεν περικλείονται εύκολα σε λέξεις, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους Μαρία Παπασωτήρη (Υπεύθυνη ΜΚΘ), Γιώργο Ραπτόπουλο (Υπεύθυνος Τεχνικού Τμήματος ΜΚΘ) και σε όσους χτίσαμε παρέα τις μαγευτικές εκπαιδευτικές περιηγήσεις του ΜΚΘ. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά στην ομάδα του ευρωπαικού προγράμματος **Euforia:** Elize Jalladeau (Γενική Διευθύντρια ΦΚΘ), Ελένη Ράμμου (Σύμβουλος Ευρωπαικών προγραμμάτων ΦΚΘ – Media) Μαρία Παπασωτήρη (Υπεύθυνη ΜΚΘ – Συντονίστρια EUFORIA), Μαρία Κολώνη (Επιστημονική Υπεύθυνή Euforia), για όλες εκείνες τις διαδρομές που διανύσαμε παρέα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bazalgette, C. & Buckingham, D. eds. (1995). *In Front of the Children: Screen Entertainment and Young Audiences*. London: British Fim Institute.

Bálazs, B. (2003). Η θεωρία του φιλμ, η δημιουργική κάμερα – το σενάριο – ο ήχος – το μοντάζ. Μετάφραση Μάκης Μωραΐτης, Αθήνα: Αιγόκερως.

Barrance, T. (2010). "Using Film in Schools: A Practical Guide." Film: 21st Century Literacy." Ed. Nikki Christie, UK Film Council, Adam Cooper, Film: 21st Century Literacy, Elizabeth Crump, Partnerships for Schools Mark Higham, FILMCLUB, Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2010 από τη διεύθυνση

http://www.filmeducation.org/pdf/misc/C21_Using_film_in_schools.pdf

Buckingham, D. (2013). Media education: Literacy, learning and contemporary culture. John Wiley & Sons.

Champoux, Joseph E. (1999). "Film as a Teaching Resource". Journal of Management Inquiry, 8(2): 206–217.

Kokkos, A. (2010). *Transformative Learning in Europe: An Overview of the Theoretical Perspectives*. In Taylor E., Cranton P. (Eds.), The Handbook of Transformative Learning (pp. 289–303), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Associates, (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merchant, G, (2009). *Learning for the Future: Emerging Technologies and Social Participation* in Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges. Ed. by Leo Tan Wee Hin and R. Subramaniam. Hershey, PA: IGI Global/Information Science Reference, 2 vols.

Papadimitriou, L. (2011) "The National and the Transnational in Contemporary Greek Cinema." New Review of Film and Television Studies 9, no. 4, 493 – 512. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2012 από τη διεύθυνση https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17400309.2011.606535

Αθανασάτου, Γ. (2001). Ελληνικός κινηματογράφος (1950 - 1967): Λαϊκή μνήμη και ιδεολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Finatec A. E.

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). «Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις», *Συχνότητες* (Περιοδικό ΙΟΜ), 10, 15-20.

Κακλαμανίδου, Δ. (2006). Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Αθήνα:Αιγόκερως.

Κόκκινος, Γ. και Αλεξάκη, Ε. (επιμ.) (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπούνια Α., Οικονόμου Μ., Πιτσιάβα Ε.Μ., (2010). *«Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία»*, στο Βέμη Μ. & Νάκου Ε. (επιμ.), Μουσεία & Εκπαίδευση, Νήσος, 335 – 347.

Νικονάνου, Ν., (2010). *Μουσείο Παιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη,* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Χουρμουζιάδη, Ν., (2009). *Μια μπομπίνα ξετυλίγει το σινεμά*. Τεχνογράφημα τχ. 375, Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος, Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χουρμουζιάδη, Ν., (2017). *1+5 μουσειακές εικόνες και εικονικότητες*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ

BFI classroom resources for teachers http://www.bfi.org.uk/education-research/teaching-film-tv-media-studies

Euforia, European Films for innovative audience http://euforia.tiff.gr

Film Education http://www.filmeducation.org

«Εκπαιδεύοντας στον πολιτισμό με το σύστημα PACE (Personalized Augmented Cultural Experience- Προσωποποιημένη, Επαυξημένη, Πολιτιστική Εμπειρία). Μελέτη περίπτωσης: Εθνική Πινακοθήκη – Πίνακας ζωγραφικής «Παιδική Συναυλία» του Γεώργιου Ιακωβίδη»

