

**Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού**  
**Υλικού»**



Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**«Η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της**  
**Ιστορίας: μια διδακτική παρέμβαση για τη χρήση εικόνων**  
**ως ιστορικών πηγών στη γ' δημοτικού»**

της Χριστοδούλου Αικατερίνης

Α' επιβλέπων καθηγητής: Σμυρναίος Αντώνης  
Β' επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλάκη Ευγενία  
Γ' επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαρούση Μαρίτα

Βόλος, 2016

Η συγγραφέας Χριστοδούλου Αικατερίνη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Ιστορίας: μια διδακτική παρέμβαση για τη χρήση εικόνων ως ιστορικών πηγών στη γ' δημοτικού»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα της βιβλιογραφίας με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	3
Περίληψη .....	4
Abstract .....	6
Εισαγωγή .....	7
Θεωρητικό μέρος .....	11
1. Από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς.....	13
1.1 Γραμματισμός, πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα.....	13
2. Διδασκαλία ιστορίας και ιστορικός γραμματισμός .....	25
2.1 Διδακτική της Ιστορίας: από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες αντιλήψεις .....	25
2.2 Ιστορικές πηγές και διδασκαλία της ιστορίας.....	33
2.3 Η φιλοδοξία του ιστορικού γραμματισμού.....	42
3. Εποχή της εικόνας και οπτικός γραμματισμός .....	47
3.1 Η κυριαρχία των εικόνων στη σύγχρονη πραγματικότητα.....	47
3.2 Εικόνα, παιδί και εκπαίδευση .....	50
3.3 Η αναγκαιότητα του οπτικού γραμματισμού.....	52
4. Ιστορικός γραμματισμός - οπτικός γραμματισμός: η αποτύπωση μιας συγκλίνουσας σχέσης.....	63
4.1 Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές .....	63
4.2 Οι εικόνες ως οπτικά κείμενα .....	69
4.3 Οι εικόνες ως διδακτικό μέσο στο μάθημα της Ιστορίας .....	74
Ερευνητικό μέρος .....	83
1. Ταυτότητα και μεθοδολογία έρευνας .....	85
1.1 Επιλογή ερευνητικού σχεδιασμού .....	85
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	86
1.3 Συμμετέχοντες .....	88
1.4 Πορεία έρευνας.....	89
1.5 Πρόγραμμα διδασκαλιών.....	90
1.6 Συλλογή δεδομένων .....	103
2. Αποτελέσματα.....	113
2.1 Ανάλυση-Παρουσίαση.....	113
3. Συζήτηση.....	131
4. Περιορισμοί .....	137
5. Συμπεράσματα .....	139
Βιβλιογραφία .....	143
1. Ελληνική και Μεταφρασμένη.....	143
2. Ξενόγλωσση.....	152
Παράρτημα 1.....	161
Παράρτημα 2.....	212
Παράρτημα 3.....	217
Παράρτημα 4.....	221

## Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα προϋποθέτει την ευελιξία των μαθητών να επικοινωνούν μέσα από διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, αναλαμβάνοντας ρόλους παραγωγού, διαχειριστή και καταναλωτή πολυτροπικών κειμένων, στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής πολυγραμματισμών. Ειδικότερα η διδασκαλία της ιστορίας στοχεύει μέσα από την εξοικείωση των μαθητών με τα ιστορικά κείμενα-τεκμήρια να αναπτύξει εκείνες τις πτυχές της ιστορικής σκέψης που θα οδηγήσουν στη μελλοντική δημιουργία ιστορικά εγγράμματων πολιτών. Η αποδοχή όμως των εικόνων ως ιστορικές μαρτυρίες και η ανάδειξη τους, μέσα από τον έντονα οπτικό πολιτισμό, σε ισχυρά μαθησιακά εργαλεία κατέστησαν απαραίτητη τη διδασκαλία ενός οπτικού γραμματισμού, στην ανάγνωση των εικόνων ως ιστορικών πηγών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει στην πράξη, αν ένα πρόγραμμα διδασκαλιών οπτικού γραμματισμού μπορεί να συμβάλλει στην ανάγνωση οπτικών ιστορικών πηγών. Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πείραμα, με χαρακτήρα προ-πειραματικού σχεδιασμού, καθώς η έρευνα είχε πιλοτικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 14 μαθητές τρίτης δημοτικού. Αρχικά οι ιδέες των μαθητών αποτυπώθηκαν σε ένα ερωτηματολόγιο, ακολούθησε η υλοποίηση των διδασκαλιών και έπειτα η συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου, ώστε να εξεταστεί αν υπήρχε αλλαγή στις ιδέες τους αναφορικά με τα ερευνητικά ζητούμενα.

Για την επεξεργασία των δεδομένων ακολουθήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου τόσο στο πρώτο όσο και στο δεύτερο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές έπειτα από τις διδασκαλίες. Από την ανάλυση προέκυψαν κατηγορίες στις οποίες ταξινομήθηκαν όμοιες εννοιολογικά καταγραφές των μαθητών. Τα δεδομένα έδειξαν πως η διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού ενίσχυσε ως ένα βαθμό την παρατήρηση και την κατανόηση των εικόνων από τους μαθητές. Ωστόσο η σκέψη των μαθητών αντιμετώπισε εμπόδια στην κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και στην σύνθεση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της θεωρίας του οπτικού γραμματισμού και της διδακτικής της ιστορίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυγραμματισμοί, ιστορικός γραμματισμός, οπτικός γραμματισμός, οπτικές ιστορικές πηγές

## Abstract

The current educational reality presupposes students' flexibility in communication through different semiotic systems, while at the same time students undertake different roles in producing, managing and consuming multimodal texts in the framework of multiliteracies. The purpose of history teaching, in particular, is to enable students to employ historical sources in order to develop their historical thinking skills and eventually their historical literacy. Our contemporary visual culture renders images as both historical documents and powerful instructional tools. As a result, visual literacy becomes an important prerequisite for students in order to read historical images.

The purpose of the present study was to investigate whether a teaching program of visual literacy could promote reading of visual historical sources. Participants of the study were (14) third grade students of elementary school. A pre-experimental design was followed (pre/post-test). An open-ended questionnaire was administered before and after the teaching program in order to trace students' visual literacy skills and their ability to read historical images.

Data were analyzed through content analysis in both pre and post questionnaires. Students' ideas were coded into units of analysis which were then classified to similar conceptual categories. Results revealed that the teaching intervention program promoted students' skills of observation and understanding an image. Nevertheless, students encountered difficulties in understanding the relevant historical framework of an image as well as in combining information from different historical sources. Results are discussed in the framework of visual literacy theory and history teaching.

**Key-words:** Multiliteracies, historical literacy, visual literacy, visual historical sources

## Εισαγωγή

Όσο ο πολιτισμός μας και η επικοινωνία μας συνεχίζουν να εμπλουτίζονται και οι σύγχρονες τεχνολογίες να εισχωρούν στις καθημερινές μας ασχολίες, οι παράμετροι που ορίζουν τον εγγράμματο πολίτη μεταβάλλονται και φυσικά ξεπερνούν τις διαστάσεις ενός γλωσσικού ή αριθμητικού γραμματισμού. Σε αυτή την πολυδιάστατη πραγματικότητα οι μαθητές γίνονται παραγωγοί και δέκτες πολυτροπικών μηνυμάτων (πχ οπτικά, ηχητικά, παραγλωσσικά) προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες επικοινωνιακές συνθήκες (Χοντολίδου, 1999). Τα οπτικά κείμενα αποτελούν ένα είδος λόγου που φαίνεται να έχει κατακτήσει τις δυτικές κοινωνίες. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικά παιχνίδια, κινηματογράφος, τηλεόραση, περιοδικά αποτελούν κάποια από τα σημεία συνάντησης των παιδιών με την οπτική επικοινωνία. Κι ενώ η καθημερινότητα των παιδιών εκτός σχολείου είναι σε μεγάλο βαθμό οπτική, το σχολείο φαίνεται να αγνοεί τους εξωσχολικούς κώδικες που χρησιμοποιούν οι μαθητές και να μην αξιοποιεί με συστηματικό τρόπο όλον αυτόν τον επικοινωνιακό πλούτο για να τους εκπαιδεύσει στην οπτική γλώσσα, δημιουργώντας έτσι ένα είδος “γλωσσικού διχασμού” (Μεταξιώτης, 2000).

Η οπτική κουλτούρα (Mirzoeff, 2002) που έχει δημιουργηθεί δεν άφησε ανεπηρέαστη τη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα τελευταία χρόνια στον ευρωπαϊκό χώρο το οπτικό υλικό έχει ενσωματωθεί στη διδασκαλία, καθώς φαίνεται πως αποτελεί κίνητρο για την οπτική γενιά (Σακκά, 2007). Εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια, εποπτικά υλικά και μέσα για την υποστήριξη του κειμένου, οπτικοακουστικά κείμενα ιστορικού περιεχομένου αποτελούν κάποια μόνο παραδείγματα του εξεικονισμού του ιστορικού μαθήματος. Επίσης οι Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου (2012) παρατηρούν πως ενώ οι μαθητές αδιαφορούν για το μάθημα της ιστορίας στην τάξη, οι πωλήσεις σε προϊόντα με ιστορικές αναφορές (πχ ταινίες, παιχνίδια, κόμικ, βιβλία) έχουν αυξηθεί, αποδεικνύοντας πως η ιστορία δεν είναι και τόσο βαρετή για τα παιδιά. Εξάλλου η Δημόσια Ιστορία, όπως αυτή προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το θέατρο, τη λογοτεχνία, την τοπική κοινότητα και αλλού, αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης των ιστορικών αναπαραστάσεων των μαθητών.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, τίθεται ένα σημαντικό ζήτημα αποποινικοποίησης των εικόνων ως αποκλειστικού μέσου απόσβεσης του κυρίαρχου πνεύματος πλήξης που επικρατεί στο μάθημα της ιστορίας (Σμυρναίος, 2013). Προκειμένου κάτι τέτοιο να είναι εφικτό θα πρέπει η εικόνα να αποτελέσει διαμεσολαβητή μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, εργαλείο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, μέσο ιστορικής κατανόησης. Τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα ανά τον κόσμο, επισημαίνουν την αναγκαιότητα χρήσης των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Η αξιοποίησή της εικόνας ως ιστορικής πηγής στο μάθημα της ιστορίας μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης. Απαραίτητο εφόδιο για την “ανάγνωση” των εικόνων ως ιστορικών πηγών θεωρείται ο οπτικός γραμματισμός. Κι ενώ η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία μιας οπτικής μεταγλώσσας στο ιστορικό μάθημα (Callahan, 2013; Padurano, 2011; Tally & Goldenberg, 2005; Volk, 2015; Παληκίδης, 2005; Παπαδάκη, 2011), παρατηρείται ένα έλλειμμα εμπειρικών μελετών που να μας ενημερώνουν για τα αποτελέσματα μιας τέτοιας παρέμβασης. Αυτό το κενό επιδιώκει να καλύψει η παρούσα έρευνα, θέτοντας ως στόχο να εξετάσει αν ένα πρόγραμμα διδασκαλιών οπτικού γραμματισμού μπορεί να συμβάλλει στην “ανάγνωση” εικόνων ως ιστορικών πηγών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Με σκοπό την θεωρητική τεκμηρίωση αλλά και την απάντηση του ερευνητικού ζητουμένου, η εργασία χωρίστηκε σε ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο μέρος προσδιορίζεται το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει την ανάπτυξη ποικίλων τύπων γραμματισμών στη σύγχρονη εποχή, η θεωρία των πολυγραμματισμών. Η μετατόπιση από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς λόγω των νέων μορφών και συνθηκών επικοινωνίας, ανέδειξε την αναγκαιότητα ανάπτυξης πολλαπλών επικοινωνιακών κωδίκων. Σε αυτό το νέο πλαίσιο οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο πολλά και διαφορετικά είδη κειμένων, όπως στην περίπτωση μας είναι τα ιστορικά κείμενα και τα οπτικά κείμενα. Αντίστοιχες εξελίξεις που σημειώθηκαν στο πεδίο της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της επεσήμαναν την αξία της ιστορικής σκέψης, καθιστώντας αναγκαία την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας σε μια προσπάθεια προσέγγισης του ιστορικού γραμματισμού. Επίσης η χαρακτηριστική επιβολή των εικόνων στη σύγχρονη



εποχή και η δημιουργία μιας οπτικής κουλτούρας, κατέστησαν απαραίτητη την οπτική εκπαίδευση και την καλλιέργεια ενός οπτικού γραμματισμού. Στο τελευταίο μέρος του θεωρητικού σκέλους επεξηγείται η σύνδεση μεταξύ ιστορικού και οπτικού γραμματισμού, με συνδυαστικό κρίκο την εικόνα στο μάθημα της ιστορίας.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά η ταυτότητα και η μεθοδολογία της έρευνας που υλοποιήθηκε, περιγράφοντας τον ερευνητικό σχεδιασμό που επιλέχθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τους συμμετέχοντες και την πορεία που ακολούθησε η έρευνα. Στη συνέχεια παρατίθεται με λεπτομέρειες το πρόγραμμα των διδασκαλιών που εφαρμόστηκε στην γ' δημοτικού, με όλα τα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού του, το πλαίσιο στο οποίο υλοποιήθηκε και τις διαδικασίες που περιλάμβανε. Έπειτα περιγράφονται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων και ο ρόλος του καθενός στην έρευνα. Μετά την ενότητα συλλογής δεδομένων ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που συνοδεύεται από την ερμηνεία τους στην ενότητα της συζήτησης. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την αναφορά των περιορισμών της έρευνας, τις πιθανές εφαρμογές της στην εκπαίδευση αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



## **Θεωρητικό μέρος**



## ***1. Από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς***

Οι σύγχρονες εξελίξεις σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο επέφεραν ραγδαίες αλλαγές στην επικοινωνία η οποία προσδιορίζεται με νέους όρους. Ο γραμματισμός δεν ανταποκρίνεται πια αποκλειστικά στο γλωσσικό κώδικα, αλλά αναμορφώθηκε για να συμπεριλάβει και άλλα σημειωτικά συστήματα (π.χ. οπτικό, ακουστικό, εξωγλωσσικό, πολυτροπικό) διαμορφώνοντας έτσι το πεδίο των πολυγραμματισμών.

### **1.1 Γραμματισμός, πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα**

Ο γραμματισμός είναι μια σχετικά πρόσφατη έννοια στην ελληνική βιβλιογραφία, που αντικατέστησε τον αλφαριθμητισμό ή τον εγγραμματισμό, όρους που χρησιμοποιήθηκαν για να δηλωθεί αυτό που στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται ως “*literacy*”. Αν κανείς αναζητήσει ένα σαφή προσδιορισμό για τον όρο, θα διαπιστώσει την ύπαρξη ενός *σημασιολογικού κορεσμού*, σύμφωνα με τη Hasan (2006), που προκύπτει από τις τοποθετήσεις ερευνητών με διαφορετικές θεωρητικές καταβολές. Οι ερμηνείες διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και την ιστορική στιγμή, καθώς και η ίδια η επικοινωνία μεταβάλλεται διαρκώς (Μητσικοπούλου, 2001). Έτσι ο γραμματισμός σημαίνει πολλά και διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους ανά πάσα στιγμή. Αυτή η πολυμορφία στη σημασία του γραμματισμού άλλοτε μεταφράζεται σε διαφορετικές *όψεις* (Cook-Gumperz, 2008; Hasan, 2006), άλλοτε σε «*περίπλοκο φαινόμενο στο οποίο συνενώνονται πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές*» (Ong, 1995: ix) και άλλοτε σε «*ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική διαμάχη περί γραμματισμού*» (Baynham, 2002: 17).

Γιατί όμως ο γραμματισμός είναι σημαντικός; Γιατί χρειάζεται να είμαστε εγγράμματοι στη σημερινή κοινωνία; Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) που συγκεντρώνει ορισμένες κυρίαρχες θέσεις επί του θέματος, οι ανθρωπολόγοι υποστηρίζουν πως η έννοια του γραμματισμού οδηγεί σε διακρίσεις *πρωτόγονου* και *πολιτισμένου*. Η συγκεκριμένη διχοτομία σχετίζεται με τη διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού πολιτισμού, μεταξύ προφορικότητας και εγγραμματοσύνης. Σε συμφωνία με

τους προηγούμενους, οι ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως ο γραμματισμός ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη των ανθρώπων. Από την άλλη πλευρά ορισμένοι κοινωνιολόγοι διακρίνουν στην έννοια το υπόβαθρο για το λεγόμενο *πολιτιστικό κεφάλαιο*. Οι άνθρωποι διαχωρίζονται με βάση τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό ή τα υλικά αγαθά. Οι κοινωνιογλωσσολόγοι συνδέουν τις γλωσσικές πρακτικές γραμματισμού με τις κοινωνικές πρακτικές σε μια προσπάθεια να σημασιοδοτήσουν την έννοια και οι παιδαγωγοί την αναγάγουν σε βασικό εκπαιδευτικό στόχο. Σε κάθε περίπτωση οι απόψεις που διατυπώνονται συνδέονται με την ιδεολογική σκοπιά διαφόρων θεωριών.

Οι παραδοσιακές αντιλήψεις γύρω από τον γραμματισμό εστιάζουν στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, που κατακτάται μέσω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αναφέρεται αποκλειστικά στη γλώσσα και μάλιστα την επίσημη κατά κράτος γλώσσα, η οποία διδάσκεται μέσω του σχολείου (Παπαδοπούλου, 2011). Ωστόσο, αυτή η φιλοσοφία αποκλείει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά, αλλά και τις εμπειρίες και τους λόγους που υιοθετούν μέσα σε αυτό προκειμένου να ανταποκριθούν σε διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες. Η συγκεκριμένη αντίληψη διατηρεί μάλιστα μια διαχρονική θέση στο συνεχές των εννοιολογήσεων του γραμματισμού.

Αυτόν τον γερά θεμελιωμένο *μύθο του γραμματισμού* έρχονται να ανασκευάσουν οι νέες προοπτικές που παρέχουν οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις (Gee, 2006). Ο γραμματισμός εδώ αντιμετωπίζεται ως μια *πλαισιωμένη πρακτική* που διαμορφώνεται από διαδικασίες ατομικού και κοινωνικού χαρακτήρα, που μπορούν να λάβουν χώρα τόσο εντός όσο και εκτός των σχολικών πλαισίων (Παπαδοπούλου, 2011). Η γλωσσική ποικιλότητα και οι εξωσχολικοί κώδικες επικοινωνίας των μαθητών αποποινικοποιούνται και αποκτούν νέα διάσταση στη σχολική εκπαίδευση. Έτσι ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως *«μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως τέτοια ενέχει τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται»*

(Χατζησαββίδης, 2005: 36)<sup>1</sup>. Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η οπτική αυτής της προσέγγισης, χρήσιμη εδώ είναι η θέση του Baynham (2002: 11) για τις βασικές αρχές του γραμματισμού:

- *αναπτύχθηκε και διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και ανταλλαγή νοήματος*
- *γίνεται καλύτερα κατανοητός κατά τα συμφραζόμενα της χρήσης του*
- *είναι ιδεολογικός*
- *πρέπει να γίνεται κατανοητός με όρους κοινωνικής ισχύος*
- *μπορεί να είναι κριτικός*

Οι παραπάνω αρχές φαίνεται να συσχετίζουν το λειτουργικό με τον κριτικό γραμματισμό, που συχνά παρουσιάζονται να έχουν αντικρουόμενες θέσεις. Από τη μία πλευρά, ο λειτουργικός γραμματισμός εστιάζει «στους υφιστάμενους κοινωνικούς στόχους και συμφραζόμενα» (Baynham, 2002: 28). Ωστόσο, με αυτή τη λογική, οι μαθητές μας εκπαιδεύονται για να αναπαράγουν τους υπάρχοντες και κυρίαρχους λόγους<sup>2</sup> και όχι για να είναι οι ίδιοι δημιουργοί. Κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να εκφράζει τους στόχους της εκπαίδευσης που προωθεί την κριτική στάση και σκέψη. Έτσι προκύπτει η ανάγκη να αμφισβητηθούν οι υφιστάμενοι κοινωνικοί στόχοι και τα συμφραζόμενα μέσω της διδασκαλίας, στο πλαίσιο ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού (Baynham, 2002: 28).