Τριχόπουλος Γεώργιος

Καθηγητής Πληροφορικής και Μουσικής, Μουσικό Σχολείο Μυτιλήνης
gtricho@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το PACE είναι ένα ερευνητικό, υπό εξέλιξη σύστημα το οποίο θα μπορεί να παρέχει σε επισκέπτες μουσείων, πινακοθηκών ή άλλων πολιτιστικών χώρων τη δυνατότητα μίας εξατομικευμένης εμπειρίας, παρουσιάζοντας τα εκάστοτε εκθέματα με εμπλουτισμένο τρόπο μέσω της χρήσης της τεχνολογίας AR (Augmented Reality). Η παρουσίαση αυτή θα διαφέρει από επισκέπτη σε επισκέπτη αλλά θα επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως η κίνησή του στο χώρο, το πλήθος των επισκεπτών κ.ά. Απευθύνεται σε επισκέπτες όλων των ηλικιών, μαθητές ή όχι. Το PACE αποτελείται από μία κινητή εφαρμογή (app), ένα Server ο οποίος φιλοξενεί τη βάση δεδομένων, και ένα ιστότοπο. Για την αξιολόγηση του συστήματος και τη μέτρηση της εμπειρίας χρήστη, έχει μελετηθεί η εφαρμογή του στον πίνακα ζωγραφικής «Παιδική Συναυλία» του Γεώργιου Ιακωβίδη, ο οποίος βρίσκεται στην Εθνική Πινακοθήκη Αθηνών και σε ψηφιακή μορφή στο ψηφιακό μουσείο «Γεώργιος Ιακωβίδης» στα Χίδηρα Λέσβου (το πρώτο ψηφιακό μουσείο στην Ελλάδα στη γενέτειρα του ζωγράφου).

Λέξεις κλειδιά: *Πολιτιστική εκπαίδευση, επαυξημένη πραγματικότητα, προσωποποίηση.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει την αξία των τεχνολογιών Augmented Reality και Virtual Reality στους τομείς των γλωσσικών σπουδών, των κοινωνικών επιστημών, των μαθηματικών και φυσικών επιστημών καθώς επίσης και στην ιατρική, στις τέχνες, την ψυχαγωγία, στις διαφημίσεις και το μάρκετινγκ (Chang Kuo-En, 2014). Φαίνεται, σύμφωνα με τους Chang, Chang, Hou, Sung, Chao, Lee ότι η τεχνολογία AR δίνει ένα πολύ μεγάλο προβάδισμα - όσο αφορά την εκτίμηση τέχνης - στους επισκέπτες ενός μουσείου που την έχουν χρησιμοποιήσει κατά την ξενάγησή τους, σε σχέση με εκείνους που είτε χρησιμοποίησαν κάποιο συμβατικό οδηγό (μόνο με ήχο) είτε κινήθηκαν ανάμεσα στα εκθέματα ελεύθερα, χωρίς καθοδήγηση. Με άλλα λόγια, οι πρώτοι επισκέπτες – χρήστες στο τέλος της ξενάγησης γνώριζαν πολύ καλύτερα τα εκθέματα του μουσείου, είχαν ζήσει πιο έντονα την εμπειρία της

επίσκεψης και είχαν εμβαθύνει περισσότερο στα νοήματα των εκθεμάτων. Ένας οδηγός AR σε ένα μουσείο προωθεί τη συγκέντρωση και την οπτική εστίαση του επισκέπτη στα εκθέματα και επιτυγχάνει ένα επίπεδο ροής, που σημαίνει πρακτικά ότι ο τελευταίος τελικά διασκεδάζει, νιώθει όμορφα και αποκτά ένα εσωτερικό κίνητρο για τη συνέχιση και την επιμήκυνση της επίσκεψης.