Όπως αναφέρθηκε ήδη, ο γραμματισμός αναπτύσσεται εντός και εκτός σχολικών τειχών, άμεσα και έμμεσα. Ωστόσο, ενώ ο γραμματισμός μπορεί και προϋπάρχει της σχολικής εκπαίδευσης, το αντίθετο δεν είναι δυνατό να συμβεί (Baynham, 2002) γεγονός που αναδεικνύει το ρόλο του στο χώρο της εκπαίδευσης. Εντός του επίσημου

---

<sup>1</sup> Την παραπάνω διάκριση επεσήμανε ο Street (1984), μιλώντας για το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού. Για περισσότερη εμβάθυνση στο θέμα παραπέμπουμε στο έργο του Literacy in theory and practice (Cambridge: Cambridge University Press ).

<sup>2</sup> Εδώ υιοθετείται η οπτική του Kress όπως την παραθέτει ο Baynham (2002) που προσδιορίζει το λόγο ως συστηματικά οργανωμένα σύνολα παραδοχών.

εκπαιδευτικού συστήματος η Hasan (2006) διακρίνει την ανάπτυξη τριών ειδών γραμματισμού, που φαίνεται να χαρακτηρίζουν και την παιδαγωγική του γραμματισμού: τον *αναγνωριστικό γραμματισμό*, το *γραμματισμό δράσης* και το *στοχαστικό γραμματισμό*. Ο *αναγνωριστικός γραμματισμός* δίνει έμφαση στην κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση των γλωσσικών σημείων, λειτουργεί εκτός επικοινωνιακών πλαισίων και έχει αυστηρή-παθητική δομή. Ο *γραμματισμός δράσης* αξιοποιεί τον προηγούμενο γραμματισμό, αλλά προσανατολίζεται στη δράση. Ο γραμματισμός προσλαμβάνεται ως μια διαλεκτική ικανότητα, οπότε η επικοινωνία λαμβάνει χώρα σε υπαρκτά πλαίσια με σκοπό την ανταλλαγή νοημάτων. Ο *στοχαστικός γραμματισμός* στοχεύει σε δεξιότητες όπως ο κριτικός στοχασμός, η διερεύνηση, η ανάλυση. Σε αυτή την περίπτωση ενώ καλλιεργείται η κριτική αντιμετώπιση ορισμένων γλωσσικών και γνωστικών συμβάσεων δεν υπάρχει ταύτιση με τον κριτικό γραμματισμό.

Όλες οι παραπάνω μορφές γραμματισμού, θα λέγαμε πως εξυπηρετούν τις ανάγκες του σχολικού γραμματισμού, μιας έννοιας «ομπρέλα» που καλύπτει τις προσδοκίες κάθε κράτους για αυτόν που θεωρεί εγγράμματο πολίτη. Μέσα από το σχολικό γραμματισμό οι μαθητές μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν ποικίλα κείμενα που παρέχει το εκπαιδευτικό υλικό, οικοδομώντας παράλληλα μέσω συστηματικής διδασκαλίας τη σχολική γνώση (Ματσαγούρας, 2007). Καθώς όμως ο σχολικός γραμματισμός δεν παραμένει ανεπηρέαστος από το υπόλοιπο κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό, πολιτισμικό πλαίσιο, η παιδαγωγική των γραμματισμών αρχίζει να αμφισβητείται, καθώς αδυνατεί να εμπλέξει τους μαθητές σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε μια *παιδαγωγική πολυγραμματισμών* που έρχεται να συμπληρώσει και όχι να αντικαταστήσει τις υπάρχουσες πρακτικές (Χατζησαββίδης, 2005).

Οι μαθητές έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με διαφορετικά είδη λόγου και κειμένων, που απαιτούν την εκμάθηση νέων τύπων γραμματισμού (πχ τεχνολογικός, οπτικός, πληροφοριακός) αλλά και νέων τομέων γραμματισμού (πχ μαθηματικός, ιστορικός, φυσικών επιστημών) που επικαλούνται την «*ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χειρίζεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς τους πόρους που παρέχει κάθε τομέας*» (Ματσαγούρας, 2007). Ειδικότερα, η



γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση που παρουσιάζουν οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, τα νέα είδη κειμένων που επέφεραν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, καθώς και τα είδη των λόγων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εργασιακής, της δημόσιας και της προσωπικής ζωής αποτελούν χαρακτηριστικές αιτίες διεύρυνσης της παιδαγωγικής του γραμματισμού (Cope & Kalantzis, 2000).

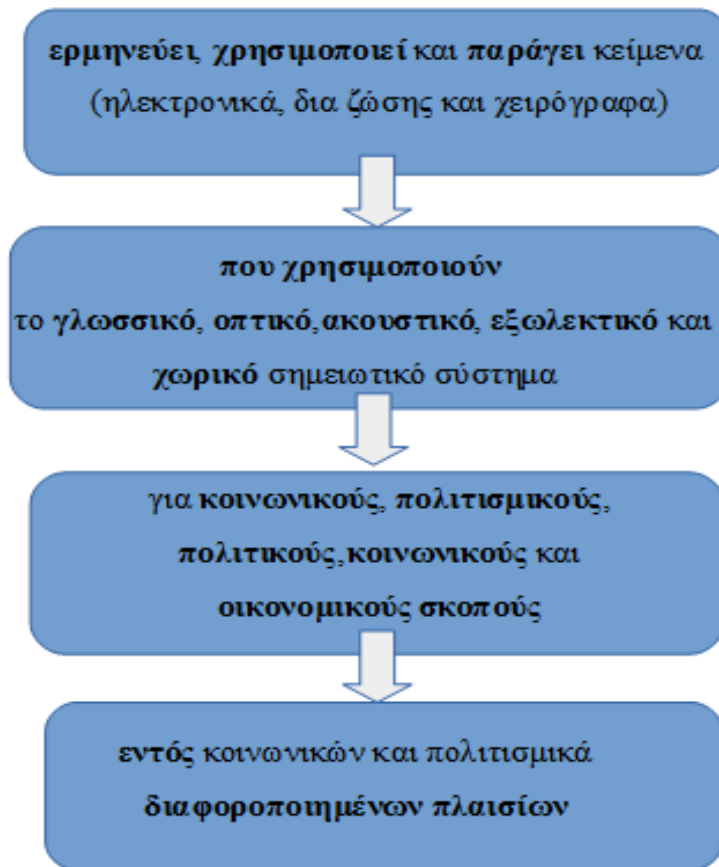
Οι σύγχρονες κοινωνίες απαρτίζονται από πολύγλωσσες, πολυπολιτισμικές και πολυφωνικές κοινότητες ανθρώπων οι οποίες σχηματίζουν δίκτυα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε καθημερινό επίπεδο. Η νέα αυτή διάσταση που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της μετανάστευσης και της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί νέες συνθήκες για την επικοινωνία αφενός και την καλλιέργεια του γραμματισμού αφετέρου. Ο κοινωνικός γραμματισμός που τα άτομα κατακτούν στην καθημερινότητά, δημιουργεί νέους όρους, οι οποίοι δε γίνονται εύκολα αντιληπτοί γιατί μπορεί να ξεπερνούν τις οικείες κοινωνικές, οικονομικές, ιδεολογικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές νόρμες. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ισοσκελίσει αυτό το έλλειμμα διαμέσου της διαπολιτισμικής αγωγής (Ντίνας, 2004).

Εκτός όμως από τη γλωσσική ποικιλία που επέφερε η μετανάστευση, οι νέες τεχνολογίες και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας οδήγησαν στη μεταποίηση της καθιερωμένης σημασίας του κειμένου. Τα κείμενα που οι μαθητές γράφουν, διαβάζουν ή καταναλώνουν απαιτούν την ταυτόχρονη διαμεσολάβηση πολλών καναλιών επικοινωνίας ώστε να προκύψει νόημα (Anstey & Bull, 2006). Η διαφήμιση, τα τηλεοπτικά σποτ, οι πολυμεσικές εφαρμογές, τα εικονοσύμβολα (emoticons), είναι μόνο κάποια παραδείγματα για τα κείμενα με τα οποία ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή. Το μονοτροπικό γραπτό κείμενο μετατρέπεται σε πολυτροπικό, όπου πολλοί και διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι (πχ εικόνα, ήχος, κίνηση) συμπράττουν στη δημιουργία ενός νέου τύπου κειμένου (Κυπριώτης, 2006). Όπως γίνεται αντιληπτό, δημιουργείται η ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθούν το άτομο να επικοινωνεί μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο.

Επίσης, αλλαγές στον εργασιακό χώρο, στη δημόσια ζωή αλλά και στην προσωπική ζωή των ανθρώπων οδήγησαν σε μια νέα φιλοσοφία προσέγγισης του γραμματισμού. Ειδικότερα ο επαγγελματικός τομέας απαιτεί την καλλιέργεια νέων

δεξιοτήτων αλλά και τη χρήση ενός νέου κώδικα επικοινωνίας που αρχίζει να κυριαρχεί στους κύκλους της επιχειρηματικότητας. Η εκπαίδευση καλείται να μυήσει τους μαθητές σε αυτούς τους κώδικες, όχι μόνο για να τους εντάξει στην αγορά εργασίας, αλλά και για να τους δώσει τα εφόδια να διαπραγματευτούν τις εκάστοτε συνθήκες. Αντίστοιχα στη δημόσια ζωή, η έννοια και ο ρόλος του πολίτη επαναπροσδιορίζεται σε ένα πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον. Η εκπαίδευση επομένως έχει βασική θέση στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που θα βασίζονται στις αρχές της ισότητας, της ισονομίας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, της αλληλεγγύης. Ακόμη και η προσωπική ζωή αποκτά νέο προφίλ, καθώς ένα μέρος της ιδιωτικότητας των κοινωνικών ομάδων φαίνεται να χάνεται και να επικρατεί μια πιο ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω εξελίξεων, μια ομάδα ερευνητών που συγκεντρώθηκαν στο Νέο Λονδίνο της Αυστραλίας (New London Group) το 1994 για να συζητήσουν το μέλλον του γραμματισμού και της γλωσσικής εκπαίδευσης, αποτυπώνουν το νέο στίγμα του γραμματισμού μέσα από την έννοια των πολυγραμματισμών. Βασικοί συντελεστές αυτής της ομάδας οι Cope & Kalantzis, προσδιορίζουν τους πολυγραμματισμούς ως *“μια ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα και χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων”* (Παπαδοπούλου, 2011). Όπως προκύπτει ο μαθητής καθίσταται δημιουργός και πομπός νοημάτων, με δυνατότητα να ελίσσεται και να προσαρμόζεται διαρκώς σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές νοήματος πέρα από τη γλώσσα. Τις απαιτούμενες δεξιότητες του πολυ-εγγράμματος ατόμου περιγράφουν με ένα σύντομο σχήμα οι Anstey & Bull (2006):



Αναφορικά με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, το βασικό συστατικό τους είναι πως εκλαμβάνουν το νόημα ως *σχέδιο* (New London Group, 1996). Με τη έννοια του *σχεδίου* αναφερόμαστε τόσο στη διαδικασία παραγωγής νοήματος όσο και στο αποτέλεσμα αυτής. Το *σχέδιο* ως μέσο νοηματοδότησης χαρακτηρίζεται από 3 στοιχεία<sup>3</sup>:

- το *σχεδιασμένο* (*available designs*)
- το *σχεδιασμό* (*designing*)
- το *ανασχεδιασμένο* (*the redesigned*)

Στην πρώτη περίπτωση, το *σχεδιασμένο* είναι οι πόροι του νοήματος και περιλαμβάνει τόσο τη γραμματική διαφόρων σημειωτικών συστημάτων όσο και τη δυνατότητα χρήσης του σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Στο *σχεδιασμό* εντάσσονται λειτουργίες όπως η ανάγνωση, η παρατήρηση, η ακρόαση. Πρόκειται για

---

<sup>3</sup> Ακολουθείται η ελληνική απόδοση που προτείνει η Παπαδοπούλου (2011).

την απευθείας απόδοση νοήματος που κάνει το κάθε άτομο με βάση έναν υπάρχοντα σχεδιασμό και όχι για απλή αναπαραγωγή του. Είναι ένας τρόπος για να δημιουργηθούν στη συνέχεια νέες αναπαραστάσεις για την πραγματικότητα. Στο τρίτο στοιχείο του *ανασχεδιασμένου*, μιλάμε πια για ανακατασκευή νοήματος, που είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμένου που μπορεί να αποτελεί πια ένα νέο, αυτόνομο σχέδιο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μυήσουν τους μαθητές τους σε μια προσιτή και λειτουργική γραμματική, μια μεταγλώσσα που εξηγεί διαφορετικά μοτίβα νοήματος: το γλωσσικό, το οπτικό, το ακουστικό, το παραγλωσσικό, το χωρικό και το πολυτροπικό που συνδέει περισσότερους από ένα σημειωτικούς τρόπους (Cope & Kalantzis, 2000). Κάθε ένας τρόπος αξιοποιεί τους υπάρχοντες πόρους και μέσα, προκειμένου να προσδώσει τη δική του διάσταση στην επικοινωνία.

Μέχρι τώρα είδαμε το περιεχόμενο των πολυγραμματισμών. Πώς όμως μπορεί να ενσωματωθεί μια τέτοια πρακτική σε εκπαιδευτικά πλαίσια; Η έκθεση του New London Group (1996) περιγράφει τέσσερις τρόπους:

- την *πλαισιοθετημένη πρακτική (situated practice)*,
- την *ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction)*,
- την *κριτική πλαισίωση (critical framing)*,
- τη *μετασηματισμένη πρακτική (transformed practice)*.

Η *πλαισιοθετημένη πρακτική* εμπλέκει τους μαθητές σε επικοινωνιακές πρακτικές που έχουν νόημα γι' αυτούς, ενσωματώνοντας τους διαθέσιμους πόρους σχεδίου στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. Με άλλα λόγια βασίζεται και αξιοποιεί τα βιώματα των παιδιών. Η *άμεση διδασκαλία* στοχεύει στη συστηματική, αναλυτική και συνειδητή κατανόηση των σχεδίων νοήματος και της διαδικασίας μέσω της οποίας αυτό παράγεται. Με την *άμεση διδασκαλία* αρχίζει η μύηση των μαθητών στη μεταγλώσσα και ο εμπλουτισμός των εμπειριών τους. Η *κριτική πλαισίωση* εστιάζει στην ερμηνεία του κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου κάθε σχεδίου. Έτσι οι μαθητές εξασκούνται στην κριτική αντιμετώπιση ενός νοήματος, διατηρώντας την απαραίτητη απόσταση από την πρώτη εντύπωση που διατύπωσαν ώστε να οδηγηθούν στην αναμορφωμένη πρακτική. Σε αυτό το τελευταίο στάδιο τα νέα νοήματα που προέκυψαν εφαρμόζονται σε νέα πλαίσια.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να εστιάσουμε σε ένα χαρακτηριστικό που έφερε στην επιφάνεια η συζήτηση για τους πολυγραμματισμούς και αποτελεί βασικό συστατικό της παιδαγωγικής τους, την πολυτροπικότητα. Σύμφωνα με τους εισηγητές του όρου, Kress & Van Leeuwen (2001: 20) ως πολυτροπικότητα ορίζεται «η χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στο σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος». Στη συγκεκριμένη οριοθέτηση κρύβονται ορισμένα χαρακτηριστικά της έννοιας, που κατά καιρούς έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφία για την πολυτροπικότητα. Ο Πούρκος (2011) κάνει λόγο για έξι αρχές που διαπερνούν την έννοια:

1. *Αρχή της πολλαπλότητας των αναπαραστατικών και επικοινωνιακών τρόπων*: σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αρχή η απόδοση και η πρόσληψη νοήματος δεν αποτελεί γλωσσικό προνόμιο, αλλά μπορεί να γίνει και με άλλους σημειωτικούς τρόπους (π.χ κινήσεις των χεριών, έκφραση του προσώπου, στάση του σώματος, τόνος και ένταση της φωνής, θέση στο χώρο κ.ά.). Ακόμη και η ίδια η γλώσσα δεν αποτελεί ένα μονοτροπικό κείμενο αλλά ένα *πολυτροπικό φαινόμενο* γιατί εμπλέκει και άλλους μη γλωσσικούς τρόπους στη διαμεσολάβησή της (Kress, 2000). Επίσης η λειτουργία αυτών των σημειωτικών τρόπων είναι *συστηματική και όχι ιεραρχική* με την έννοια ότι υπάρχει αλληλεπίδραση με ίσους όρους και δεν υπερισχύει κάποιος σημειωτικός τρόπος έναντι κάποιου άλλου (Δεγερμεντζίδης, 2011).

2. *Αρχή του κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένου σημείου ή νοήματος*: η πολυτροπικότητα ορίστηκε εντός των θεωρητικών πλαισίων της Κοινωνικής Σημειωτικής όπου το σημαίνον (μορφή) και το σημαινόμενο (νόημα) σε μια συνθήκη επικοινωνίας ορίζονται βάσει πλαισίου και όχι εκτός αυτού. Αυτό σημαίνει πως και οι όροι της επικοινωνίας αλλάζουν όσο αλλάζουν οι κοινωνικές, ιστορικές, πολιτισμικές συνθήκες, δημιουργώντας παράλληλα και νέες ανάγκες γραμματισμού.

3. *Αρχή του ενορχηστρωμένου νοήματος*: αυτή η αρχή επισημαίνει τη συνέργεια πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων για την επίτευξη της επικοινωνίας. Ο συνδυασμός διαφορετικών τρόπων και μέσων επικοινωνίας θα καθορίσει και το αποτέλεσμα της επικοινωνίας. Εξάλλου πρόκειται για μια ενέργεια που δε γίνεται εσκεμμένα αλλά αυθόρμητα, καθώς οι αισθήσεις μας συνεργάζονται και μας παρέχουν όλους εκείνους

τους πόρους για να λαμβάνουμε αλλά και για να μεταδίδουμε ποικιλοτρόπως ένα μήνυμα (Kress, 2000).

4. *Αρχή της επενέργειας*: εδώ δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο που τα άτομα υιοθετούν εντός μιας πολυτροπικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2011: 40) στη συγκεκριμένη αρχή εντοπίζεται και η διαφοροποίηση της θεωρίας της πολυτροπικότητας από άλλες σημειωτικές θεωρίες. Ειδικότερα επισημαίνει πως «*αυτό που επιχειρεί η θεωρία της πολυτροπικότητας, είναι να εξηγήσει τις αλλαγές στη χρήση, τη μορφή και το σύστημα, θεωρώντας τα άτομα όχι απλούς καταναλωτές αλλά παράγοντες αλλαγών*».

5. *Αρχή του παρωθημένου ή αιτιολογημένου σημείου*: η αρχή αυτή σχετίζεται άμεσα με την αρχή της επενέργειας, γιατί αναφέρεται στον προθετικό ρόλο που διατηρούν τα άτομα ως παραγωγί ή ερμηνευτές νοήματος σε μια συνθήκη επικοινωνίας. Εντός διαφόρων κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμικών συνθηκών οι προθέσεις, τα κίνητρα, οι επιλογές και οι ανάγκες των ατόμων αλλάζουν, διαμορφώνοντας αντίστοιχα και το αποτέλεσμα της επικοινωνίας.