Πολλές έρευνες στρέφονται προς την εξατομίκευση, την προσωποποίηση της εμπειρίας επίσκεψης σε πολιτιστικούς χώρους. Ο λόγος της εξατομίκευσης είναι απλός: Κάθε επισκέπτης σε ένα τέτοιο χώρο είναι μοναδικός. Έχει τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες, έχει τις δικές του απαιτήσεις. Βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη της εξατομίκευσης, είναι η καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του χρήστη, δηλαδή ο σχηματισμός ενός προφίλ, πριν ή κατά τη διάρκεια επίσκεψης σε ένα πολιτιστικό χώρο. Αυτή η κατηγοριοποίηση των χρηστών έχει δοκιμαστεί με διάφορες μεθόδους, όπως για παράδειγμα μέσω οντολογικής προσέγγισης (Eardley W.A.et al., 2016), μέσω μεθοδολογικής προσέγγισης (Katz Shahar et al.m 2014), μέσω έμμεσης προσέγγισης – αξιοποιώντας και τα κοινωνικά δίκτυα (Antoniou Angeliki et al., 2016), ή μέσω στατιστικής προσέγγισης (Pujol Laia et al., 2012), με βάση τις ηλικίες των επισκεπτών στο χώρο και τον τρόπο συμπεριφοράς τους.

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα πλαίσιο (framework) κατηγοριοποίησης των επισκεπτών, βασισμένο στη μεθοδολογία των User Personas (UP) (Konstantakis Markos et al., 2017), εμπλουτισμένο με παράγοντες όπως είναι η ηλικία και η επίγνωση πλαισίου.

Επίγνωση πλαισίου

Σύμφωνα με τους (Dey A., Abowd G., Salber D., 2001), το πλαίσιο (context) είναι οποιαδήποτε πληροφορία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να χαρακτηρίσει την κατάσταση οντοτήτων (ατόμων, τοποθεσιών ή αντικειμένων) που θεωρούνται σχετικά με τη διάδραση μεταξύ ενός χρήστη και μίας εφαρμογής, συμπεριλαμβανομένων του ίδιου του χρήστη και της εφαρμογής. Στο PACE, λαμβάνονται υπόψη κάποιοι από τους παράγοντες του πλαισίου, που σχετίζονται με το επίπεδο θορύβου στο χώρο που λειτουργεί η εφαρμογή, με την επεξεργαστική δύναμη της φορητής συσκευής και με την ανάλυση της οθόνης της.

Συγκεκριμένα, σε ένα σχετικά θορυβώδες περιβάλλον (μέχρι το επίπεδο των 50dB) η ένταση του ήχου μπορεί να αυξάνεται μέχρι 50%, ενώ σε υπερβολικά θορυβώδες περιβάλλον (όταν η ένταση περάσει το όριο των 70dB) ο ήχος της εφαρμογής διακόπτεται ως μη χρηστικός. Οποιαδήποτε προσπάθεια να ξεπεραστεί η ένταση του θορύβου από τον ήχο της εφαρμογής, θα οδηγούσε στο φαινόμενο Lombard (Varadarajan Vaishnevi, Hansen John H.L., 2006) και σε ακουστικά αποτελέσματα χειρότερα από τον ίδιο τον θόρυβο. Τα επίπεδα θορύβου θα μετρηθούν από το δίκτυο αισθητήρων ήχου, σε σχέση και με τη θέση του χρήστη μέσα στο χώρο.

Η επεξεργαστική δύναμη (της CPU και της GPU συνδυαστικά) της φορητής συσκευής στην οποία θα τρέχει η εφαρμογή, είναι καθοριστικός παράγοντας για τη σωστή λειτουργία της και κατ' επέκταση επηρεάζει την εμπειρία χρήστη. Μία αργή συσκευή δεν θα μπορέσει να απεικονίσει σωστά και με ομαλή ροή υψηλής

ανάλυσης τρισδιάστατα μοντέλα και animations. Έτσι, η εμπειρία χρήσης θα είναι αρνητική και μπορεί να οδηγήσει πολύ εύκολα στη διακοπή εκτέλεσης της εφαρμογής από το χρήστη. Επίσης η ανάλυση της οθόνης της συσκευής μπορεί να είναι περιοριστικός παράγοντας. Δεν έχει νόημα, ή ίσως προκαλέσει και σφάλματα εκτέλεσης, η προσπάθεια απεικόνισης υψηλής ανάλυσης γραφικών σε χαμηλής ανάλυσης οθόνη. Στο σύστημα PACE, για την αποφυγή των παραπάνω προβλημάτων, προτείνεται η εκτέλεση στο υπόβαθρο ελέγχων μετρήσεων (τύπου benchmarking) κατά την εγκατάσταση της εφαρμογής. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτών θα χρησιμοποιηθούν ως παράμετροι εισόδου στην εκτέλεση της εφαρμογής.

Προσωποποιημένη εμπειρία χρήστη

Σύμφωνα με τους (Roto V et al., 2010), η εμπειρία χρήστη (UX) είναι συνολικά η εμπειρία που βιώνουμε κατά τη χρήση ενός προϊόντος, συστήματος ή υπηρεσίας, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Αν αυτή η εμπειρία αφορά ένα πολιτιστικό προϊόν, μνημείο, χώρο, τότε μιλάμε για πολιτιστική εμπειρία χρήστη (CUX). Όπως λοιπόν αναφέρθηκε, στο σύστημα PACE, θέλουμε αυτή η εμπειρία να είναι προσωποποιημένη σύμφωνα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του κάθε χρήστη – επισκέπτη. Προκειμένου, να οδηγηθούμε σε αυτόν τον στόχο, είναι απαραίτητη η κατηγοριοποίηση των χρηστών, η αντιστοίχιση του κάθε επισκέπτη – χρήστη με κάποια προκαθορισμένη κατηγορία η οποία φυσικά έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Ο παραπάνω διαχωρισμός μπορεί να γίνει με την καταγραφή του προφίλ ενός επισκέπτη (profiling). Αυτό βέβαια δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση καθώς ο τελευταίος θα βρεθεί στατιστικά στο χώρο μόνο για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα και ίσως να μην επιστρέψει και ποτέ (Anotniou Angeliki et al., 2016). Οτιδήποτε γίνει πρέπει να είναι γρήγορο και αποτελεσματικό καθώς θα κρίνει την επιτυχία ή μη μίας επίσκεψης.

Έχουν γίνει πολλές σχετικές έρευνες και έχουν ήδη δοκιμαστεί μέθοδοι. Κάποιες από αυτές προτείνουν μία προετοιμασία πριν την επίσκεψη (με τη μορφή π.χ. ερωτηματολογίων τα οποία απαντά ο χρήστης στο σπίτι του ή κατά την είσοδο στον πολιτιστικό χώρο ενδιαφέροντος) (Anotniou Angeliki et al., 2016). Η προετοιμασία αυτή έχει ως στόχο την συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του υποψήφιου επισκέπτη. Αν αυτή η προετοιμασία δεν γίνει με ερωτηματολόγιο μπορεί να έχει τη μορφή ενός παιχνιδιού ή μίας ενημερωτικής εφαρμογής σχετικής με τα εκθέματα και το χώρο (Katz Shahar, 2014). Οι υπόλοιπες μέθοδοι δεν περιλαμβάνουν κάποια προετοιμασία αλλά προσπαθούν να συλλέξουν αυτήν την πληροφορία επιτόπου.

Σε μελέτη των Morris, Hargreaves και McIntyre (2004), γίνεται καθορισμός των personas με διαφορετικά κριτήρια. Εδώ δεν παίζει ρόλο η ηλικία των χρηστών – επισκεπτών, το επάγγελμά τους ή άλλα τέτοια προσωπικά δεδομένα. Έχουμε 4 κατηγορίες personas με τα ονόματα "Follower", "Browser", "Searcher" και "Researcher". Οι Followers ακολουθούν ό,τι τους προσφέρει το μουσείο, ο πολιτιστικός χώρος, ως επεξήγηση – ξενάγηση – οδηγό και προσπαθούν να μάθουν κάτι από αυτό. Οι Browsers δεν ακολουθούν κάποιο οδηγό αλλά πηγαίνουν τυχαία σε οτιδήποτε τους κινήσει το ενδιαφέρον και στη συνέχεια ψάχνουν

πληροφορίες για αυτό. Οι Searchers αναζητούν και συλλέγουν αναλυτικές πληροφορίες για συγκεκριμένα εκθέματα ή συλλογές ενώ οι Researchers προχωρούν σε πιο συστηματική - επιστημονική έρευνα για συγκεκριμένα αντικείμενα (Laura Naismith, Paul Smith, 2016).