6. *Αρχή της δυναμικής επίδρασης των σημειωτικών τρόπων στις ανθρώπινες δράσεις και αλληλεπιδράσεις*: πρόκειται για μια αρχή που αναφέρεται στην εφαρμογή της πολυτροπικότητας σε διάφορα πλαίσια. Ως τώρα η επικοινωνία προσεγγιζόταν κυρίως μέσα από τη γλώσσα, ενώ η θεωρία της πολυτροπικότητας ανατρέπει αυτή την κυριαρχία και επιχειρεί να συνδυάσει πολλούς τρόπους μαζί. Είμαστε όμως εκπαιδευμένοι να διαβάζουμε, να μαθαίνουμε και γενικά να λειτουργούμε με αυτούς τους νέους όρους; Σε οποιοδήποτε πεδίο εφαρμογής (π.χ εργασιακός χώρος, καθημερινότητα, σχολείο) υπάρχει ανάγκη για αναδιαμόρφωση της γνώσης, της επικοινωνίας, της μάθησης.

Όσον αφορά τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων στο χώρο της εκπαίδευσης, αξίζει να επισημανθούν και ορισμένοι κίνδυνοι που ελλοχεύουν, χωρίς να σημαίνει πως δε μπορούν να αποφευχθούν. Η Κατσαρού (2011) επισημαίνει αρχικά την υπερεκτίμηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επειδή η μορφή των πολυτροπικών κειμένων είναι τέτοια που καθιστά τον υπολογιστή κυρίαρχο μέσο, θα πρέπει να γίνει σαφές πως αποτελεί μία πηγή γνώσης ανάμεσα σε άλλες. Επίσης, η ενασχόληση με τόσους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας κρύβει τον κίνδυνο να

διασπαστεί η προσοχή των μαθητών και να μην καταφέρουν να μάθουν ούτε το γλωσσικό. Ένα τέτοιο εμπόδιο για να ξεπεραστεί απαιτεί την οργανωτική ικανότητα του εκπαιδευτικού που θα συνδυάζει τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος με τρόπο που θα εστιάζει στο ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών.

Ακόμα, η ανάγνωση των νέων κειμένων επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες γεγονόσ που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε σύγχυση ή ακόμα και στην ανάδειξη ακραίων απόψεων. Ωστόσο η διδακτική διαπραγμάτευση που προτείνει το πλαίσιο των πολυγραμματισμών μπορεί να βοηθήσει ώστε να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο. Τέλος, ένας ακόμα κίνδυνος περιστρέφεται γύρω από το είδος των κειμένων που κυρίως προέρχονται από την τηλεόραση και το διαδίκτυο (π.χ. διαφημίσεις). Αυτό που χρειάζεται είναι μεγάλη προσοχή στην επιλογή τους και το χειρισμό τους, ώστε αφενός τα παιδιά να μην υποτιμήσουν την ελληνική γλώσσα λόγω της υπερπροβολής άλλων γλωσσών (π.χ. αγγλικά, greeklish) και αφετέρου να διακρίνουν τα μοτίβα που κρύβουν οι κυρίαρχοι λόγοι (π.χ. τρόπος ζωής σε τηλεοπτικά προϊόντα) και όχι να τα υιοθετούν.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο γραμματισμός αποτελεί μια έννοια με πολλές σημασιολογικές μετατοπίσεις που διαμορφώθηκε και διαμορφώνεται στο χώρο και το χρόνο για να εξυπηρετήσει διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες. Άλλοτε περιορίζεται από παραδοσιακές αντιλήψεις που τον ταυτίζουν με τη γραφή και την ανάγνωση, άλλοτε τίθεται σημείο αναφοράς πλαισιωμένων κοινωνικών και γλωσσικών πρακτικών και άλλοτε επεκτείνεται σε ένα δίκτυο δεξιοτήτων που εξυπηρετεί πολύγλωσσες, πολυπολιτισμικές περιστάσεις και συγκεκριμένα επικοινωνίας, διαμορφώνοντας τη θέση του διαμέσου πολυτροπικών σημειωτικών συστημάτων. Ποια θέση κατέχει λοιπόν ο γραμματισμός στη διδασκαλία της ιστορίας και στη σύγχρονη κουλτούρα της εικόνας που έχει δημιουργηθεί; Είναι το ερώτημα που θα απαντηθεί στις ενότητες που ακολουθούν, αναδεικνύοντας τους θεωρητικούς πυλώνες της έρευνας που υλοποιήθηκε.





## **2. Διδασκαλία ιστορίας και ιστορικός γραμματισμός**

Στη εποχή των πολυγραμματισμών που διανύουμε η διδασκαλία της ιστορίας σε μια εξιδανικευμένη μορφή μπορεί να καλλιεργήσει τον ιστορικό γραμματισμό, χαρακτηριστικά του οποίου κρίνονται όλο και πιο απαραίτητα λόγω του όγκου των πληροφοριών που δέχονται καθημερινά οι μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφεται πώς η πρόοδος της Διδακτικής της Ιστορίας οδήγησε σε μια νέα διδακτική κουλτούρα που περιστρέφεται γύρω από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζεται πως οι ιστορικές πηγές μπορούν να αποτελέσουν το μέσο που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατ' επέκταση να εξυπηρετήσει τους στόχους και την προσδοκία ενός ιστορικού γραμματισμού.

### **2.1 Διδακτική της Ιστορίας: από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες αντιλήψεις**

Η Διδακτική της Ιστορίας αποτελεί από το 1980 διακριτό επιστημονικό πεδίο. Από τη μία πλευρά η ανάδειξη μαθητοκεντρικών και εποικοδομητικών θεωριών μάθησης που έθεσαν στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή και τη μάθηση και από την άλλη πλευρά η μεγάλη ιστοριογραφική έκρηξη που προκάλεσε αλλαγές στο πεδίο της ιστοριογραφίας, αποτέλεσαν βασικές προϋποθέσεις για την ανάδειξή του (Σμυρναίος, 2013). Αν και διαφοροποιείται από την επιστήμη της Ιστορίας φαίνεται να διατηρεί μια διαλεκτική σχέση μαζί της. Σύμφωνα με τον Μονιότ (2002) υπάρχει ανταλλαγή νομιμοποιήσεων μεταξύ των δύο πεδίων, καθώς η ιστορία των ιστορικών τροφοδοτεί τη διδασκαλία και αντίστροφα μέσα από τη διδασκαλία κοινωνικοποιείται η εργασία των ιστορικών. Επίσης η Διδακτική της Ιστορίας αλληλοεπιδρά και με άλλες επιστήμες που συνδέονται αφενός με τη Διδακτική (όπως Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Ιστορία της Εκπαίδευσης) και αφετέρου με την Ιστορία (όπως Κοινωνιολογία, Εθνολογία, Γεωγραφία), διαμορφώνοντας έτσι μια διεπιστημονική ταυτότητα (Σμυρναίος, 2013).

Για να κατανοήσουμε λίγο καλύτερα το ρόλο της Διδακτικής της Ιστορίας, χρήσιμη είναι μια αναφορά στους στόχους της, όπως τους επισημαίνει ο Κόκκινος (1998β): α) επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, β) κριτική αναπαραγωγή της ιστορικά έγκυρης γνώσης μέσω του

σχολείου, γ) καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, δ) σύνδεση της δηλωτικής γνώσης με τη διαδικαστική, ε) διαμόρφωση του εγκυρότερου και πιο κατάλληλου ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική ανάλυση, ζ) ανίχνευση των ιστορικών στερεοτύπων και ανάδειξη της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών, η) αξιολόγηση της διδακτικής πράξης, θ) μεταποίηση της ιστορικής γνώσης σε συλλογικό πολιτισμικό αγαθό διαμέσου του ιστορικού γραμματισμού. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τη στοχοθεσία της, η Διδακτική της Ιστορίας μετατρέπεται σε ένα *“προγραμματικά ουδέτερο γνωστικό αντικείμενο, συμπαρασύροντας τη σχολική ιστορία προς την κατεύθυνση της συγκρότησής της ως σχολικής επιστήμης”* (Κόκκινος, 1998β: 245).

Ωστόσο η επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν είναι πάντα εφικτή στη σχολική πρακτική, υποδεικνύοντας την επιρροή της Διδακτικής της Ιστορίας στη σχολική ιστορία. Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004: 282) η επιρροή αυτή καθορίζεται από ορισμένους παράγοντες, όπως *«το ιστορικό κεφάλαιο της χώρας, η σχέση της συλλογικής μνήμης με την ιστοριογραφία, η βαρύτητα του εθνικού στερεότυπου, το εκπαιδευτικό καθεστώς, η ιστορική κουλτούρα των διδασκόντων/ουσών, η συμμετοχή τους ή η απουσία τους στη λήψη των αποφάσεων»*. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Husbands (2004: 171), *«η ιστορία που επιλέγουμε να διδάξουμε στους μαθητές μας είναι πάντα μια αντανάκλαση των παραδοχών της κοινωνίας στην οποία ζούμε»*. Κάπως έτσι η Διδακτική της Ιστορίας προχωρά παράλληλα με τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αντλώντας στοιχεία από τα 3 κυρίαρχα επιστημονικά παραδείγματα στην ιστοριογραφία και την ιστορική εκπαίδευση: το *παραδοσιακό*, το *μοντέρνο* και το *μεταμοντέρνο*.

Σύμφωνα με την *παραδοσιακή αντίληψη*, το παρελθόν κατέχει κυρίαρχη θέση και καθορίζει το παρόν. Τα κατάλοιπα γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας ώστε να οδηγήσουν στην ιστορική πραγματικότητα που είναι μία και δεδομένη. Έτσι και η επιστημονική αλήθεια είναι μοναδική και αξιολογείται με βάση την αντικειμενικότητα του ιστορικού. Επομένως και η ιστορική σκέψη είναι μια αντικειμενική διανοητική δραστηριότητα που οδηγεί σε γνώση του παρελθόντος (Νάκου, 2000). Μεταφράζοντας τα παραπάνω στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί και μεταφέρει στους μαθητές του την έτοιμη ιστορική γνώση, όπως την παρέδωσε η ιστορική επιστήμη

μέσω του σχολικού εγχειριδίου, η οποία έχει αδιαμφισβήτητη αξία και κληροδοτείται από γενιά σε γενιά. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η εθνική ταυτοποίηση και «η ιστορία μετατρέπεται σε θεραπευτική της εξουσίας και σε προνομιακό πεδίο άρθρωσης της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Κόκκινος, 1998α:338). Αυτή η τροχιά αντιμετώπισης της ιστορίας και εφαρμογής της διδασκαλίας, υπενθυμίζει την εξουσία των θεσμών στα ζητήματα της εκπαίδευσης, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη “αποϊδεολογικοποίησης”<sup>4</sup> του μαθήματος της ιστορίας (Κόκκινος, 1998α).

Μετά από επικρίσεις που δέχτηκε η παραδοσιακή προσέγγιση, παρατηρείται μια μετατόπιση της σχολικής ιστορίας από την επιρροή της ιδεολογίας στην επιρροή της επιστημονικής δεοντολογίας (Κόκκινος, 1998α), ενώ νέες εξελίξεις στο χώρο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας τοποθετούν στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης τον τρόπο που ο μαθητής μαθαίνει και σκέφτεται για την ιστορία. Αν και οι παραδοσιακές προσεγγίσεις τροφοδοτήθηκαν από τις θέσεις της γνωστικής ψυχολογίας, με τον Piaget και τους επιγόνους του να υποστηρίζουν πως τα παιδιά δεν μπορούν να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη τους πριν την εφηβεία, γιατί δεν έχει συγκροτηθεί ακόμη η αφηρημένη σκέψη που απαιτείται για τους τυπικούς συλλογισμούς και τις λογικές υποθέσεις που απαιτούνται κατά την ιστορική διερεύνηση, σταδιακά αρχίζουν να εμφανίζονται νέα ευρήματα που ενθαρρύνουν την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης από μικρή ακόμη ηλικία.

Ένας από τους ερευνητές που συνέβαλλαν σε αυτή την αλλαγή αντιλήψεων για την ιστορική σκέψη των μαθητών ήταν ο Bruner, ο οποίος θα ισχυριστεί ότι οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί χωρίς να θίγεται η επιστημονική του εγκυρότητα, αν και εφόσον συντελείται κατανόηση-μάθηση στο πλαίσιο ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην ίδια κατεύθυνση, η Donaldson συσχέτισε την ιστορική κατανόηση των μαθητών με τη γλωσσική τους επάρκεια και την εξοικείωσή τους με τις ιστορικές έννοιες και την ιδιαίτερη επιστημολογία της επιστήμης της ιστορίας. Αντίστοιχα ο Booth θα επισημάνει πως μαθητές ηλικίας 11 ετών μπορούν να

---

<sup>4</sup> Η αποϊδεολογικοποίηση χρησιμοποιείται ως όρος από τον Κόκκينو (1998: 360) για να δηλώσει τη συστηματική προσπάθεια να αποφευχθούν συνειδητές και προγραμματικές ιδεολογικές φαλκιδεύσεις, που διατρέχουν την ιστορική αφήγηση

καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη και να εμπλακούν ενεργά στην ιστορική μάθηση, αν η τάξη λειτουργεί ως ένας δημόσιος χώρος και πεδίο έκφρασης ιδεών και ανταλλαγής επιχειρημάτων που προκύπτουν από την επεξεργασία πηγών και αν οι πηγές (πχ οπτικές πηγές) ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και το αντιληπτικό επίπεδο των παιδιών (Κόκκινος, 1998α; Κόκκινος, 1998β).

Παράλληλα η επιστήμη της ιστορίας αναδεικνύει νέες θεωρητικές προσεγγίσεις που θα επηρεάσουν στη συνέχεια και τη διδακτική της. Αναφορικά με το μοντέρνο επιστημονικό παράδειγμα, παρελθόν και παρόν βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, ενώ οι μαρτυρίες μπορούν να οδηγήσουν μόνο σε σχετική αναδόμηση του παρελθόντος το οποίο αν και υπάρχει, δε μπορεί να γίνει άμεσα γνωστό. Απαραίτητο εφόδιο αποτελεί η ιστορική γνώση αλλά και οι ικανότητες του ιστορικού να μετατρέπει τα κατάλοιπα σε ιστορικές μαρτυρίες. Οι ιστορικές ερμηνείες που γίνονται αποδεκτές είναι πολλαπλές με κριτήριο βέβαια την τεκμηρίωσή τους που αξιολογείται μέσα από τον ιστορικό διάλογο που προκαλούν τα ιστορικά κείμενα. Έννοιες, όπως *ιστορική αβεβαιότητα* και *ενσυναίσθηση*, θεωρούνται βασικές για την εκφορά ιστορικού λόγου. Με λίγα λόγια, η ιστορική εκπαίδευση που αφορμάται από το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στην επεξεργασία ιστορικών πηγών από τους μαθητές ώστε να προκύψει κάποια προσωπική τους ερμηνεία, χωρίς όμως να υποτιμάται η ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης (Νάκου, 2000).

Ως εξέλιξη της μοντέρνας ιστορίας, η *μεταμοντέρνα ιστορία* υποστηρίζει πως το παρελθόν έχει χαθεί και γι' αυτό δε μπορεί ούτε να γίνει άμεσα γνωστό ούτε να αναδομηθεί. Η ερμηνεία των καταλοίπων είναι κατασκευασμένη και επηρεασμένη από την πρόθεση του δημιουργού του, του ίδιου του έργου αλλά και της πρόθεσης του ιστορικού. Το παρόν διατηρεί σημαίνουσα θέση στην ιστορική ερμηνεία και σε συνεργασία με την ιστορική γνώση μπορεί να οδηγήσει στην άρθρωση ιστορικού λόγου, ο οποίος θα είναι κατ' ανάγκην ιδεολογικά φορτισμένος. Ακολουθώντας αυτές τις αρχές, η ιστορική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη των διανοητικών και ρητορικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να εξασκηθούν στη χρήση ιστορικών εννοιών και λεξιλογίου ώστε να αρθρώσουν το δικό τους ιστορικό λόγο και να

κατανοούν κριτικά το λόγο των άλλων όπως αυτός διαμορφώνεται από το ιδεολογικό τους πλαίσιο (Νάκου, 2000).

Η στροφή στην ιστορική εκπαίδευση με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών αποτελεί ένα κοινό γνώρισμα των σύγχρονων προσεγγίσεων, που εκπροσωπήθηκαν κυρίως από το Αγγλοσαξονικό μοντέλο της *Νέας Ιστορίας* δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στη διαδικασία της ιστορικής γνώσης (Σακκά, 2007). Η *Νέα Ιστορία* κατά τον Burke, όπως αναφέρει ο Κόκκινος (2003:179) «αποδέχεται τις ιδέες της διάκρισης ιστορικού γεγονότος και ιστορικής ερμηνείας, της συσσωρευτικότητας και της ποιοτικής μεταλλαγής των αποθησαυρισμένων ιστορικών γνώσεων και τέλος της σχετικότητας αλλά όχι της ισοτιμίας των ιστορικών ερμηνειών». Η ιστορία παύει να ταυτίζεται με τα ίδια τα γεγονότα, αναγνωρίζει το ρόλο της ερμηνείας στην αποκωδικοποίησή της, με την πολυφωνικότητα και την πολυπρισματικότητα που τη χαρακτηρίζουν, επισημαίνοντας παράλληλα την αξία της κριτικής αποτίμησης της παραγόμενης ιστορικής γνώσης. Βασική αρχή της φιλοσοφίας της *Νέας Ιστορίας* είναι ότι «η γνώση μας για το παρελθόν θα είναι πάντα μερική και ατελής» (Husbands, 2004). Το παρελθόν είναι άγνωστος τόπος όπως προμηνύει ο Lowenthal (1985), γι' αυτό και αναπλάθεται με σχετικότητα μέσα από διαφορετικές οπτικές που καθορίζονται από τις εμπειρίες του παρατηρητή.

Υπό τη σκέπη της *Νέας Ιστορίας* η σύγχρονη διδασκαλία της ιστορίας οφείλει να αναγνωρίζει και να αναδεικνύει την ιστορική αβεβαιότητα και σχετικότητα, καθιστώντας κατανοητό στους μαθητές πως «η Ιστορία είναι διαδικασία νοηματοδότησης και έχει αξία να την κάνει ο καθένας μόνος του, τηρώντας βέβαια τους μεθοδολογικούς κανόνες» (Αποστολίδου, 2016). Υπό αυτόν τον όρο αξιοποιούνται εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες για τα ιστορικά γεγονότα, οι οποίες μπορούν να θεωρούνται αποδεκτές εφόσον έχουν προκύψει από κάποιο αυθεντικό ιστορικό ερώτημα και έχουν βασιστεί στον ιστορικό επιχειρηματολογικό λόγο. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού οι πηγές αποτελούν κύριο μέσο εξοικείωσης των μαθητών με την ιστορική μέθοδο και ταυτόχρονα πεδίο άσκησης διερευνητικών, ενσυναισθητικών, πολυαισθητηριακών και πολυπρισματικών προσεγγίσεων της ιστορίας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις ιστορικές αναπαραστάσεις και προκαταλήψεις που κουβαλούν στην τάξη

οι μαθητές τους, οι οποίοι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την ιστορία που συναντούν στην καθημερινότητά τους, σχηματίζοντας τις δικές τους *μικροθεωρίες* κατά τον Claxton που, αν και *αντιφατικές και αποσπασματικές*, περικλείουν τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν τον κόσμο (Husbands, 2004: 111). Η γνώση αυτή θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν σταδιακά τις πρώτες αφελείς ιδέες των μαθητών σε επιστημολογικά ορθότερες.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για τη σύγχρονη διδακτική είναι πως συνυπολογίζει τη σύνδεση της Ιστορίας με ζητήματα πολιτικών δικαιωμάτων και εξουσίας καθώς και τη δημόσια χρήση της ιστορίας (Νάκου, 2006), όπως αυτή λαμβάνει χώρα σε μουσεία, στην τηλεόραση, στο διαδίκτυο, στη λογοτεχνία, στο θέατρο, στην τοπική κοινότητα και αλλού, δημιουργώντας *«τόπους μνήμης και κοινωνικές αναπαραστάσεις του ιστορικού βιώματος»* (Σακκά, 2007: 130). Η διαμόρφωση της ιστορίας δεν αποτελεί πια προνόμιο των ιστορικών αλλά έχει μετατραπεί σε ένα κοινό αγαθό για το οποίο πολλοί έχουν λόγο. Τέλος, στο νέο πλαίσιο διδασκαλίας της ιστορίας, το ίδιο το μάθημα πρέπει αφενός να αποδώσει τον απόηχο των διαπολιτισμικών, κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτικών και ανθρωπιστικών αλλαγών και αφετέρου να καλλιεργήσει στους μαθητές νέους τρόπους πρόσληψης και θεώρησης του εαυτού τους, ως πολίτες μιας χώρας υπό την επιρροή των παραπάνω παγκόσμιων αλλαγών (Νάκου, 2006).