Στο PACE, αξιοποιούνται οι μορφές των Followers, Browsers και Researchers με τα ιδιαίτερά τους χαρακτηριστικά και εμπλουτίζονται, χωρίζοντας καταρχήν – με ποσοτικά κριτήρια – τους Followers και τους Browsers σε 3 επίπεδα και τους Researchers σε 2 επίπεδα. Έτσι, λόγου χάρη, ο Researcher Επιπέδου 2 κάνει έρευνα σε μεγαλύτερο βαθμό και εμφανίζει πιο έντονα τα χαρακτηριστικά του Researcher από ότι ο αντίστοιχος Επιπέδου 1. Ως αποτέλεσμα, φτάνουμε συνολικά στον αριθμό των 8 διαφορετικών personas, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Α/Α	Τύπος χρήστη – Persona
1	Follower Επιπέδου 1
2	Follower Επιπέδου 2
3	Follower Επιπέδου 3
4	Browser Επιπέδου 1
5	Browser Επιπέδου 2
6	Browser Επιπέδου 3
7	Researcher Επιπέδου 1
8	Researcher Επιπέδου 2

Πίνακας 1: Οι personas του συστήματος PACE.

Προκειμένου να γίνει η αντιστοίχιση των επισκεπτών ενός μουσείου ή άλλου πολιτιστικού χώρου, με μία από τις προσωπικότητες του Πίνακα 1, θα πρέπει να αναζητηθούν πληροφορίες για τους επισκέπτες. Στο σύστημα PACE, η άντληση πληροφοριών γίνεται χωρίς τη συμμετοχή του επισκέπτη και χωρίς προετοιμασία και είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει τρία στάδια:

1. Αναγνώριση προσώπου.
2. Άντληση δεδομένων (data mining) από κοινωνικά δίκτυα.
3. Μελέτη συμπεριφοράς.

Σενάρια χρήσης

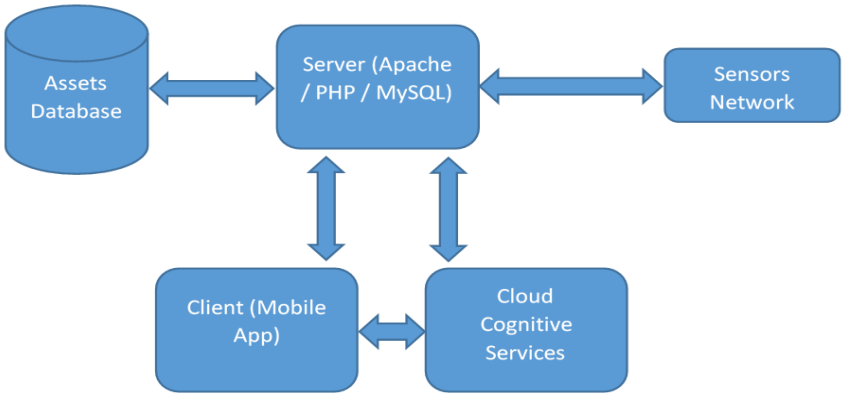
Μετά την άντληση δεδομένων για έναν επισκέπτη και την αντιστοίχισή του σε μία προσωπικότητα του Πίνακα 1, μπορεί να προκύψει ένα σενάριο διάδρασης. Τα σενάρια αυτά όπως έχουν μελετηθεί είναι στο σύνολο 19. Η αντιστοίχιση επισκεπτών με ένα σενάριο διάδρασης είναι μία δυναμική διαδικασία. Ο επισκέπτης για παράδειγμα μπορεί να ξεκινήσει τη διαδρομή του ως Follower Επιπέδου 3, να γίνει στη συνέχεια Browser Επιπέδου 1 και στη συνέχεια Browser Επιπέδου 2. Επομένως, οι διαδικασίες μελέτης συμπεριφοράς λειτουργούν συνεχώς και ανατροφοδοτούν το PACE με δεδομένα τα οποία μπορεί (ή και όχι) να αλλάξουν τη ροή μίας προσωποποιημένης εμπειρίας. Κάθε ένα από τα σενάρια διαφοροποιείται ως προς τη λειτουργικότητα, την ελευθερία διάδρασης, την ποιότητα απεικόνισης, το συνολικό φορτίο απεικόνισης, το ηχητικό αποτέλεσμα (Πίνακας 2).