### 2.1.1 Διδασκαλία ιστορίας: η ελληνική περίπτωση

Ενώ σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται μια τάση εκσυγχρονισμού του πλαισίου για τη διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό την επιρροή διεθνών οργανισμών (Μαυροσκούφης, 2006), στη χώρα μας το μάθημα της ιστορίας, ειδικά στο δημοτικό σχολείο, είναι ακόμη υποτιμημένο. Η αδυναμία αντιμετώπισης της ιστορίας ως πρόβλημα προς επίλυση, η απουσία ενός ευρύτερου πλαισίου στο οποίο να εντάσσονται τα επιμέρους ιστορικά θέματα, ο εθνοκεντρισμός, ο φρονηματισμός, η έλλειψη πολυπρισματικών και ενσυναισθητικών προσεγγίσεων, οι στερεοτυπικές προσεγγίσεις, η ατολμία στην επιλογή των ιστορικών θεμάτων αποτελούν μόνο κάποιες από τις σκοπέλους της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης (Σακκά, 2016).

Η υλοποίηση του μαθήματος γίνεται συνήθως μέσα από ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, που όπως αναφέρει η Αθανασοπούλου (2006) συνοψίζεται σε τρία σημεία: *δασκαλοκεντρικό, αφηγηματικό, γεγονοτολογικό*. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία που μέσα από την ιστορική αφήγηση προσπαθεί να μεταδώσει την ιστορική αλήθεια στα παιδιά, όπως αυτή αποτυπώνεται κυρίως μέσα από την ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου. Στο συγκεκριμένο ιστορικό κείμενο δε χωρούν αντιρρήσεις και προβληματισμοί, γι' αυτό και συνήθως τα παραθέματα που παρέχονται λειτουργούν ως «δορυφόροι» της κύριας αφήγησης, την οποία συμπληρώνουν ή υποστηρίζουν. Οι μαθητές από την πλευρά τους καλούνται να απομνημονεύσουν το μάθημα και να το αποδώσουν στο πλαίσιο ερωταποκρίσεων που γίνονται στην τάξη και αποσκοπούν στην αξιολόγησή τους. Με αυτόν τον τρόπο, όπως γίνεται αντιληπτό, η διερευνητική φύση της ιστορίας εξοστρακίζεται από τη σχολική τάξη αφήνοντας τους μαθητές μετέωρους σε μια εκ των πραγμάτων προβληματική ιστορική επικοινωνία.

Τη φιλοσοφία αυτή φαίνεται να νομιμοποιεί και να συντηρεί και το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από το οποίο διακρίνεται ένας συγκρατημένος συντηρητισμός στην αντιμετώπιση της ιστορικής παιδείας. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Ιστορία (2003) γενικοί σκοποί του μαθήματος είναι η καλλιέργεια της *ιστορικής σκέψης* και της *ιστορικής συνείδησης* των μαθητών. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Ρεπούση στην Αποστολίδου (2016), οι σκοποί αυτοί «*δε υλοποιούνται από τα αναλυτικά προγράμματα και κατά συνέπεια από τα σχολικά βιβλία*». Η λογική που προτείνουν τα παρόντα αναλυτικά προγράμματα δε συμβιβάζεται με την ιστορική μέθοδο, η οποία αποτελεί το βασικό εργαλείο για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Συνακόλουθα οι ιστορικές πηγές έχουν επισκιαστεί από άλλα διδακτικά μέσα και έχουν μετατραπεί σε «*εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων*» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 211).

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

*εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ατομική ιδιαιτερότητα, την προσωπικότητα, την επιστημονική συγκρότηση, τη διδακτική κατάρτιση, τις προτιμήσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007: 371). Επίσης ευρήματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αντιμετωπίζουν την ιστορία με εθνοκεντρισμό, ξενοφοβία και μια εξιδανίκευση της αρχαιότητας όσον αφορά την ιστορική τους συνείδηση, ενώ δε δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον για τις εξελίξεις και τις μεθοδολογικές αναζητήσεις της επιστήμης της ιστορίας, με το επιχείρημα ότι η σχολική ιστορία έχει μικρή σχέση με την ακαδημαϊκή ιστορία και ότι εξαρτάται σημαντικά από τις πρακτικές που ακολουθούνται (Αποστολίδου, 2016). Ως αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων εμφανίζονται διάφορες προβληματικές πρακτικές που υποσκάπτουν παρά προωθούν την ιστορική μάθηση.

Σε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι αιτίες της ελληνικής απόκλισης από τα διεθνή δρώμενα, ο Κόκκινος (1998β) επισημαίνει μια σειρά παραμέτρων. Η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται ως πλήρης αποτύπωση μιας δεδομένης ιστορικής πραγματικότητας, γεγονός που καρπώνεται ο κρατικός μηχανισμός για να επιτύχει την εθνική διαπαιδαγώγηση και τον ιδεολογικό προσανατολισμό των νέων. Έπειτα παρατηρείται μια απαξίωση της σχολικής ιστορίας από την κοινότητα των ιστορικών, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία της ιστορίας αλλά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που επωμίζονται την κατάρτισή τους δε μεριμνούν για μια κατάλληλη σύνδεση της διδακτικής της ιστορίας με ερευνητικά ευρήματα συναφών κλάδων. Ακόμη η ύπαρξη πολλών διαφορετικών κέντρων λήψης αποφάσεων, η απουσία μιας ενιαίας ιστορικής εκπαίδευσης σε γυμνάσιο και λύκειο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, μεθοδολογίας και διδακτικής πρακτικής και η έλλειψη ενημέρωσης της διδακτικής πράξης με αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας, λειτουργούν ανασχετικά για οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί εύκολα να οδηγήσει στην υποβάθμιση της ίδιας της σκέψης, στην πρόσληψη μιας μονολιθικής διάστασης της γνώσης, στην ανάπτυξη απόλυτων και ακραίων πεποιθήσεων, στην αποδοχή οποιασδήποτε πληροφορίας χωρίς αξιολόγηση, στην έλλειψη κριτικής στάσης απέναντι στα κίνητρα και τις προθέσεις των πηγών πληροφόρησης, στη χειραγώγηση. Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν υπόψη τις αναπαραστάσεις αλλά και τους δρόμους μάθησης των μαθητών τους, καθιστώντας το ιστορικό μάθημα ένα επιπλέον γνωστικό βάρος για



τους μαθητές. Οι μαθητές από την άλλη πλευρά, γίνονται δέσμιοι κλειστών αφηγημάτων τα οποία αναπαράγουν, θεωρώντας ότι αυτό είναι ιστορία. Για τους παραπάνω λόγους απαιτείται μια αναθεώρηση της ιστορικής εκπαίδευσης της χώρας μας που θα συμβιβάζει την επιστημολογία της Ιστορίας και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μας.

## 2.2 Ιστορικές πηγές και διδασκαλία της ιστορίας

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων στην Ιστορία και τη Διδακτική της. Η ιστορική σκέψη σύμφωνα με τη Νάκου (2000:20) συνδέεται με κάποιες βασικές ιστορικές *πραγματικότητες* και κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες. Με την έννοια *πραγματικότητες* προσδιορίζει το *πραγματικό* παρελθόν, τα κατάλοιπα του παρελθόντος, τον ιστορικό, το παρόν και το *ιστορικό* παρελθόν. Αντίστοιχα με τις *διαδικασίες* εννοεί τη χρήση καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών, καθώς και τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Επομένως για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξοικείωση με τις ιστορικές πηγές. Πριν όμως αναφερθούμε στην αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη, χρήσιμο θα ήταν να αναφερθούμε πρώτα στη φύση των ιστορικών πηγών και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στην ιστορική επιστήμη.

Τι είναι λοιπόν ιστορικές πηγές; Είναι «*το σύνολο των ιχνών που άφησαν πίσω τους, ηθελημένα ή αθέλητα, τα ιστορικά πρόσωπα και αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, τους εκπροσώπους του παρελθόντος*» (Σμυρναίος, 2008: 139). Είναι, δηλαδή, ένας τρόπος να προσεγγιστεί το παρελθόν στο παρόν. Αυτά τα ίχνη-κατάλοιπα δημιουργήθηκαν στην εποχή τους για να αποτελέσουν φορείς επικοινωνίας ή συμβολισμών και φτάνουν στη σύγχρονη εποχή με τη μορφή *ομιλουσών* ή *βουβών* πηγών (Μονιότ, 2002). Τέτοιες πηγές μπορεί να έχουν τη μορφή γραπτού κειμένου, αντικειμένου, προφορικών-ακουστικών μαρτυριών, οπτικών ή ψηφιακών ντοκουμέντων (Σμυρναίος, 2008) προκειμένου να καλύψουν «*την ολότητα της ανθρώπινης σκέψης, δράσης και εμπειρίας, το υλικό, το βιωματικό, το φαντασιακό, το ασύνειδο*» (Κόκκινος, 2004). Εξάλλου η πραγματικότητα είναι πολυτροπική για να μπορεί να καταγραφεί με ένα μοναδικό τρόπο, γι' αυτό και αξιοποιούνται πια περισσότεροι τρόποι για τη σκιαγράφησή της.

Ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ των καταλοίπων και όλων όσων βρισκόμαστε στο παρόν μπορεί να οδηγήσει στην ιστορική κατανόηση (Husbands, 2004). Ο διάλογος αυτός δε βασίζεται αποκλειστικά σε όσα οι πηγές μπορούν να φανερώσουν στον ιστορικό αλλά και σε εκείνα που ο ιστορικός μπορεί να αφουγκραστεί μέσα από τους αποσιωπημένους λόγους (Λιάκος, 2007). Αν και τα ίδια τα ιστορικά υπολείμματα δεν αποτελούν ιστορία, δημιουργούν ένα γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης μέσα από τη λειτουργία τους ως ιστορικές πηγές. Οι ιστορικές πηγές διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετούν κάθε φορά (Barton, 2005). Η ιδιότητα των πηγών να αποτελούν φορείς ιστορίας τις καθιστά όμως και ιδιαίτερα προβληματικές, λόγω του αποσπασματικού και ατελούς χαρακτήρα τους, της συγκεχυμένης και συχνά αντιφατικής φύσης τους ή της ελλιπούς προσβασιμότητάς που παρέχουν στους ιστορικούς (Ζερβού, 2012).

Επειδή όμως τα ίχνη του παρελθόντος δεν είναι σε θέση να μας περιγράψουν το παρελθόν από μόνα τους, απαραίτητη είναι η μεσολάβηση του ανθρώπινου παράγοντα και στην προκειμένη περίπτωση, του ιστορικού (Μονιότ, 2002). Ειδικότερα, ο ιστορικός έχοντας αναπτύξει ως ένα βαθμό ιστορική γνώση για το πεδίο που τον ενδιαφέρει, θέτει τα ιστορικά ερωτήματα που τον απασχολούν. Έπειτα συλλέγει τα ιστορικά κατάλοιπα για να τα χρησιμοποιήσει ως πηγές και διατυπώνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις αποκαλύπτει όσα εκείνες μαρτυρούν. Διατυπώνει κάποιες υποθέσεις και καταλήγει σε συμπεράσματα ώστε να αναδομήσει το παρελθόν. Έτσι οδηγείται στην άρθρωση ιστορικού λόγου ο οποίος ελέγχεται από τον κοινωνικό ιστορικό διάλογο με απώτερο σκοπό να συμβάλλει στην ιστορική γνώση (Νάκου, 2000).

Όπως πολύ εύστοχα θα παρατηρήσει ο Carr (1961: 22) *«τα γεγονότα δε φτάνουν ποτέ ως εμάς καθαρά, αφού δεν υπάρχουν και δεν υπήρξαν ποτέ σε καθαρή μορφή, πάντα φιλτράρονται από κάποιον που τα καταγράφει»*. Έτσι μια πηγή μετατρέπεται σε μαρτυρία για το παρελθόν υπό τον όρο της ερμηνείας της από τον ιστορικό, ο οποίος με τη σειρά του δεν επηρεάζεται μόνο από τις προσωπικές του αναζητήσεις και δεξιότητες αλλά και από το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό περιβάλλον καθώς και την ιστορική γνώση που διαμορφώνεται από το έργο άλλων ιστορικών (Νάκου, 2000:33). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και τη δημιουργία διαφορετικών ερμηνειών από κάθε ιστορικό, ακόμα κι

όταν εξετάζουν την ίδια πηγή. Εδώ δεν πρέπει να παραλείπεται και η παρελθοντική και παροντική λειτουργία των πηγών, οι οποίες αφενός δημιουργήθηκαν σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο το οποίο δεν μπορεί να γίνει απόλυτα αντιληπτό από τον ιστορικό στο παρόν και αφετέρου ερμηνεύονται μέσα από την παροντική ερμηνευτική σκοπιά του ιστορικού (Ρεπούση, 2004).

Με λίγα λόγια, τα ιστορικά ντοκουμέντα σε οποιαδήποτε εποχή κι αν δημιουργήθηκαν μπορούν να αποτελέσουν δυνητικές μαρτυρίες του ιστορικού παρελθόντος, κατά τις μοντέρνες προσεγγίσεις. Ωστόσο, η ίδια η φύση των καταλοίπων και ο καίριος ρόλος που ο ιστορικός κατέχει στην μετατροπή τους σε ιστορία αποδεικνύει πως η ιστορία κατασκευάζεται και έχει ερμηνευτικό χαρακτήρα. Η αποδοχή αυτού του ρόλου της ιστορίας είναι πολλή σημαντική για την καλλιέργεια μιας νέας ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης στην ιστορική εκπαίδευση, γιατί καταρρίπτεται μια πάγια φιλοσοφία αντιμετώπισης της ιστορίας ως ένα μάθημα αποστήθισης, εθνικής νομιμοφροσύνης και απόλυτης ανίας.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το κύμα ανανέωσης που επήλθε στη διδασκαλία της ιστορίας μετά τις αλλαγές στο πεδίο της ιστοριογραφίας, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, έστρεψε το ενδιαφέρον σε πιο ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας, που στοχεύουν στην προώθηση της ιστορικής σκέψης. Οι μαθητές μας χρειάζεται όχι απλά να γνωρίζουν ιστορία αλλά και να γνωρίσουν πώς η ιστορία δημιουργείται. Επειδή όμως η ιστορική σκέψη αφενός *«απαιτεί ένα προσανατολισμό στο παρελθόν που τροφοδοτείται από τις πειθαρχικές αρχές που ορίζουν οι πηγές και κανόνες του επιχειρήματος»* και αφετέρου αποτελεί μια *ασυνήθιστη πράξη* καθώς αντιτίθεται στη φυσική διεργασία της σκέψης, χρειάζεται να καλλιεργηθεί (Wineburg, 2007). Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών προϋποθέτει την εξοικείωσή τους με τις ιστορικές πηγές, γι' αυτό και η ένταξή τους στην ιστορική εκπαίδευση αποτέλεσε *«θεμέλιο λίθο της αλλαγής της φυσιγνωμίας του μαθήματος»* (Ρεπούση, 2007), καθώς πολλά προγράμματα σπουδών σε όλο τον κόσμο έχουν ενσωματώσει τη χρήση τους ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μαυροσκούφης, 2005).

Ως προς τη θέση τους στο ιστορικό μάθημα, οι πηγές άλλοτε ακολουθούν τη διδακτική παράδοση με τη συμπληρωματική λειτουργία τους και άλλοτε αποτελούν

βασικό εργαλείο ανάλυσης, ερμηνείας και έρευνας των γεγονότων και των ερμηνειών τους (Μαυροσκούφης, 2005; Κόκκινος, 1998α). Αντίστοιχα ο Seixas, στη Ζερβού (2012) περιγράφει τρεις τρόπους προσέγγισης των πηγών: α) την ενίσχυση της ιστορικής μνήμης, όπου οι πηγές εξηγούν ή υποστηρίζουν την κύρια αφήγηση, β) την επιστημονική προσέγγιση, που βασίζεται στην αναγνώριση των διαφορετικών οπτικών, την κριτική τους και την ενεργή οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης, γ) τη μεταμοντέρνα προσέγγιση, όπου εφαρμόζεται η διαλεκτική σχέση μεταξύ των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων.

Αναφορικά με τον τρόπο ανάγνωσης ενός ιστορικού καταλοίπου ως ιστορικής πηγής, η χρήση σε συνδυασμό με την ερμηνεία του καταλοίπου αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της (Νάκου, 2000: 29). Η χρήση αναφέρεται σε μια σειρά διαδικασιών στην οποία εμπλέκεται ο μαθητής προκειμένου να προσεγγίσει το υλικό: α) αναγνώριση πηγής και προέλευσης β) τοποθέτηση πηγής στο κατάλληλο χωροχρονικό πλαίσιο γ) εύρεση οπτικής και κατανόηση μηνύματος γ) σύγκριση πηγών, που περιλαμβάνει την τελική αξιολόγηση μιας πηγής και τη σύγκρισή της με άλλες πηγές (VanSledright, 2004). Η εμπάθυνση στο περιεχόμενο της πηγής μέσα από αυτά τα βήματα, μπορεί να οδηγήσει στις ερμηνείες, δηλαδή σε σχήματα αναπαράστασης του ιστορικού παρελθόντος. Κι όπως επισημαίνει ο Husbands (2004: 116), η γνωριμία των παιδιών με το παρελθόν μπορεί να είναι γόνιμη μόνο όταν την αντιληφθούμε ως αφορμή για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν τους δικούς τους ερμηνευτικούς ιστούς.

Γιατί όμως γίνεται τόσος λόγος για τη χρήση των ιστορικών πηγών στην ιστορική εκπαίδευση; Σύμφωνα με τον Husbands (2004) δεν μπορεί να υπάρξει ιστορική κατανόηση που δε βασίζεται σε ιστορικά τεκμήρια. Ακολούθως ο Μαυροσκούφης (2005: 185-187), προκειμένου να καταδείξει τη συμβολή των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας, στοιχειοθετεί με έρευνες ένα κατάλογο επιχειρημάτων. Αρχικά, οι ιστορικές πηγές βοηθούν στην καταπολέμηση της ανίας και της παθητικότητας που προκαλεί στους μαθητές η υπάρχουσα αντιμετώπιση του μαθήματος, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των παιδιών. Επίσης η αξιοποίηση των πηγών αποτελεί μια ενεργητική μέθοδο διδασκαλίας που προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση, δίνει νόημα στη γνώση, προσφέρει διαφορετικά μονοπάτια μάθησης, αξιοποιεί τα πολλαπλά ερεθίσματα των μαθητών, εστιάζει στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα του περιεχομένου.

Ακόμη η συμβολή τους ευνοεί τον εκδημοκρατισμό της διδακτικής πράξης, την ελευθερία σκέψης ενάντια στο δογματισμό και τις ιδεολογικές καταχρήσεις της ιστορίας. Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα της κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν αναλυτικές και ερμηνευτικές δεξιότητες, αλλά και ιστορική φαντασία και ενσυναίσθηση, που τους βοηθούν να κατανοήσουν το παρελθόν. Επιπλέον, ανακαλύπτουν τη σχέση που συνδέει το παρόν και το παρελθόν, αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές ερμηνείες και οπτικές και κατ' επέκταση τις αντικρουόμενες απόψεις που προβάλλουν οι πηγές. Η μύηση στην ιστορική μεθοδολογία δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και της αυθεντικότητας της μελέτης του ιστορικού παρελθόντος, δίνει έμφαση στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών αλλά και στην κατανόηση της φύσης των πηγών και του τρόπου που αξιοποιούνται για την ανασκευή του παρελθόντος. Τέλος, η αξιοποίηση των πηγών μπορεί να αποτελέσει συνδυαστικό κρίκο θεωρίας και πράξης, καλλιεργώντας με τον πιο άμεσα τρόπο τον ιστορικό γραμματισμό.

Παρά την αδιαμφισβήτητη αξία των ιστορικών πηγών για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, η αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Υπάρχουν ενδείξεις πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν με απλοϊκό και επιφανειακό συνήθως τρόπο τις πηγές (Ashby, 2006; Μαυροσκούφης, 2005), ενώ φαίνεται πως δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας και την ερμηνευτική χροιά της ιστορίας (Brophy, VanSledright & Bredin, 1992; Barton, 1993; Μαυροσκούφης, 2005). Δε έχουν δηλαδή ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η ιστορία, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να συνδέσουν την αξία των πηγών με την ιστορική μεθοδολογία που ακολουθούν οι ιστορικοί (Barton, 1997) και να δυσκολεύονται στην επεξεργασία τους (Stapleton, 2014).

Επίσης οι μαθητές συνήθως αποδίδουν στις πηγές μονοσήμαντες τελολογικής φύσης αιτιάσεις χωρίς να αντιλαμβάνονται την πολύπλοκη φύση των επιρροών, ενώ συνδέουν την ιστορική αιτιότητα με τη χρονολογική ακολουθία (Μαυροσκούφης, 2005). Ακόμη, ορισμένες έρευνες υποδεικνύουν πως η επεξεργασία γραπτών πηγών δεν ευνοεί ιδιαίτερα τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ή άλλου είδους εκπαιδευτικής ανάγκης (VanSledright, 2002; Μαυροσκούφης, 2005). Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν

υπάρχει επαρκής εμπειρική έρευνα που να υποδεικνύει τη χρήση ιστορικών πηγών στη διδασκαλία (Dutt-Doner, Cook-Cottone & Allen, 2007) και το ότι οι μελέτες που έχουν ήδη γίνει βασίζονται στο ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα δε μας επιτρέπουν να κάνουμε γενικεύσεις ώστε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του πεδίου.

Δεν είναι όμως μόνο οι μικροθεωρίες των μαθητών που τους εμποδίζουν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τις ιστορικές πηγές αλλά και η γενικότερη αξιοποίησή τους στο διδακτικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς. Κατά τους Barton & Levstik (2003), οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τις ιστορικές πηγές στη διδασκαλία τους έχουν αντιληφθεί ότι η ιστορία κατασκευάζεται και γνωρίζουν πως να αξιοποιήσουν τις πηγές για να το δείξουν αυτό στους μαθητές. Ωστόσο, υπάρχουν φορές που ενώ ισχύει αυτή η παράμετρος, οι εκπαιδευτικοί και πάλι επιλέγουν να μη χρησιμοποιήσουν τις πηγές, για να μη διαταράξουν τη ρουτίνα της τάξης, για να μην αποκλίνουν από το υπάρχον curriculum, γιατί δεν έχουν επαρκή διδακτικό χρόνο ή αποφεύγουν τον κόπο προετοιμασίας μιας τέτοιας διδασκαλίας.

Επιπλέον, οι πηγές συνήθως αξιοποιούνται αποπλαισιωμένες από το ιστορικό και εννοιολογικό τους πλαίσιο και χωρίς να συνοδεύονται από εκείνες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, θα τον εμπλέξουν ενεργά, θα τον μνήσουν σε μια ερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση. Επιπλέον οι πηγές χρησιμοποιούνται περιστασιακά στη διδασκαλία και όχι με συστηματικό τρόπο μην επιτρέποντας έτσι στα παιδιά να εξασκηθούν επαρκώς σε ορισμένες δεξιότητες, ενώ συχνά επηρεάζονται από την ιδεολογικοποίηση του ίδιου του μαθήματος (Μαυροσκούφης, 2005).

Ακόμη οι πηγές που χρησιμοποιούνται στην τάξη επιλέγονται, περικόβονται ή αναμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό ώστε να εξυπηρετηθούν οι στόχοι του μαθήματος και συνήθως του γνωστικού περιεχομένου, χωρίς όμως να συνδέονται με την αρχική τους χρήση (Γατσώτης, 2004). Επίσης η έκθεση των μαθητών στη βιβλιοκεντρική διδασκαλία, η αφηγηματική μορφή του μαθήματος, το εξετασιοκεντρικό σύστημα, η μετωπική οργάνωση της τάξης, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η πληθωρική διδακτική ύλη που πρέπει να καλυφθεί και γενικότερα η νοοτροπία της έτοιμης γνώσης και της αποχής από οποιαδήποτε προσπάθεια αναζήτησης,

αξιολόγησης και προσωπικής ερμηνείας, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την διδακτική αξιοποίηση των πηγών στη σχολική τάξη (Μαυροσκούφης, 2005; Ζερβού, 2012).

Οι παραπάνω παράγοντες διαμορφώνουν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στη διδασκαλία με πηγές, καθώς μπορούν να τη μετατρέψουν σε μια χρονοβόρα και πολλές φορές άσκοπη διαδικασία που εξυπηρετεί πρόσκαιρους στόχους, να μην εστιάσουν οι μαθητές στο ζητούμενο ιστορικό πρόβλημα και απλά να το προσπεράσουν επιφανειακά ή να προβούν σε γενικεύσεις με λίγα τεκμήρια, να γίνει η εργασία με πηγές αυτοσκοπός και οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού να δώσουν άλλη κατεύθυνση από την αναμενόμενη στο πλαίσιο μιας ιστορικής διερεύνησης (Σμυρναίος, 2008). Σύμφωνα με τον Μονιότ, στο Σμυρναίο (2008), πρέπει να διατηρείται μία κριτική θέση ως προς την αντιμετώπιση των ιστορικών πηγών στην εκπαίδευση καθώς οι ίδιες δεν αποτελούν επιστημονική πανάκεια, ούτε είναι άμοιρες ιδεολογικής ευθύνης.

Προκειμένου η αξιοποίηση των πηγών να είναι αποτελεσματική στη διδασκαλία της ιστορίας, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον Husbands (2004: 45) *«η ιστορική κατανόηση προωθείται μέσα από τα είδη νοητικών δραστηριοτήτων τις οποίες τείνουν να υποστηρίζουν οι ερωτήσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί»*. Ο ίδιος επισημαίνει πως και η γλώσσα είναι σημαντική στην κατανόηση του παρελθόντος, περιγράφοντας τέσσερα είδη ιστορικής γλώσσας: *τη γλώσσα του παρελθόντος, τη γλώσσα του ιστορικού χρόνου, τη γλώσσα της ιστορικής περιγραφής και ανάλυσης και τη γλώσσα των ιστορικών διαδικασιών της*. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τι είδους σκέψη θέλει οι μαθητές του να αναπτύξουν μέσα από την εμπλοκή τους με τις πηγές και να τους βοηθά να σχηματίσουν ένα εννοιολογικό ιστό επικοινωνίας για το ιστορικό μάθημα.

Ο Barton (2005) συμπληρώνει ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εστιάζει στους εκπαιδευτικούς σκοπούς που θέλει να επιτευχθούν με τις πηγές που χρησιμοποιεί, ώστε να επιλέξει, βάσει κριτηρίων (π.χ. ηλικία μαθητών, ενότητα μαθήματος, πρόσβαση και αξιοποίηση πηγής, διδακτικός χρόνος, απαραίτητες δεξιότητες, διδακτικές δραστηριότητες), και τον κατάλληλο τρόπο αξιοποίησής τους στην τάξη. Επίσης, απαραίτητη είναι η απόκτηση προϋπάρχουσας γνώσης για το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο

θεμελιώνεται μια πηγή, καθώς βοηθά τους μαθητές να εξετάσουν το υλικό με ολιστικό τρόπο και αποφεύγοντας την παγίδα του παροντισμού.

Ακόμη η προσέγγιση των πηγών στα εκπαιδευτικά πλαίσια είθισται να υλοποιείται μέσα από διερευνητικές-ανακαλυπτικές μεθόδους που συνάδουν με τη φιλοσοφία μιας ιστορικής έρευνας, όχι για να γίνουν μικροί ιστορικοί αλλά για να γνωρίσουν πως παράγεται η ιστορία. Παράλληλα εξασκούνται σε δεξιότητες, όπως είναι η συλλογή πληροφοριών και η ταξινόμηση τους, η διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων και συμπερασμάτων, η κατασκευή ερμηνείας βάσει επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, η παραγωγή ιστορικού λόγου. Σε ένα πιο εξελιγμένο στάδιο, ο Barton συμπληρώνει πως χρήσιμο είναι να γνωρίζουν τα παιδιά με ποιο τρόπο έχουν χρησιμοποιηθεί οι πηγές από άλλους ώστε να προβληματίζονται για το πλαίσιο χρήσης τους.

Επιπρόσθετα η Ζερβού (2012) σημειώνει τη χρησιμότητα της εξομάλυνσης επικοινωνιακών δυσκολιών που έχουν κάποιες πηγές, την αποφυγή πολλών πηγών που δεν εξυπηρετούν κάποιο στόχο, την ενσωμάτωση ποικιλίας πηγών και την υποβολή ανοιχτών ερωτημάτων που καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Οι Tally & Goldenberg (2005) αναφέρουν πώς οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται γνωστικά και συναισθηματικά όταν μελετούν ιστορικές πηγές, επισημαίνοντας και τη σημασία των κινήτρων στη μάθηση. Ο Μαυροσκούφης (2005) επισημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τις αναπαραστάσεις που έχουν οι μαθητές για τη φύση της ιστορίας και τις μεθόδους που ακολουθούν οι ιστορικοί, ώστε σταδιακά να τις ενισχύσει ή να τις ανατρέψει. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας, που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την δόμηση ουσιαστικής ιστορικής γνώσης και κριτικής ιστορικής σκέψης (Νάκου, 2006).

Συμπληρωματικά, η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό, η οργάνωση και σχεδίαση κατάλληλων διδακτικών ενεργειών καθώς και οι υλοποιήσεις τους στην τάξη, η αξιοποίηση συνεργατικών μοντέλων μάθησης που προωθούν όσο αυτό είναι δυνατό τον ιστορικό διάλογο στην τάξη, ο προβληματισμός των μαθητών για τις διαφορετικές όψεις της ιστορίας, είναι κάποια ακόμα από τα πολλά σημεία, που πρέπει να λάβει υπόψη ο εκπαιδευτικός που θέλει να ενσωματώσει τις πηγές στην τάξη του. Στα



παραπάνω πρέπει να προστεθούν και ορισμένες ευρύτερες αλλαγές που αποτελούν ακόμα τροχοπέδη στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διάνοιξη των θυρών της διδασκαλίας, η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης, η χειραφέτηση των σχολικών εγχειριδίων, η δέσμευση για έναν ενιαίο προσανατολισμό του μαθήματος εντός πολυφωνικών και δημοκρατικών αρχών (Γατσώτης, 2004).

Συνοπτικά, οι ιστορικές πηγές αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι για την προσπάθεια ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και υλοποίησης των στόχων της διδασκαλίας της ιστορίας. Αποτελούν διαμεσολαβητές του παρελθόντος και μούν τους μαθητές σε μια αναβαθμισμένη ιστορική παιδεία. Υπάρχουν ακόμα αρκετές δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν τουλάχιστον σε επίπεδο τάξης, ωστόσο *«η χρήση τεκμηρίων δεν αποτελεί μία εκ περισσού επιλογή αλλά ένα ουσιαστικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν το παρελθόν, έστω κι αν η πρόκληση είναι σημαντική»* (Husbands, 2004: 35). Εκτός όμως από την κατανόηση του παρελθόντος η αποτελεσματική ενσωμάτωση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού.

### 2.3 Η φιλοδοξία του ιστορικού γραμματισμού

Όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα, ο κατακερματισμός του γραμματισμού σε επιμέρους τύπους γραμματισμών δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο μάθημα της ιστορίας προέκυψε ο *ιστορικός γραμματισμός*. Η εκπαιδευτική ανάγκη που καλείται να καλύψει αυτό το είδος γραμματισμού αφορά τόσο την κατανόηση ιστορικών κειμενικών ειδών (αφήγηση και μαρτυρίες), όσο και την παραγωγή ιστορικού λόγου (Ρεπούση, 2007). Πρόκειται για μια ιδέα η οποία αναδεικνύεται αρχικά μέσα από τον ερευνητικό προσανατολισμό της Διδακτικής της Ιστορίας και έπειτα αποτυπώνεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ο *ιστορικός γραμματισμός* εισάγεται στην ιστορική εκπαίδευση για να επισημάνει την κοινωνική της διάσταση, της οποίας ο παραγκωνισμός φαίνεται να οδήγησε στην περιθωριοποίηση του σχολικού μαθήματος της ιστορίας τη δεκαετία του 1980, όταν ακόμα η ακαδημαϊκή ιστορία επεδίωκε να μετασχηματιστεί σε σχολική (Κάββουρα-Σισσούρα, 2011). Η ιστορία δεν είναι απλά ένα διαισθητικό μάθημα που βασίζεται στην κοινή λογική και τις εμπειρίες που κουβαλούν τα παιδιά στη σχολική τάξη, γι' αυτό απαιτεί την κατανόηση του περιεχομένου και της φύσης της (Levesque, 2010). Μέσα από τον ιστορικό εγγραμματισμό οι μαθητές καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη, οδηγούνται στην ιστορική κατανόηση και διαμορφώνουν την ιστορική τους συνείδηση. Με άλλα λόγια, το άτομο καλλιεργεί δεξιότητες που του επιτρέπουν να κατακτήσει αυτό που ο Lee (2005) αποκαλεί *μετα-ιστορική γνώση*<sup>5</sup>. Το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων που καθιστούν κάποιον ιστορικά εγγράμματο περιλαμβάνουν:

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

---

<sup>5</sup> Ο Lee (2005) χρησιμοποιεί τον όρο *μετα-ιστορική γνώση (metahistorical knowledge)* για να δηλώσει την επίγνωση κάποιου για τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται στη μελέτη της ιστορίας ή αλλιώς για να δηλώσει τη φιλοσοφία του *κάνω ιστορία (doing history)*

- *κατανόηση αφήγησης και αφηγηματική ικανότητα*: περιλαμβάνει την επίγνωση της φυσιογνωμίας της ιστορικής αφήγησης (διαφορετικές οπτικές, ποικιλία ερμηνειών, εναλλαγές στις αφηγηματικές επιλογές), τη συγκειμενοποίηση ιστορικών γεγονότων και την παραγωγή ιστορικού λόγου.
- *γνώσεις και δεξιότητες διερεύνησης*: αξιοποιούνται για τη συγκέντρωση, κατηγοριοποίηση και ανάλυση ιστορικών πηγών ποικίλης ύλης (μονοτροπικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων), προκειμένου να απαντηθούν ιστορικά ερωτήματα, να γίνουν ιστορικές υποθέσεις, σύγκριση με άλλες πηγές και να προκύψει κάποια ερμηνεία.
- *κατανόηση και χρήση ιστορικής γλώσσας και ιστορικών εννοιών*: το υπάρχον γλωσσικό σύστημα εμπλουτίζεται στη βάση της ιστορικής γλώσσας, ενώ παράλληλα γίνονται αντιληπτές έννοιες σημαντικές για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης όπως ο χρόνος, η αλλαγή, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση.
- *αξιοποίηση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας*: μπορούν να χρησιμοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια και σε όλα τα στάδια της ιστορικής μελέτης προκειμένου να προσεγγιστούν οι ιστορικές πραγματικότητες.
- *συσχέτιση του παρελθόντος, του ατόμου και του παρόντος*: κάτι τέτοιο απαιτεί αξιοποίηση των βιωμάτων των παιδιών, του κοινωνικού κύκλου στον οποίο μεγαλώνουν (σε επίπεδο οικογένειας, πόλης, χώρας) και του παρόντος σε συνάρτηση με το ιστορικό παρελθόν.
- *ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τις διαφορετικές κυρίαρχες ή μη απόψεις για το ιστορικό παρελθόν*: σκοπός δεν είναι η υιοθέτηση κάποιας θέσης υπέρ μιας άποψης αλλά η διαμόρφωση μιας ευρύτερης εικόνας για τον αντίκτυπο που ασκούν οι αντικρουόμενες απόψεις σε διάφορα πεδία.
- *ιστορική κατανόηση*: το αποτέλεσμα της ιστορικής διερεύνησης
- *κατανόηση ηθικών θεμάτων που εμπλέκονται στην ιστορική ερμηνεία*: κάθε ιστορική ερμηνεία βασίζεται στο προσωπικό σύστημα αξιών, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται

υπόψη κατά τη διάρκεια προσέγγισης των μαρτυριών αλλά και του ευρύτερου ιστορικού λόγου που διατυπώνεται.

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

(Ρεπούση, 2007; Κάββουρα-Σισσούρα, 2011; Taylor, 2004; Lee, 2011)

Συνοπτικά ο ιστορικός γραμματισμός στοχεύει στη δημιουργία ενός προτύπου ενήμερου πολίτη που αφουγκράζεται την πολυφωνία και προσπαθεί να διατηρεί ανήσυχο βλέμμα για την προέλευση και τα κίνητρα των διαφορετικών φωνών, διατηρώντας τους ερμηνευτικούς ορίζοντες διαρκώς ανοιχτούς και επικαιροποιημένους. Πρόκειται για ένα κομμάτι της ευρύτερης ζωής των μαθητών και όχι μόνο της σχολικής ζωής, καθώς η ιστορία δεν περιλαμβάνει μόνο την κατανόηση για το τι συνέβη στο παρελθόν αλλά και την αξιοποίηση αυτής της κατανόησης, για την πρόσληψη ηθικών, πολιτικών, κοινωνικών πτυχών του κόσμου (Taylor, 2004). Με αλλά λόγια συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου αλλά και στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη (Ρεπούση, 2007). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα πρέπει η ιστορική εκπαίδευση αφενός να παρέχει ένα εύχρηστο πλαίσιο για το παρελθόν όπου οι μαθητές μπορούν να το συνδέσουν τόσο με το παρόν όσο και με το μέλλον τους και αφετέρου να προσφέρει στους μαθητές το διανοητικό σύνολο των εργαλείων που είναι απαραίτητα για να αντιληφθούν ότι *«η ιστορία ως επιστήμη έχει νόημα και ξεπερνά τις καθημερινές ιδέες»* (Lee, 2006: 65).