Γενικά			Διάδραση				Απόδοση / Performance			
Τύπος Χρήστη	Ηλικία	Smartphone	Μενού	Χαρακτήρες	Ήχοι	Παιχνίδι	Κίνηση*	Ήχος*	Ποιότητα*	Πιστότητα
Follower Επίπεδο 1	Παιδί	Όχι	Βασικό 2	Καμία	Καμία	Ναι	Διασκεδαστική	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ηλικιωμένος	Όχι	Βασικό 1	Καμία	Καμία	Όχι	Ήρεμη	Ήρεμη	Χαμηλή	Χαμηλή
Follower Επίπεδο 2	Παιδί	Ναι	Βασικό 2	Βασική	Βασική	Ναι	Διασκεδαστική	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ενήλικας	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Ήρεμη	Ήρεμη	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ηλικιωμένος	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Ήρεμη	Ήρεμη	Χαμηλή	Χαμηλή
Follower Επίπεδο 3	Έφηβος	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Μέτρια	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ενήλικας	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Μέτρια	Ήρεμη	Χαμηλή	Χαμηλή
Browser Επίπεδο 1	Παιδί	Ναι	Βασικό 2	Επεκτεταμένη	Επεκτεταμένη	Ναι	Διασκεδαστική	Πλήρης	Χαμηλή	Χαμηλή
	Έφηβος	Ναι	Πλήρες 1	Πλήρης	Πλήρης	Όχι	Πλήρης	Πλήρης	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ενήλικας	Ναι	Βασικό 1	Επεκτεταμένη	Επεκτεταμένη	Όχι	Μέτρια	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή

	Ηλικιωμένος	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Ήρεμη	Ήρεμη	Χαμηλή	Χαμηλή
Browser Επίπεδο 2	Έφηβος	Ναι	Πλήρες 1	Επεκτεταμένη	Επεκτεταμένη	Όχι	Πλήρης	Πλήρης	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ενήλικας	Ναι	Πλήρες 1	Επεκτεταμένη	Επεκτεταμένη	Όχι	Πλήρης	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ηλικιωμένος	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Μέτρια	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή
Browser Επίπεδο 3	Έφηβος	Ναι	Πλήρες 2	Πλήρης	Πλήρης	Ναι	Πλήρης	Πλήρης	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ενήλικας	Ναι	Πλήρες 1	Πλήρης	Πλήρης	Όχι	Πλήρης	Πλήρης	Χαμηλή	Χαμηλή
Researcher Επίπεδο 1	Έφηβος	Ναι	Πλήρες 2	Επεκτεταμένη	Επεκτεταμένη	Ναι	Μέτρια	Μέτρια	Υψηλή	Χαμηλή
	Ενήλικας	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Μέτρια	Μέτρια	Υψηλή	Υψηλή
Researcher Επίπεδο 2	Ενήλικας	Ναι	Βασικό 1	Βασική	Βασική	Όχι	Ήρεμη	Ήρεμη	Υψηλή	Υψηλή

Πίνακας 2: Τα σενάρια χρήσης του PACE.

Αρχιτεκτονική συστήματος



Σχήμα 1: Αρχιτεκτονική συστήματος PACE.

Το σύστημα PACE στηρίζεται στην αρχιτεκτονική Client – Server και υποστηρίζεται από ένα δίκτυο IoT, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1. Στην καρδιά λοιπόν του συστήματος υπάρχει ένας εξυπηρετητής εγκατεστημένος στο χώρο του μουσείου ή σε απομακρυσμένη θέση ο οποίος παρέχει την επικοινωνία μεταξύ της βάσης δεδομένων, της φορητής εφαρμογής και του δικτύου αισθητήρων που υπάρχουν στο χώρο του μουσείου. Άλλη πολύ σημαντική εργασία του server είναι η κατηγοριοποίηση των χρηστών (profiling). Η αντιστοίχιση κάθε χρήστη με ένα προκαθορισμένο προφίλ είναι απαραίτητο βήμα για την παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών.

Η βάση δεδομένων περιέχει όλα τα πολυμεσικά στοιχεία (assets) που απαιτούνται για την προβολή AR ή VR περιεχομένου όπως για παράδειγμα τρισδιάστατα μοντέλα, animations και ήχους.

Το δίκτυο IoT υπάρχει για να δίνει στην εφαρμογή τη δυνατότητα να προσαρμόζει τη λειτουργία της με επίγνωση πλαισίου (context awareness). Το δίκτυο αυτό αποτελείται από ένα σύνολο αισθητήρων ή άλλων συσκευών Smart Objects (SO) και μία συσκευή Middleware η οποία διαχειρίζεται και μεταφέρει τον όγκο των δεδομένων που έρχονται από τα SO προς το server.