Παρατηρώντας τις δεξιότητες που καθιστούν το μαθητή ιστορικά εγγράμματο και τα οφέλη που μπορούν να αποφέρουν οι ιστορικές πηγές στους μαθητές αλλά και στον εκπαιδευτικό και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο του ιστορικού μαθήματος, διαπιστώνει κανείς πως ο δρόμος για την ανάπτυξη του ιστορικού εγγραμματισμού περνά από το μονοπάτι των ιστορικών πηγών. Η αντιμετώπιση της ιστορίας στη σχολική τάξη ως ένα ιστορικό πρόβλημα, αποτελεί μία πραγματικότητα που οφείλει να γίνει αντιληπτή, ώστε να πάψουν τα παιδιά να εγκλωβίζονται σε μονόπλευρες εκφάνσεις μιας στείρας, ήδη διαμορφωμένης, ιστορίας στην οποία τα ίδια δεν έχουν

κανένα λόγο. Οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν τη φύση της ιστορίας αλλά και την ουσία του περιεχομένου της αν δε γνωρίσουν τις μεθόδους, με τις επακόλουθες δυσκολίες, που ακολουθούν οι ιστορικοί ώστε να κατανοήσουν το παρελθόν. Ακόμα κι αν η εφαρμογή των μεθόδων δεν γίνεται κατ' απόλυτη αναλογία με τις ιστορικές μεθόδους η παρούσα εκπαιδευτική προσομοίωση είναι αναγκαία για την αποκατάσταση της ουσίας του μαθήματος της ιστορίας.

Η δημιουργία ιστορικά εγγράμματων πολιτών αποτελεί μια συνεχή και χρονοβόρα διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Δεν μπορούμε να αναμένουμε από το δημοτικό τα παιδιά να ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του ιστορικού γραμματισμού, γιατί κάτι τέτοιο αποτελεί απλά μια υπερβάλλουσα φιλοδοξία. Αυτό που μπορούμε όμως να περιμένουμε και να προσδοκούμε, είναι τα παιδιά να καλλιεργούν εκείνες τις δεξιότητες και να εξασκηθούν σε εκείνες τις συμπεριφορές που θα οδηγούν σε βάθος χρόνου στην εκπλήρωση των σκοπών της ιστορικής εκπαίδευσης: *την ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση*. Πρόκειται επομένως για μία πρόκληση που κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να βρουν τη θέση τους στον κόσμο, αλλά και να αντιστέκονται στις φαλκιδευμένες «αλήθειες» της γενιάς τους, που με τόση πυγμή τους επιβάλλονται στην καθημερινότητά τους.



### **3. Εποχή της εικόνας και οπτικός γραμματισμός**

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και οι νέες μορφές επικοινωνίας που αυτή επέφερε κατέστησαν την εικόνα κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας στον 21ο αιώνα. Καθημερινά ενήλικες και παιδιά έρχονται αντιμέτωποι με ένα μεγάλο όγκο οπτικών μηνυμάτων των οποίων το περιεχόμενο πολλές φορές δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν. Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη ανάπτυξης μιας *οπτικής μεταγλώσσας*, που θα χρησιμοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο τις οπτικές αναπαραστάσεις. Ο λόγος είναι λοιπόν για τον *οπτικό γραμματισμό*, που φαίνεται να αποτελεί ένα πολύτιμο εφόδιο στο σύγχρονο οπτικό πολιτισμό.

#### 3.1 Η κυριαρχία των εικόνων στη σύγχρονη πραγματικότητα

Η παρουσία της εικόνας στην καθημερινότητα των ανθρώπων αποτελεί ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του δυτικότροπου βίου. Κατά τον Kress (2004), η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οικονομικές αλλαγές, η ραγδαία ανάπτυξη και εξάπλωση της τεχνολογίας άλλαξε σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που επικοινωνούμε και καθιέρωσε την εικόνα ως κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας. *«Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων»* παρατηρεί ο Berger (2011: 129) και η καθημερινή εμπειρία φαίνεται να επιβεβαιώνει τα λεγόμενά του. Εικόνες στην επικοινωνία, στην εργασία, στην ψυχαγωγία, στη διασκέδαση, στην ενημέρωση, στην τέχνη, στον αθλητισμό, στην εκπαίδευση ακόμη και στη θρησκεία. Από τη χειροποίητη ή έντυπη μορφή τους ως την ψηφιακή και τρισδιάστατη αναπαράστασή τους, οι εικόνες αποτελούν το πιο πολυδιαβασμένο μήνυμα ασκώντας μεγάλη επιρροή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο.

Η αποτύπωση της εικόνας στη σύγχρονη κοινωνία είναι τόσο αισθητή που *«εάν η νέα γλώσσα των εικόνων χρησιμοποιούνταν διαφορετικά, θα εκχωρούσε μέσω της χρήσης της ένα νέο είδος εξουσίας»* (Berger, 2011: 39). Τον επικείμενο αυτό φόβο εκμεταλλεύονται κάποιοι για να δημιουργήσουν ανελαστικά διλήμματα, όπως αυτό για την επιβολή της *οπτικής* έναντι της *λεκτικής* κουλτούρας. Σύμφωνα με τον Pauwels (2008), η επιχειρηματολογία υπέρ της οπτικής κουλτούρας στηρίζεται στην έντονα

εικονική πραγματικότητα που μας περιβάλλει και μας ωθεί σε αχρήστευση του λόγου, προφορικού ή γραπτού. Η ανάγνωση έχει υποτιμηθεί, τα κείμενα αντικαθίστανται από «εύγλωττες» εικόνες, η γραφή έχει μετατραπεί σε πληκτρολόγηση, ακόμα και η ακρόαση πλαισιώνεται από μια οπτική ακολουθία εικόνων. Επίσης, η εικόνα λέγεται ότι ασκεί εξουθενωτική επίδραση λόγω της συνέχειας, της απλότητας και της υπερπροβολής της, ενώ παράλληλα κατηγορείται και για την σύζευξη φαντασίας και πραγματικότητας. Εν συνεχεία η ταύτιση με τη μαζική κουλτούρα και η δυσπιστία από την επιστημονική κοινότητα, συμπληρώνουν τον κατάλογο των επιχειρημάτων.

Σε μια προσπάθεια να αναθεωρήσει τα παραπάνω επιχειρήματα και να αναιρέσει το τεχνητό αυτό δίλημμα, ο Pauwels δίνει ψήγματα ανατροπής του αισθήματος της *κακής επιβολής* των εικόνων, υποστηρίζοντας πως οι εικόνες μπορούν να δημιουργήσουν μια κοινωνία πολιτών πιο ενήμερη, δημοκρατική και συνειδητοποιημένη. Χωρίς να απορρίπτει τις διαφοροποιήσεις που επιφέρουν στην επικοινωνία ο λόγος και η εικόνα, υποστηρίζει πως δεν πρέπει το θέμα να τίθεται εκτός πλαισίου. Επισημαίνει έτσι το ρόλο το μέσου στην εκάστοτε επικοινωνία. Κάθε μέσο επηρεάζει μοναδικά τον αποδέκτη, γι' αυτό επιλέγεται για να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς. Όπως αναφέρει και ο Βρύζας (1990), αν και το μέσο δεν ταυτίζεται με το μήνυμα, το προσδιορίζει. Στο ίδιο πλαίσιο ο Pauwels υποστηρίζει πως η εικόνα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκομμένη από τη γλώσσα, καθώς κάθε μήνυμα χαρακτηρίζεται από μια πολυτροπικότητα. Καμιά διαφήμιση δεν έχει το ίδιο νόημα χωρίς κείμενο, όπως και καμιά ταινία δεν αποδίδεται με τον ίδιο τρόπο χωρίς υπότιτλους. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν πολλά και ίσως ανεξερεύνητα πεδία στα οποία ο εικονικός πολιτισμός βρίσκει εφαρμογές, όπως είναι και πολλά τα πεδία που έχει εφαρμοστεί η γλωσσική επικοινωνία. Ο Pauwels καταλήγει επισημαίνοντας την ανάγκη για μια οπτική εκπαίδευση που θα μας εξοικειώνει με τις χρήσεις της εικόνας και θα μας θωρακίζει απέναντι στους κινδύνους της.

Σύμφωνα με το Γρόσδο (2010), οι εικόνες κατασκευάζουν την πραγματικότητα μέσα από μια αισιόδοξη ή μια παθολογική εκδοχή. Στην πρώτη περίπτωση, μια δημιουργική διαδικασία εκτυλίσσεται, όπου γλωσσικός και οπτικός κώδικας μπερδεύονται με εποικοδομητικό τρόπο δημιουργώντας νέα νοήματα. Στη δεύτερη πιο απαισιόδοξη κατασκευή της πραγματικότητας, η εικονική αναπαράσταση



εμπορευματοποιείται, με αποτέλεσμα οι επικοινωνιακοί σκοποί να εξυπηρετούν τις επιδιώξεις των κατασκευαστών των μηνυμάτων και να κατευθύνουν σύμφωνα με τη βούλησή τους τους αποδέκτες. Στην αρνητική προβολή της πραγματικότητας συμβάλλει και η ίδια η εικόνα με τις λειτουργίες της. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ διαβάζοντας ένα γραπτό κείμενο απαιτείται η ενεργή συμμετοχή μας για την παραγωγή νοήματος, όταν βλέπουμε μια εικόνα δεχόμαστε αβίαστα το μήνυμά της χωρίς να σκεφτούμε ιδιαίτερα. Αν λοιπόν, οι εικόνες δεν υποστούν κριτική επεξεργασία μπορούν να εντυπωθούν με ευκολία στο υποσυνείδητο και πιθανώς να μας επηρεάσουν. Στην ίδια κατεύθυνση, η Σέμογλου (2001) κάνει λόγο για *σημαίνοντα παθητικότητα*, καθώς το νόημα των εικόνων δεν απαιτεί την ενεργό συμμετοχή μας και η υποδηλωτική τους σημασία είναι αδύναμη σε σχέση πάντα με το λόγο.

Εφόσον λοιπόν διανύουμε κατά τον Mitchell (1994) την εποχή της *στροφής προς την εικόνα* και η αναλογία μεταξύ εικόνας λόγου έχει αλλάξει, πρέπει να λάβουμε υπόψη την εικόνα ως ένα πεδίο παραγωγής νοήματος που απαιτεί ερμηνεία. Εδώ είναι σημαντικό να επισημάνουμε και τη διπλή σημασία που κρύβουν οι εικόνες. Σύμφωνα με τον Barthes (2003) οι εικόνες έχουν τη *δηλωτική σημασία*, που εκφράζει αυτό που αναπαριστά η εικόνα (π.χ. όταν βλέπω μια εικόνα μήλου αναγνωρίζω το φρούτο) και την *υποδηλωτική σημασία*, που εκφράζει όλα όσα μπορεί να αντιπροσωπεύει η εικόνα σε ένα δεύτερο επίπεδο (π.χ. όταν βλέπω μια εικόνα μήλου μπορεί να το συνδέσω με το κόκκινο χρώμα, τη διατροφική πυραμίδα, ή και το προπατορικό αμάρτημα). Σε αυτό το πλαίσιο ερμηνείας των εικόνων, ο δέκτης πρέπει να λάβει υπόψη του: *το πλαίσιο παραγωγής* (ποιος, τι, πού, πότε, πώς, γιατί), *το ίδιο το αντικείμενο* (περιεχόμενο, μορφή, μέσο κ.τ.λ.) και *το πλαίσιο εφαρμογής της εικόνας* (σε ποιο κοινό απευθύνεται, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, πολιτικοί, οικονομικοί παράγοντες κ.ά.).

### 3.2 Εικόνα, παιδί και εκπαίδευση

Τα παιδιά σήμερα έρχονται συνεχώς σε επαφή με εικόνες τόσο μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία όσο και μέσα από τη σχολική πραγματικότητα. Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος των εμπειριών τους το έχουν αποκτήσει μέσα από τα οπτικά μηνύματα, χωρίς να τα έχουν διδαχτεί επίσημα (Feldman, 1976). Σύμφωνα με τον Berger (2011:7), η οπτική αντίληψη προηγείται των λέξεων και τα παιδιά συμμετέχουν σε πράξεις αναγνώρισης πριν καν μιλήσουν. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν ένα εικονικό λεξιλόγιο το οποίο θα αξιοποιήσουν για να αναπτύξουν στη συνέχεια, με την κατάλληλη υποστήριξη, το λεκτικό κώδικα (Ausburn & Ausburn, 1978b).

Στην καθημερινότητά τους τα παιδιά συναντούν τις εικόνες μέσα από την τηλεόραση (παιδικές σειρές, ταινίες, διαφημίσεις, άλλα τηλεοπτικά προϊόντα), τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, το παιχνίδι με χειραπτικά υλικά (π.χ. κάρτες), τα βιβλία, τα αντικείμενα-σύμβολα που υπάρχουν σε καταστήματα ή στους δρόμους (π.χ. σήματα οδικής κυκλοφορίας) και πολλά άλλα ερεθίσματα. Είναι, θα λέγαμε, ένας πρωταρχικός τρόπος για να γνωρίσουν τον κόσμο. Αντίστοιχα στο σχολείο βλέπουν εικονογραφημένα βιβλία, εικονοσύμβολα που τους προϋδεάζουν για τις ασκήσεις τους, εμπλέκονται στη μάθηση μέσα από μια ποικιλία εποπτικών υλικών και μέσων, εκφράζονται μέσα από εικαστικά έργα και βιωματικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, ενισχύουν τις υπάρχουσες αναπαραστάσεις τους για τις εικόνες.

Η σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με την εικόνα, είναι σχέση αλληλεπίδρασης (Γρόσδος, 2010). Από τη μία πλευρά η εικόνα νοηματοδοτείται από το παιδί κι από την άλλη το παιδί δανείζεται στοιχεία της εικόνας για να τροφοδοτήσει τη δική του εμπειρία και να φτιάξει τους δικούς του φανταστικούς κόσμους. Επίσης, όπως αναφέρει ο Ασωνίτης, στο Γρόσδο (2010), τα οπτικά ερεθίσματα συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα ακόμη περισσότερο απ' ότι μπορούν να το κάνουν μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή τα νοήματα που κρύβονται στις εικόνες μπορεί να είναι ποικίλα και να εμπλουτίζουν τις

υπάρχουσες αναπαραστάσεις των παιδιών. Εξάλλου και η απλούστερη εικόνα είναι ένα μοντάζ, μια συμπύκνωση από άλλες μικρότερες εικόνες (Μεταξιώτης, 2000).

Αυτή η αλληλοδραστική σχέση εικόνας-παιδιού μπορεί να αποκτήσει μια επικίνδυνη διάσταση, εάν το παιδί δεν κατακτήσει εκείνους τους μηχανισμούς που είναι απαραίτητοι για να φιλτράρουν τον όγκο των εικόνων. Όπως επισημαίνει ο Coinsidin, στον Glasgow (1994: 365) *«στην εποχή της εικόνας οι νέοι άνθρωποι δεν έχουν καθοδηγηθεί ώστε να διαβάζουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τις εικόνες. Αυτό τους καθιστά οπτικά ευαίσθητους και υποψήφια θύματα μιας γλώσσας που μπορεί να τους επηρεάσει και να τους χειραγωγήσει»*. Όταν μάλιστα οι εικόνες που προβάλλονται, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, χαρακτηρίζονται από *αυτοαναφορικότητα*<sup>6</sup>, τότε ο κίνδυνος της παθητικής πρόσληψης ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες είναι σημαντικός.

Επιπλέον, ο εικονικός πολιτισμός εμφανίζει, κατά τον Πλειό (2005: 291-303), μια σύγκρουση με το σχολείο, η οποία παρουσιάζεται με δύο τρόπους. Πρώτον, μέσα από την καλλιέργεια ενός διαφορετικού από το σχολικό τρόπου μάθησης, όπου οι μαθητές συσσωρεύουν εμπειρίες διαμέσου της ανάδρασής τους με το οπτικό υλικό, με αποτέλεσμα να αλλάζει η άποψή τους για το περιεχόμενο της γνώσης. Με κάποιο τρόπο δηλαδή τα βιώματα των μαθητών ξεπερνούν τα όσα το σχολείο καλείται να τους προσφέρει, διαμορφώνοντας νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Δεύτερον, ο εξεικονισμός του σχολικού θεσμού αμφισβητεί τη μονολιθικότητα της εκπαιδευτικής γνώσης και την αυθεντία του δασκάλου. Η αλήθεια και η αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής γνώσης ανατρέπονται και η γνώση μετατρέπεται σε γνώμη, με ότι επακόλουθα έχει αυτό για το ρόλο της εκπαίδευσης.

Κι ενώ η σύγχρονη οπτικοποιημένη κουλτούρα «μεγαλώνει» μια οπτική γενιά, η εκπαίδευση δε φαίνεται να προσανατολίζεται στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται. Παραμένει έντονα γλωσσική χωρίς να δίνει στις εικόνες το ρόλο που τους αναλογεί. Η εικόνα στο σχολείο έχει κυρίως παραδειγματιστικό και διακοσμητικό χαρακτήρα

---

<sup>6</sup> Σύμφωνα με τη Σέμογλου (2001), η αυτοαναφορική λειτουργία των εικόνων αφορά τις εικόνες που προβάλλονται κυρίως από τα ΜΜΕ, έχουν εμπορευματικό χαρακτήρα, καλλιεργούν την παθητικότητα και προσπαθούν να εντυπωσιάσουν, με αποτέλεσμα να παύουν να είναι φορείς πληροφοριών και να παραπέμπουν στον ίδιο τον εαυτό τους.

(Μεταξιώτης, 2000), δεν εμπλέκει τους μαθητές σε βαθύτερα νοήματα και κριτική επεξεργασία. Αυτή η επιφανειακή χρήση της εικόνας σε συνδυασμό με τη λανθασμένη επιλογή τους, οδηγούν στην αντίληψη ότι η εικόνα αποτελεί ένα εύκολο μέσο (Βρεττός, 1994). Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ισχύει, καθώς και η εικόνα έχει τη δική της γλώσσα, απαιτώντας την αντίστοιχη αντιμετώπιση. Κάπως έτσι οδηγούμαστε στην αναγκαιότητα ενός γραμματισμού της εικόνας, μιας οπτικής παιδείας που αφενός θα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου θα ξεπερνά την απόλαυση του παιδιού-θεατή, θα προβληματίζει και θα ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού-κριτικού και θα οδηγεί στην ενδυνάμωση του παιδιού-παραγωγού εικόνων (Γρόσδος, 2010).

### 3.3 Η αναγκαιότητα του οπτικού γραμματισμού

#### 3.3.1 Τι είναι οπτικός γραμματισμός;

Ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που μας επιτρέπει να μιλάμε για την αποτελεσματική αξιοποίηση των εικόνων στο έντονα οπτικό περιβάλλον που έχει επικρατήσει. Σχετικά με την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, δε φαίνεται να υπάρχει συναίνεση ως προς τη χρήση ενός ενιαίου ορισμού, λόγω σύζευξης πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους επιστημονικών πεδίων (Avgerinou & Ericson, 1997)<sup>7</sup>. Το θεωρητικό υπόβαθρο και οι καταβολές κάθε ερευνητή που ασχολείται με τον οπτικό γραμματισμό ευθύνονται για την παρουσία ενός ισχυρού υποκειμενισμού στην ορολογία, ενώ ταυτόχρονα η αναλογία του οπτικού με το γλωσσικό γραμματισμό αποτελεί πιθανό περιορισμό στην εννοιολόγηση (Brill, Kim & Branch, 2007).

Ο πρώτος ορισμός για τον οπτικό γραμματισμό, όπως μας τον παραθέτει η Διεθνής Ένωση για τον Οπτικό Γραμματισμό (IVLA), δόθηκε από τον John Debes (1969b: 27)

---

<sup>7</sup> Οι Avgerinou & Ericson αναφέρουν στο άρθρο τους ένα σύνολο επιστημών που έχουν συμβάλει στη θεωρητική και πρακτική τεκμηρίωση του όρου. Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. M. Avgerinou & J. Ericson (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-291.

*«Ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο οπτικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει ένας άνθρωπος βλέποντας και παράλληλα χρησιμοποιώντας και άλλες αισθήσεις. Η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων είναι βασική για τη φυσιολογική ανθρώπινη μάθηση. Μόλις αναπτυχθούν επιτρέπουν σε ένα οπτικά εγγράμματο άνθρωπο να διακρίνει και να ερμηνεύει οπτικές ενέργειες, αντικείμενα, φυσικά και τεχνητά σύμβολα που συναντά στο περιβάλλον του. Μέσα από τη δημιουργική χρήση αυτών των ικανοτήτων μπορεί κανείς να επικοινωνεί με άλλους, ενώ με τη συνειδητή χρήση τους μπορεί να αντιληφθεί και να απολαύσει τα αριστουργήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας».*

Ωστόσο, ο συγκεκριμένος ορισμός φαίνεται να μην απαντά τόσο στο τι είναι τελικά οπτικός γραμματισμός, αλλά τι μπορεί να κάνει κάποιος που τον κατέχει κι έτσι ακολούθησαν νέες προσπάθειες. Οι Ausburn & Ausburn (1978b: 291) οριοθετούν τον οπτικό γραμματισμό ως «...ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπει στο άτομο να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί εικόνες για να επικοινωνήσει σκόπιμα με άλλους...». Σε συνέχεια του προηγούμενου ορισμού, ο Hortin (1983: 99) προσθέτει το στοιχείο της οπτικής σκέψης, περιγράφοντας τον οπτικό γραμματισμό ως «τη δεξιότητα να κατανοεί κάποιος (δηλαδή να αποκωδικοποιεί) και να χρησιμοποιεί (κωδικοποιεί) εικόνες, καθώς και να σκέφτεται και να μαθαίνει με όρους εικόνων, να μαθαίνει οπτικά». Ο Sinatra (1986: 5) στο δικό του ορισμό δίνει έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου, υποστηρίζοντας πως «ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί την ενεργητική ανασύνθεση περασμένων εμπειριών με επερχόμενες οπτικές πληροφορίες για την κατάκτηση νοήματος».

Μια προσπάθεια σύνθεσης των ορισμών που διαμορφώθηκαν για τον οπτικό γραμματισμό έγινε με την έρευνα Delphi (Baca & Braden, 1990). Πρόκειται για μια έρευνα που απευθυνόταν σε ερευνητές που μελετούσαν το θέμα του οπτικού γραμματισμού και στόχευε, εκτός των άλλων, να εξαγάγει έναν πιο αποδεκτό ορισμό. Τον ορισμό που προέκυψε από αυτή την έρευνα μας παραθέτουν οι Kim, Brill & Branch (2007: 55), ασκώντας μια έμμεση κριτική σχετικά με τη λειτουργικότητά του: «[Οπτικός γραμματισμός είναι] ένα σύνολο αποκτηθέντων δεξιοτήτων για να ερμηνεύει και να συνθέτει κάποιος οπτικά μηνύματα. Ένας οπτικά εγγράμματος άνθρωπος μπορεί α) να διακρίνει και να κατανοεί οπτικά αντικείμενα ως αποτέλεσμα οπτικής οξύτητας, β) να

*δημιουργεί στατικά και δυναμικά οπτικά αντικείμενα με αποτελεσματικό τρόπο σε καθορισμένο χώρο, γ) να καταλαβαίνει και να εκτιμά τις οπτικές συμβάσεις που χρησιμοποιούν άλλοι, δ) να προβάλλει αντικείμενα σε νοητικό επίπεδο».*

Ακολουθώντας τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα, η διάδοση της τεχνολογίας στην καθημερινότητά μας, δημιούργησε και ορισμούς «νέας γενιάς» όπου ο οπτικός γραμματισμός συνδέεται με τον ψηφιακό γραμματισμό και την ψηφιακή τεχνολογία (Hattwig, Bussert, Medaille & Burgess, 2012). Σύμφωνα με το Association of College and Research Libraries (ACRL, 2011) που υποστήριξε τη δημιουργία ενός curriculum για τον οπτικό γραμματισμό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο οπτικός γραμματισμός είναι *«...ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να βρίσκει, να ερμηνεύει, να αξιολογεί, να χρησιμοποιεί και να δημιουργεί με αποτελεσματικό τρόπο εικόνες και οπτικά μέσα...».*

Θα μπορούσε να γίνει εκτενής αναφορά και σε άλλους ορισμούς, αλλά κάτι τέτοιο δεν εντάσσεται στους στόχους της εργασίας. Ωστόσο, επιλέχθηκαν σκόπιμα κάποιες εννοιολογήσεις ώστε να διαφανεί η πολυμορφία που επικρατεί στην ερευνητική κοινότητα. Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε ο ορισμός της Avgerinou (2003: 36), γιατί θεωρήθηκε επαρκής ως προς το σκοπό της έρευνας. Ειδικότερα, φαίνεται να λαμβάνει υπόψη στοιχεία προηγούμενων ορισμών, ενώ παράλληλα περικλείει βασικές έννοιες που συμπληρώνουν το τοπίο γύρω από το θέμα του οπτικού γραμματισμού:

*«Στο πλαίσιο της σκόπιμης οπτικής επικοινωνίας, ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο κατακτημένων ικανοτήτων που περιλαμβάνουν την κατανόηση και τη χρήση εικόνων (με την έννοια του διαβάζω και γράφω), όσο και τη σκέψη και μάθηση σύμφωνα με τους όρους των εικόνων».*

Αναφορικά με τις δεξιότητες που μπορεί να κατακτήσει κανείς και που συνιστούν τον οπτικά εγγράμματο άνθρωπο, η Avgerinou (2009:29) επισημαίνει τις ακόλουθες:

- επίγνωση του οπτικού λεξιλογίου, που περιλαμβάνει τα βασικά συστατικά της οπτικής γλώσσας<sup>8</sup> (π.χ. σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, χώρος, υφή, φωτισμός, χρώμα, κίνηση)
- επίγνωση των οπτικών συμβάσεων, δηλαδή των συμβόλων ως φορέων κοινωνικών συμβάσεων
- οπτική σκέψη, που σχετίζεται με την ικανότητα να μετατρέπονται οι πληροφορίες κάθε τύπου σε οπτικά στοιχεία με σκοπό την επικοινωνία
- οπτικοποίηση, διαδικασία διαμόρφωσης μιας εικόνας
- λεκτική και οπτική κατανόηση, που σχετίζεται με την επίτευξη νοήματος μέσω εικόνων
- κριτική σκέψη, ως προς την ερμηνεία των εικόνων
- οπτική διάκριση, δηλαδή εντοπισμός διαφορών μεταξύ εικόνων
- οπτική αναδόμηση, που αφορά την αναδημιουργία ενός σχεδίου όταν αυτό δεν είναι ολοκληρωμένο
- συνδυασμός εικόνων μεταξύ τους, αλλά και εικόνας με κείμενο
- αναδόμηση του νοήματος μιας εικόνας είτε λεκτικά ή οπτικά όταν οι πληροφορίες που έχουμε γι' αυτή δεν είναι πλήρεις
- κατασκευή νοήματος

### 3.3.2 Ποια είναι η εκπαιδευτική αξία του οπτικού γραμματισμού;

---

<sup>8</sup> Σύμφωνα με τους Ausburn & Ausburn (1978b), οπτική γλώσσα δεν είναι μόνο τα αφηρημένα συστατικά της (όπως χρώμα, σκιές, φως, γραμμή), αλλά και η γλώσσα του σώματος, η γλώσσα των αντικειμένων (τα οποία σηματοδοτούν ένα συγκεκριμένο νόημα, π.χ. το λουρί που θα σημάνει τη βόλτα ενός σκύλου) και των συμβόλων (που υποδεικνύουν ομόφωνα αποδεκτά νοήματα, π.χ. μια σημαία).

Όπως αναδείχθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η σχέση παιδιού και εικόνας είναι άρρηκτη, ειδικά στη σημερινή πραγματικότητα όπου η οπτική επικοινωνία καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας των μαθητών. Τα παιδιά διαχειρίζονται συνεχώς ένα σημαντικό όγκο οπτικών πληροφοριών, χωρίς όμως να γίνεται οποιαδήποτε συζήτηση για την ποιότητα αυτής της διαχείρισης. Σύμφωνα με τον Felten (2008), η έκθεση των παιδιών στον οπτικό κόσμο δε συνεπάγεται και τη χρήση εκλεπτυσμένων οπτικών δεξιοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα αντιφατικά αποτελέσματα ερευνών για την οπτική επάρκεια των μαθητών (Brumberger, 2011; Palmer & Matthews, 2014).

Μέσα από τον οπτικό γραμματισμό οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες και συμπεριφορές χρήσιμες όχι μόνο για τη μαθησιακή τους εξέλιξη αλλά και για την ίδια τους τη ζωή. Γνωρίζοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά των οπτικών μηνυμάτων, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν το είδος τους και σε ένα βαθύτερο επίπεδο να ανιχνεύσουν το σκοπό τους. Ακόμη αναγνωρίζοντας τους συμβολισμούς των εικόνων σε ποικίλα πλαίσια (πχ ως κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές πρακτικές), επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά. Επίσης, μέσα από την οπτική σκέψη και την οπτικοποίηση, οι μαθητές μπορεί να εντοπίσουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης ή να κινητοποιήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Ταυτόχρονα μπορεί να ενισχύσουν τη μνήμη τους, καθώς ο συνδυασμός οπτικών με λεκτικών πληροφοριών συμβάλλει στην καλύτερη διατήρησή τους (Pavio, 1986). Επίσης σημαντική μπορεί να είναι και η ωφέλεια για τους αδύναμους αναγνώστες, καθώς μέσω των εικόνων μπορούν να εμπλακούν σε συνθήκες κατανόησης αλλά και παραγωγής λόγου.

Εκτός των άλλων, μέσα από την προσέγγιση και την ερμηνεία των εικόνων οι μαθητές καλλιεργούν και την κριτική σκέψη, καθώς δεν μένουν σε μια απλή παρατήρηση των εικόνων αλλά εμβαθύνουν σε βαθύτερα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τη μορφή, το περιεχόμενο και το πλαίσιο παραγωγής τους. Για τα παραπάνω απαιτούνται δεξιότητες εστιασμένης προσοχής και παρατήρησης, αναλυτικής σκέψης και περιγραφής, επίλυσης προβλήματος και επιχειρηματολογίας. Επίσης μέσα από την αναδόμηση ή την κατασκευή νοήματος οι μαθητές καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους ενώ παράλληλα επεκτείνουν τα όρια της γνώσης μέσα από τις



δυνατότητες που προσφέρει η εικόνα. Σημαντικά οφέλη αποτελούν επίσης η άσκηση της αντίληψης, η βελτίωση της αποκλίνουσας σκέψης, η διάκριση της σημαντικής πληροφορίας από τη μη σημαντική αλλά και της κεντρικής από τη δευτερεύουσα και η χρήση μιας κοινής γλώσσας συνεννόησης εντός πολυπολυτισμικών τάξεων (Σκούρα, 2013).

Στην υποστηρικτική λειτουργία του οπτικού γραμματισμού για τη διαδικασία της μάθησης έχουν αναφερθεί παλαιότερα και οι Ausburn & Ausburn (1978b), αναδεικνύοντας σημαντικά οφέλη. Ειδικότερα, η μύηση των μαθητών στον οπτικό γραμματισμό συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των λεκτικών δεξιοτήτων, βελτιώνει την προσωπική έκφραση και την οργάνωση των ιδεών, αυξάνει το κίνητρο για συμμετοχή των μαθητών κάθε ηλικίας σε οποιοδήποτε μάθημα, προσεγγίζει μαθητές που σε άλλη περίπτωση δε θα συμμετείχαν στο μάθημα (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, νοητικές διαταραχές, συναισθηματική διαταραχή, κοινωνική απομόνωση), βελτιώνει την αυτοεικόνα και τη σχέση με τους άλλους, ενισχύει την εμπιστοσύνη στον εαυτό, την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση.

Σε αυτό το πλαίσιο ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση και την πρωτοβουλία των μαθητών, να τους οδηγήσει σε νέες μαθησιακές προκλήσεις, να τους “ξεκουράσει” από τη μονοτονία του κειμενοκεντρικού μαθήματος, να τους μύσει στους επικοινωνιακούς κώδικες της οπτικής επικοινωνίας, δημιουργώντας προϋποθέσεις για γόνιμο διάλογο, συνεργατική μάθηση και βιωματική εμπλοκή. Όπως προκύπτει ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών αλλά και εφόδιο ζωής για τους μαθητές της οπτικής γενιάς. Ωστόσο η αξιοποίησή του απαιτεί εκπαιδευμένους χειριστές και κατάλληλη εφαρμογή ώστε να έχει κάποιο αποτέλεσμα. Αν σκεφτούμε μάλιστα πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα οπτικού εγγραμματισμού είναι από πρωτόλεια έως μηδαμινή, τότε η δυνατότητα εφαρμογής πρακτικών οπτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη τίθεται υπό αμφισβήτηση.

### 3.3.3 Εφαρμογές του οπτικού γραμματισμού σε διδακτικό πλαίσιο

Ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί μια θεματική που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική έρευνα, όχι μόνο εντός σχολικών πλαισίων αλλά και εκτός αυτών. Ανάμεσα στις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει παρατηρείται μια ποικιλία περιεχομένου, που φυσικά δεν είναι εφικτό να παρουσιαστεί στο σύνολό της στην παρούσα εργασία. Ωστόσο μια ενδεικτική παράθεση ορισμένων πρακτικών μπορεί να αισθητοποιήσει την ιδέα της εφαρμογής του οπτικού γραμματισμού και να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω μελέτη.

Η γνωστική ψυχολόγος Abigail Housen μαζί με το μουσειοπαιδαγωγό Philip Yenawine και τους συνεργάτες τους έχουν αναπτύξει ένα σύνολο στρατηγικών οπτικής σκέψης, γνωστών ως “Visual Thinking Strategies” (VTS), τις οποίες εφαρμόζουν συστηματικά και με επιτυχία σε εκπαιδευτικά πλαίσια τις δύο τελευταίες δεκαετίες, μέσα από τη σύνδεση σχολείου-μουσείου. Πρόκειται για μια μέθοδο που βασίζεται σε έναν ελεύθερο διάλογο που επιβλέπει ο/η εκπαιδευτικός και έχει ως σημείο αναφοράς ένα έργο τέχνης, που επιλέγεται ανάλογα με το στάδιο αισθητικής ανάπτυξης<sup>9</sup> που εμφανίζει κάθε τάξη. Βασικοί άξονες του διαλόγου είναι τρεις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

- τι συμβαίνει στην εικόνα;
- τι βλέπεις που σε κάνει να το λες αυτό;
- ποια άλλη πληροφορία μπορείς να βρεις;

---

<sup>9</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία της Housen, η αισθητική ανάπτυξη των ατόμων αντιστοιχεί σε πέντε στάδια, η διαδοχή των οποίων εξαρτάται από την εξοικείωσή τους με την εστιασμένη εξέταση σύνθετου οπτικού υλικού (κυρίως έργων τέχνης) με το πέρασμα του χρόνου. Το πρώτο στάδιο είναι το περιγραφικό (accountive), όπου οι θεατές συνήθως κάνουν απλές παρατηρήσεις. Το δεύτερο στάδιο είναι το εποικοδομητικό (constructive), σύμφωνα με το οποίο οι θεατές διαμορφώνουν ένα πλαίσιο για να δουν ένα έργο τέχνης. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της ταξινόμησης (classifying), όπου υιοθετούνται αναλυτικές δεξιότητες. Το τέταρτο στάδιο είναι το ερμηνευτικό (interpretive) κατά το οποίο ξεκινά μια διαδραστική σχέση μεταξύ θεατή και έργου. Το πέμπτο στάδιο είναι το στάδιο της αναδημιουργίας (re-creative) όπου ο θεατής αντιμετωπίζει ολιστικά το έργο, μέσα από όλα όσα έχει αποκομίσει. (Housen, 1999).

Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός παραφράζει τις σκέψεις κάθε μαθητή, υποδεικνύει τα σημεία που του αναφέρει στην εικόνα και συνδέει τα σχόλια του με αυτά των συμμαθητών τους. Από την πλευρά τους οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά την εικόνα, να εκφραστούν για ό,τι βλέπουν σε αυτή, να υποστηρίξουν με επιχειρήματα τις θέσεις τους, να συνυπολογίσουν τις εναλλακτικές απόψεις που ακούν από συμμαθητές τους και να συζητήσουν πολλαπλές ερμηνείες. Η μέθοδος VTS εφαρμόζεται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας μέχρι και φοιτητές, ενώ έχει αναπτυχθεί ειδικό curriculum που παρέχεται σε σχολεία και σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών. Μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (οπτικός και γλωσσικός γραμματισμός, συνεργατική μάθηση, επίλυση προβλήματος κ.ά). (Hailey, Miller & Yenawine 2015; Visual Thinking Strategies, 2016).

Μια άλλη ερευνητική και διδακτική μεθοδολογία για την προσέγγιση των οπτικών κειμένων, προτείνεται από την Pailliotet. Ο λόγος για τη μέθοδο Deep Viewing, που εφαρμόζεται σε συνεργατικά πλαίσια και ολοκληρώνεται μέσα από τρία στάδια. Κάθε ομάδα ή μαθητής αναλαμβάνει να μελετήσει μια συγκεκριμένη θεματική από τις έξι ακόλουθες: *δράση/συνέχεια, σχήματα/μορφές, συμμετέχοντες/λόγος, κίνηση, πλαίσιο* (κοινωνικό, ιστορικό, οικονομικό κτλ), *σκηνοθεσία και τεχνικά μέσα*. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές μέσα από οπτικό υλικό, προφορικό και γραπτό λόγο παρατηρούν με προσοχή ό,τι μπορεί να σχετίζεται με τη θεματική τους και το καταγράφουν μαζί με όποιες ερωτήσεις έχουν. Στο δεύτερο στάδιο δίνονται ορισμένες στρατηγικές, π.χ. αναγνώριση, σύγκριση, διατύπωση υποθέσεων, σύνδεση, εύρεση «κενών», ώστε οι μαθητές να κάνουν τα σχόλιά τους σχετικά με ό,τι βλέπουν σε κυριολεκτικό και συμβολικό επίπεδο. Στο τρίτο στάδιο οι μαθητές αρχίζουν να δίνουν τις ερμηνείες τους και να καταλήγουν σε κάποια συμπεράσματα. Μετά από κάθε στάδιο ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Πρόκειται για μια μέθοδο που έχει εφαρμοστεί κυρίως στη μέση εκπαίδευση για την ανάλυση ταινιών, διαφημίσεων, εικονογραφημένων κειμένων, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάλυση πολλαπλών άλλων οπτικών μέσων, καθώς ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, συμβάλλει στην κριτική ανάλυση και την αυτογνωσία των μαθητών (Pailliotet, 1993).

Σύμφωνα με τους Wu & Newman (2008) ο οπτικός γραμματισμός φαίνεται να συμβάλλει και στην *εκπαίδευση προς όλους*, ειδικά όταν συνδυάζεται με το πλαίσιο Universal Design for Learning (UDL), που στηρίζεται στην εξατομικευμένη μάθηση προσαρμόζοντας το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές δημιούργησαν με τους συνεργάτες τους ένα curriculum οπτικού γραμματισμού το οποίο εφάρμοσαν σε μαθητές από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο, που εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες, ελλειματική προσοχή και υπερκινητικότητα είτε αναπτυξιακές διαταραχές. Οι παρεμβάσεις έγιναν στα μαθήματα της γλώσσας και της ιστορίας, με τη χρήση εικόνων και οργανογραμμάτων (σε φύλλα εργασίας) και περιλάμβαναν την αξιοποίηση 4 στρατηγικών: α) οπτικός εντοπισμός και αναγνώριση, β) κατανόηση περιεχομένου, γ) οργάνωση περιεχομένου μέσω ερωτήσεων, π.χ. ποιος, τι, που, πως, γιατί, δ) τελική ερμηνεία και αποτίμηση.