Η φορητή εφαρμογή (mobile app) αναλαμβάνει το ρόλο του ενδιάμεσου μεταξύ χρήστη – επισκέπτη και συστήματος PACE. Είναι ο προσωπικός ξεναγός που θα διηγηθεί στον επισκέπτη μία ιστορία (διαφορετική για τον καθένα) για το κάθε έκθεμα. Δέχεται τη διάδραση του χρήστη και με βάση αυτή ζητά πολυμεσικά στοιχεία από τη βάση δεδομένων (μέσω του server). Ανάλογα με το προφίλ του χρήστη, την αίτησή του προς το σύστημα και το πλαίσιο λειτουργίας (context), ο server θα επιλέξει τα κατάλληλα στοιχεία προς αποστολή και θα ζητήσει από τον client να προσαρμόσει τη λειτουργία του.

Μελέτη περίπτωσης (Case study)

Μία πρώτη δοκιμή του συστήματος PACE είναι σε εξέλιξη με την αξιοποίησή του στο ζωγραφικό έργο «Παιδική Συναυλία» του Γεώργιου Ιακωβίδη. Ο αυθεντικός πίνακας βρίσκεται

στην Εθνική Πινακοθήκη της Αθήνας ενώ σε ψηφιακή μορφή εκτίθεται στο ψηφιακό μουσείο «Γεώργιος Ιακωβίδης» το οποίο βρίσκεται στα Χίδηρα της Λέσβου, τη γενέτειρα του ζωγράφου.

Για τον πίνακα αυτό, δημιουργήθηκαν 7 (επτά) τρισδιάστατα ανθρώπινα μοντέλα, σε αντιστοιχία με τους 7 πρωταγωνιστές του πίνακα και τους αποδόθηκαν κινήσεις (animations) και ήχοι. Δημιουργήθηκε ο περιβάλλων χώρος (το δωμάτιο στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία του πίνακα με τα έπιπλά του), τόσο για χρήση με τεχνολογία AR όσο και για χρήση με τεχνολογία VR και κατασκευάστηκε μία εφαρμογή για φορητή συσκευή (smartphone, tablet) η οποία περιλαμβάνει τα παραπάνω και επιτρέπει σε ένα χρήστη τη διάδραση μαζί τους.

Υλοποιημένα προϊόντα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το σύστημα PACE αποτελείται από ένα σύνολο τεχνολογιών και προϊόντων. Μέσα στο διάστημα που μεσολάβησε από την αρχή του έργου έχουν υλοποιηθεί τα εξής:

Ένας εξυπηρετητής ο οποίος φιλοξενεί τη βάση δεδομένων με τα πολυμεσικά στοιχεία των εκθεμάτων. Ο server βασίζεται στην πλατφόρμα Apache – MySQL και φιλοξενεί τη βάση δεδομένων με τα δεδομένα της εφαρμογής. Αυτή περιέχει πολυμεσικά στοιχεία για έναν πίνακα ζωγραφικής ("Παιδική Συναυλία" - Γεώργιος Ιακωβίδης).

Σύνδεση με τις cloud υπηρεσίες Azure Cognitive Services της Microsoft. Η συνδρομή στις υπηρεσίες της Microsoft επιτρέπει την ταυτοποίηση - έλεγχο 20 προσώπων το λεπτό.

Μία εφαρμογή για φορητές συσκευές (κινητά τηλέφωνα και tablet) με λειτουργικό σύστημα Android ή iOS. Η εφαρμογή χρησιμοποιεί δεδομένα για ένα ζωγραφικό έργο.

Γραφιστικός σχεδιασμός λογοτύπου, στοιχείων εφαρμογής (UI) και ιστότοπου.

Ένας ιστότοπος για παροχή πληροφοριών σχετικών με το έργο (users.sch.gr/gtricho).

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εμπειρίας χρήστη.

Σχετικά κείμενα.

Βίντεο – παρουσιάσεις.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πολύτιμη για το έργο ήταν η συνεισφορά των μελών της ερευνητικής ομάδας Intelligent Interactive (ii.aegean.gr), Γεώργιου Καρυδάκη, Κωνσταντίνου Μιχαλάκη, Μάρκου Κωνσταντάκη, Ιωάννη Αλιπράντη, καθώς επίσης και της καθηγήτριας πληροφορικής Μυγιάκη Αικατερίνης για τις υποδείξεις της.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Antoniou Angeliki et al. (2016), Capturing the Visitor Profile for a Personalized Mobile Museum Experience: an Indirect Approach, *University of Peloponnese, University of Athens, Pompeu Fabra University, CEUR Workshop Proceedings*, Vol-1618.

Chang Kuo-En et al. (2014), Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum, *Elsevier Computers & Education 71*, p. 185-197.

Dey A., Abowd G., Salber D. (2001), A conceptual framework and toolkit for supporting the rapid prototyping of context-aware applications in special issue on context-aware computing, *Human Computer Interaction, J. 16 (2-4),* pp. 97-166.

Eardley W.A. et al. (2016), An Ontology Engineering Approach to User Profiling for Virtual Tours of Museums and Galleries, *International Journal of Knowledge Engineering, Vol. 2.*

Katz Shahar et al. (2014), Preparing Personalized Multimedia Presentations for a Mobile Museum Visitors' Guide – a Methodological Approach, *The University of Haifa - Israel, ITC-irst* – Italy.

Konstantakis Markos et al. (2017), Formalising and evaluating Cultural User Experience, *University of the Aegean, IEEE*.

Morris G. et al. (2004), Learning Journeys: Using technology to connect the four stages of meaning making, *Birmingham: Morris, Hargreaves, McIntyre Website*.

Naismith Laura, Smith M. Paul (2006), Using mobile technologies for multimedia tours in a traditional museum setting, *mLearn 2006: Across generations and cultures, p.23*, Canada.

Pujol Laia et al. (2012), Personalizing interactive digital storytelling in archaeological museums: the CHESS project, The CHESS Consortium.

Roto V. et al. (2010), User Experience white paper. Bringing clarity to the concept of user experience, *Dagstuhl Seminar on Demarcating User Experience*.

Varadarajan Vaishnevi S., Hansen John H.L. (2006), Analysis of Lombard effect under different types and levels of noise with application to In-set Speaker ID systems, *University of Texas at Dallas*, USA.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

Α

Αγγελακάκης 52
Αλεξούδα 77
Αλμπάνη 200
Αναργυρίδου 38
Ανδρώνη 271
Αντωνοπούλου 102
Απιδοπούλου 280
Αποστόλου Ε. 207
Αποστόλου Μ. 91

Β

Βοϊδομάτης 227

Γ

Γιάγκογλου 280
Γιακουμάτου 292
Γρόσδος 21

Δ

Δελιδάκη 303
Δημητριάδου 113
Δημοπούλου 124

Ε

Ευθυμιάδου 38

Ζ

Ζαχαριάδου 124
Ζαχαροπούλου 138

Ι

Ιωαννίδης 52

Κ

Καλλιοντζή 38
Κασιμάτη 150
Κουτσογιάννης 28
Κωνσταντινίδου 52

Λ

Λάζου 163

Μ

Μαγδαληνού 52
Μαμάκου 91
Μαραβελάκη 236
Μαργαρού 172
Ματσιώρη 172
Μποζέλου 77
Μπόνια 186
Μπότη 250

Ξ

Ξανθόπουλος 63

Π

Πατιώ 77
Πετακάκη 150
Πριβαρτιτσάνης 200

Ρ

Ρούσσου 207

Σ

Σουβατζόγλου 163

Τ

Τζήμα 280
Τριχόπουλος 315

Φ

Φαρδή 214
Φαρίδου 227

Χ

Χαμάλης 227
Χατζηβασιλειάδου 236
Χρηστινίδης 214
Χρυσανθακοπούλου 250
Χρυσοπούλου 264

ΔΙΑΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΧΟΡΗΓΟΙ

ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ ΕΥΟΣΜΟΥ

Eduk8 play - think - learn

ORACLE ACADEMY

ΧΟΡΗΓΟΙ

SAMSUNG

EPSON® EXCEED YOUR VISION

oktabit

LEXMARK™

infolex Output Management

Αστρολάβος
Δαμιανίδου Π. - Δοδοντσή Μ. Ο.Ε.
Προγράμματα - Η/Υ - Περιφερειακά
SERVICE - Αναλώσιμα - Οργ. Γραφείου
Τηλ/fax: 23310-27642 ΒΕΡΟΙΑ

ΧΟΡΗΓΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

---

www.eduportal.gr

ON ΟιδαΝικώ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ

Thessaloniki Many stories, one heart

THESSALONIKI TOURISM ORGANISATION
www.thessaloniki.travel

ISBN: 978-960-99301-3-0