Άλλες εφαρμογές αναφέρουν σύνδεση του οπτικού γραμματισμού με την αστρονομία και τον *πληροφοριακό γραμματισμό*<sup>10</sup>, όπου φοιτητές γνωρίζουν την παραπλανητική πλευρά της κινούμενης εικόνας ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με την ανάγνωση και παραγωγή των βασικών οπτικών κειμένων της επιστήμης τους (εικόνες, ποσοτικά και ποιοτικά διαγράμματα) (Crider, 2015). Αντίστοιχα και στα μαθηματικά, ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να βελτιώσει την επίδοση και τη συμμετοχή αδύναμων μαθητών και να διαταράξει τη μαθηματική ελίτ, καθώς η αξιοποίηση οπτικών στρατηγικών στην επίλυση μη συμβατικών μαθηματικών προβλημάτων φαίνεται πως λειτουργεί αποτελεσματικά (Diezmann, 1995). Ένα χρήσιμο οδηγό με προτάσεις διδακτικών εφαρμογών του οπτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο μας παρέχει το βιβλίο του Tim Stafford με τίτλο “*Διδάσκοντας τον οπτικό γραμματισμό στο δημοτικό σχολείο: κόμικ, ταινίες, τηλεόραση και εικονικές αφηγήσεις*”. Στο συγκεκριμένο βιβλίο γίνεται μια διπλή προσπάθεια αποσαφήνισης των αρχών και των χρήσεων του οπτικού

---

<sup>10</sup> Ο *πληροφοριακός γραμματισμός (informational literacy)* σχετίζεται με τη λογική του *μαθαίνω πως να μαθαίνω* και περιλαμβάνει δεξιότητες όπως, αποτελεσματική εύρεση και προσπέλαση των κατάλληλων πληροφοριών, αξιολόγηση πληροφοριών και της προέλευσής τους, ενστερνισμός πληροφοριών και αποτελεσματική χρήση τους όπως και κατανόηση των ηθικών, οικονομικών, νομικών θεμάτων που σχετίζονται με τη χρήση και απόκτηση πληροφοριών (ACRL, 2016).

γραμματισμού σε συνδυασμό με ιδέες ενσωμάτωσής του στη διδακτική πράξη. Στην ίδια κατεύθυνση, μια ερευνητική ομάδα στο Πανεπιστήμιο του Maryland, στο πεδίο των Τεχνών και Ανθρωπιστικών Σπουδών έχει δημιουργήσει ένα σύγχρονο πολυεργαλείο (The Visual Literacy Toolbox: learning to read images) για τον εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται να εξοικειωθεί με τον οπτικό γραμματισμό και τις παραμέτρους εφαρμογής του και να αξιοποιήσει κάποιες διδακτικές προτάσεις που παρατίθενται.

Αντίστοιχες προσπάθειες έχουν γίνει και στη χώρα μας. Οι Δημητριάδου & Παπαδόπουλος (2009) χρησιμοποιούν τα κόμικς στη διδασκαλία της γλώσσας για να αναπτύξουν τον εικονικό γραμματισμό μαθητών της Β' Δημοτικού. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση οι μαθητές αφού εξοικειώθηκαν με τα μορφολογικά, δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των κόμικς κλήθηκαν να γράψουν το τέλος μιας ιστορίας σε περίληψη κι έπειτα να τη μετατρέψουν σε κόμικ. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες, όπως η μετατροπή νοητικών παραστάσεων σε εικόνες, δημιουργία εικόνων, σε χρονική διαδοχή, οπτική απεικόνιση ηχητικών μηνυμάτων κ.ά. Αντίστοιχες έρευνες έχουν αξιοποιήσει το εργαλείο του οπτικού γραμματισμού για την οικοδόμηση της χαρτογραφικής γνώσης στο νηπιαγωγείο (Γκόρια & Παπαδοπούλου, 2011) ή για τη μάθηση βιολογικών εννοιών και φαινομένων στο Δημοτικό (Λεχουρίτη, 2014). Ενώ υπάρχουν και έρευνες όπως των Ζαννετίδη και Ραγιά (2015) για την αξιοποίηση ντοκουμαντέρ με σκοπό την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, που αποτελούν προτάσεις εφαρμογής οπτικού γραμματισμού, χωρίς όμως να μας παρέχουν ερευνητικά πορίσματα.

Μια σημαντική προσπάθεια ενσωμάτωσης του οπτικού γραμματισμού από θεσμικής πλευράς στο δημοτικό σχολείο, υλοποιείται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος των σχολείων της Αυστραλίας. Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, ο γραμματισμός, ως αποτέλεσμα της εξοικείωσης με τους πολυγραμματισμούς, αποτελεί μια βασική παράμετρο των γενικών δεξιοτήτων που προσδοκείται να κατακτήσουν οι μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές της πρωτοβάθμιας αναμένεται να καλλιεργήσουν προοδευτικά την οπτική γνώση, που σχετίζεται με την κατανόηση της ιδέας ότι οι οπτικές πληροφορίες παράγουν νόημα. Συγκεκριμένα «[η οπτική γνώση] περιλαμβάνει την ερμηνεία σταθερών και κινούμενων εικόνων, γραφημάτων, πινάκων,

*χαρτών και άλλων γραφικών αναπαραστάσεων, καθώς και την ερμηνεία και αξιολόγηση της συνεργατικής σχέσης εικόνας-κειμένου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ώστε να μπορούν να παρουσιάζουν ιδέες και πληροφορίες των κειμένων που καταλαβαίνουν και συνθέτουν» (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2014).*

Σε μια παρόμοια λογική με το curriculum της Αυστραλίας βρίσκονται και τα αμερικανικά στάνταρντ για την εκπαίδευση (Common Core State Standards), όπου ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί ανάμεσα σε άλλα, σημαντικό εφόδιο για την εκπαίδευση του μαθητή στον 21ο αιώνα. Σε αυτό το πλαίσιο ο οπτικός γραμματισμός αν και δεν αναφέρεται ρητά, διαπνέει όλα τα γνωστικά αντικείμενα σε όλες τις τάξεις από το δημοτικό έως και το λύκειο (Smith, 2014). Ειδικότερα οι μαθητές εμπλέκονται με ποικίλου περιεχομένου κείμενα, αντλούν πληροφορίες, συνθέτουν νοήματα, συζητούν με τους συμμαθητές τους, ερμηνεύουν, δημιουργούν οπτικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιώντας τεχνολογικά μέσα. Σημαντική πρωτοβουλία αποτέλεσε και η σύσταση ενός αναλυτικού προγράμματος για τον οπτικό γραμματισμό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που συνδέεται άμεσα με τον τεχνολογικό και πληροφοριακό γραμματισμό (Hawtting, Bussert, Medaille & Burgess, 2012). Στη χώρα μας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) δεν περιλαμβάνει την έννοια του οπτικού γραμματισμού (Γρόσδος, 2010).

Σε γενικές γραμμές ο οπτικός γραμματισμός συνδυάζεται με πολλά γνωστικά αντικείμενα καθώς η εικόνα αποτελεί πρωτογενές υλικό στην πλειονότητα των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο. Η εφαρμογή του στηρίζεται κυρίως σε ζητήματα που σχετίζονται με τη μορφή, το περιεχόμενο και το πλαίσιο των εικόνων (The Visual Literacy Toolbox, n.d.). Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας παρατηρείται μια τάση ενσωμάτωσής του στις επιμέρους γνωστικές περιοχές παρά αυτόνομη προσέγγισή του. Συνήθως οι εφαρμογές περιλαμβάνουν δραστηριότητες τόσο ερμηνείας όσο και δημιουργίας, ως μια σχέση αναπόφευκτη στην οπτική επικοινωνία. Το οπτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι ποικίλο και μπορεί να περιλαμβάνει καρτούν, διαγράμματα, πίνακες ή γραφήματα, κολλάζ, κόμικς, διοράματα, ταινίες, εικονογραφημένες ιστορίες, εικονοσύμβολα, περιοδικά, φωτογραφίες, χάρτες, πολιτικές γελοιογραφίες, πίνακες εικόνων, ιστοσελίδες κ.ά.

#### **4. Ιστορικός γραμματισμός - οπτικός γραμματισμός: η αποτύπωση μιας συγκλίνουσας σχέσης**

Ο ρόλος των εικόνων στην ιστορία είναι αρκετά σημαντικός, όχι μόνο γιατί αποτελούν μέρος της ή καθόρισαν τη συγγραφή της, αλλά γιατί αποτελούν ίχνη του παρελθόντος στο παρόν, που μπορούν να μας ενημερώσουν για τις αθέατες όψεις του. Τόσο για την επιστήμη της Ιστορίας όσο και για τη Διδακτική της στη συνέχεια, οι εικόνες επηρέασαν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν. Σήμερα ως κομμάτι της ευρύτερης οπτικής κουλτούρας που μας περιβάλλει, οι εικόνες και η *εκπαίδευση του βλέμματος* μπορούν να αποτελέσουν καταλύτες μάθησης αλλά και να αξιοποιηθούν για την επίτευξη των διδακτικών στόχων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα ο εικονικός γραμματισμός στη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να ενσωματωθεί με πολλούς και ευφάνταστους τρόπους, ωστόσο ζητούμενο παραμένει η προώθηση της ιστορικής σκέψης, που μπορεί να οδηγήσει στον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών.

Η αξιοποίηση της εικόνας ως ιστορικής πηγής στη διδασκαλία της ιστορίας προϋποθέτει οι μαθητές να γνωρίζουν τους κανόνες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των οπτικών κειμένων. Αυτή η λειτουργία των εικόνων ως ιστορικά και οπτικά κείμενα, μπορεί να αποτελέσει το σημείο σύγκλισης των δύο τύπων γραμματισμού, που θα εξοικειώσει τους μαθητές αφενός με τη γλώσσα της εικόνας αφετέρου με τη γλώσσα των ιστορικών.

##### 4.1 Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές

Η νέα γενιά ιστορικών, στην προσπάθειά τους να μελετήσουν καινούριες πτυχές της ιστορίας όπως είναι η μικροοικονομία, τα ήθη και οι παραδόσεις, η καθημερινότητα, οι νοοτροπίες, ο υλικός πολιτισμός, επέκτειναν το εύρος των πηγών που χρησιμοποιούσαν. Η ζωγραφική, η φωτογραφία, η αφίσα και η διαφήμιση, η γελοιογραφία, τα διαγράμματα και οι χάρτες, είναι μόνο κάποια παραδείγματα οπτικών ντοκουμέντων (Μαυροσκούφης, 2005). Η καθιέρωση της τυπογραφίας οδήγησε στη μαζική παραγωγή εικόνων, με αποτέλεσμα η εικόνα εκτός από τη συμβολική λειτουργία

της, να αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης συνειδήσεων των συγχρόνων της (Αζέλης, 2004: 150).

Έτσι οι εικόνες απέκτησαν θέση ιστορικής μαρτυρίας δίπλα σε γραπτές και προφορικές πηγές, καθώς σε μερικές περιπτώσεις παρείχαν περισσότερες πληροφορίες, επέτρεπαν μια πιο λεπτομερή κατανόηση του θέματος ή αποτελούσαν τους μοναδικούς μάρτυρες γιατί δε διασώθηκαν άλλα στοιχεία. Άλλοτε σε έντυπη μορφή και άλλοτε σε φωτογραφική μορφή, η εικόνα ανοίγει ένα νέο δρόμο στην προσέγγιση του παρελθόντος, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην τεκμηρίωση απόψεων, φέρνει τους αναγνώστες αντιμέτωπους με τα ιστορικά γεγονότα, βοηθά στην κατανόηση του παρελθόντος διαμέσου της αισθητοποίησης, ενθαρρύνει τη χρήση της ιστορικής φαντασίας (Μαυροσκούφης, 2005). Ωστόσο η αξιοποίηση εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών έγινε αρκετά αργοπορημένα καθώς πολλοί ιστορικοί αμφισβήτησαν την αξία τους, δημιουργώντας μια προβληματική που ο Burke (2003) αποτυπώνει ως *αθέατη πλευρά του ορατού*.

Οι ιστορικοί προτιμούν τις γραπτές ιστορικές πηγές, γιατί δίνουν την αίσθηση της εξέλιξης των γεγονότων σε αντίθεση με τη στατικότητα των εικόνων που καταγράφουν στιγμιότυπα κι επομένως δεν μπορούν να υποστηρίξουν με την ίδια ισχύ τον ιστορικό (Βρεττός, 1994; Μαυροσκούφης, 2005). Επίσης αγνοούν τις οπτικές συμβάσεις που χρησιμοποιούν οι εικόνες γεγονός που καθιστά ακόμα πιο δύσκολο το έργο της αποκωδικοποίησής τους. Όπως αναφέρει ο ιστορικός R. Stradling, οι ιστορικοί «*νιώθουν άβολα με τον οπτικό υλικό ως πρωτογενή πηγή*» γι' αυτό και το επεξεργάζονται όπως μια γραπτή πηγή (Παληκίδης, 2005). Ωστόσο τα κριτήρια προσέγγισης των γραπτών πηγών κρίνονται ανεπαρκή για την ανάλυση και ερμηνεία των οπτικών ντοκουμέντων (Παληκίδης, 2007).

Οι εικόνες ως ένας διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας έχει τις ιδιαιτερότητές του. Σύμφωνα με τον Παληκίδη (2005), έχουν τη δική τους γλώσσα, λεξιλόγιο, συμβολισμό, στοιχεία που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις αποκωδικοποίησης. Εκτός αυτών, τα δομικά και αισθητικά χαρακτηριστικά τους αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, γεγονός που απαιτεί ακόμη πιο προσεκτική προσέγγιση. Παράλληλα η πολυμορφία που παρουσιάζει το οπτικό υλικό (πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες,



λιθογραφίες, γελοιογραφίες, γλυπτά κ.ά.) είναι τόσο πλούσια που δεν καλύπτεται από μία ερμηνευτική «συνταγή». Οι παραπάνω δυσκολίες εντείνονται με την έλλειψη ενός ενιαίου ερμηνευτικού πλαισίου, το οποίο αφενός είναι «ζήτημα διεπιστημονικής προσέγγισης» (Μαυροσκούφης, 2005: 59) και αφετέρου προϋποθέτει μια ολιστική θεώρηση απέναντι στις εικόνες (Παληκίδης, 2007: 322).

Άλλες δυσκολίες που προκύπτουν από τη χρήση εικόνων ως ιστορικές πηγές εντοπίζονται στη σχέση τους με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2005: 60), η σχέση αυτή έχει περάσει από πολλές διαδοχικές φάσεις. Άλλες φορές γίνονται αντιληπτές ως καθρέπτες της πραγματικότητας, άλλοτε ως αλλοίωση της πραγματικότητας, άλλοτε ως ερμηνεία, ως είδωλο του εαυτού της, ακόμη και ως μέσο εικαστικής δημιουργίας και αισθητικής απόλαυσης ή μέσο επικοινωνίας, πληροφόρησης, παραπληροφόρησης. Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι πηγές δημιουργούνται σε μια συγκεκριμένη χωροχρονική στιγμή για να εξυπηρετήσουν σκοπούς που πιθανόν δε σχετίζονται με όλα όσα ο ιστορικός αναζητά στο παρόν, κι αυτό είναι μια αλήθεια με την οποία πρέπει να συμβιβαστεί.

Συνοψίζοντας τα προβλήματα που σχετίζονται με την προσέγγιση των εικόνων, ο Burke (2003) επισημαίνει πως οι εικόνες δεν εισάγουν άμεσα τους ιστορικούς στον κοινωνικό κόσμο αλλά στις σύγχρονες απόψεις για τον κόσμο, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις οπτικές των δημιουργών τους. Επίσης, η μαρτυρία των εικόνων πρέπει να εντάσσεται στα συμφραζόμενά της (κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά κ.ά.) και να συνυπολογίζει τις καλλιτεχνικές συμβάσεις. Ακόμη η αξιοποίηση πολλών εικόνων μπορεί να προσφέρει μια πιο αξιόπιστη μαρτυρία για το παρελθόν από ό,τι η προσέγγιση μεμονωμένων εικόνων. Τέλος, η προσέγγιση των εικόνων περιλαμβάνει την ανάγνωση πίσω από τις γραμμές και την εστίαση στις σημαντικές λεπτομέρειες αλλά και απουσίες που παρατηρούνται σε μια εικόνα και μπορούν να μας δώσουν μια άλλη όψη του παρελθόντος.

Επομένως, για να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά οι ιστορικοί τις εικόνες ως οπτικές μαρτυρίες και να καταφέρουν να αναδείξουν τα νοήματα που φέρουν πρέπει να είναι ενήμεροι για τις αδυναμίες τους. Οι εικόνες μπορεί να είναι φορείς του παρελθόντος, αλλά παραμένουν “βουβές” όσο η αντιμετώπισή τους δε λαμβάνει υπόψη

τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όπως αυτά ορίζονται από ιστορικές, εικαστικές και μεθοδολογικές συμβάσεις.

#### 4.1.1 Το έργο τέχνης ως ιστορική πηγή

Στην παρούσα εργασία οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική παρέμβαση ήταν έργα ζωγραφικής, χαρακτηριστικής (χαλκογραφίας), αγγειογραφίας και αγγειοπλαστικής, οπότε θα αναφερθούμε σε αυτά με τη γενική κατηγορία, έργα τέχνης. Μιλώντας για τέχνη είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε τα όριά της και δεν αποτελεί αυτοσκοπό της εργασίας μια τέτοια αναφορά. Αυτό που αξίζει όμως να αναφερθεί, είναι κάποιες κυρίαρχες απόψεις περί τέχνης. Σύμφωνα με τη Suh (2013), η τέχνη άλλοτε ταυτίζεται με το ίδιο το έργο, ως προσωπική έκφραση του δημιουργού και της κοινωνίας που το παρήγαγε, άλλοτε εστιάζει στη διαδικασία δημιουργικής παραγωγής του και στο ρόλο του καλλιτέχνη και άλλοτε πάλι αναδεικνύεται ως αισθητική εμπειρία ή ποιότητα της εμπειρίας που δημιουργεί το έργο τέχνης. Σε κάθε περίπτωση, το έργο τέχνης είναι αισθητικό αντικείμενο και συγχρόνως κοινωνικό και ιστορικό ντοκουμέντο (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2011) και με αυτή την έννοια συνδέεται άμεσα με την ιστορία.

Σύμφωνα με τους Ανδρεάδου & Γρόσδο (2006, χ.η.) *«η τέχνη και ο πολιτισμός συνιστούν σημαντικές αναντικατάστατες όψεις προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος και γνωριμίας του “άλλοτε” και του “αλλού” των ανθρώπινων κοινωνιών»*. Αποτελούν θα λέγαμε ένα «παράθυρο» σε μη παροντικές εικόνες, σκέψεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές που μπορούν να πληροφορήσουν όμως τον ιστορικό για πτυχές διαφόρων ιστορικών θεμάτων που δεν καλύπτονται από άλλες μαρτυρίες. Αναφέρουμε τον όρο *πτυχές*, γιατί μεταξύ ιστορικού γεγονότος και εικαστικού έργου υπάρχει μία συνέχεια με πολλές νοηματοδοτήσεις, καθώς έχει μεσολαβήσει μια μετασηματιστική διαδικασία των ιστορικών στοιχείων (Τζόκας, 2002). Αυτή η θέση σχετίζεται και με την άποψη ότι η τέχνη δεν είναι φωτογραφική απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα παρέμβασης κάποιου δημιουργού. Όπως επισημαίνει και ο Ρηγόπουλος, στο Γραίκο (2002: 67), *«το έργο τέχνης μπορεί και αντανακλά την εποχή του, αλλά μέσα από ειδικούς καθρέφτες»*.

Όταν ένας ιστορικός προσεγγίζει ένα έργο τέχνης, ξεκινά έναν ανοιχτό διάλογο με τον δημιουργό του, με την εποχή που εκπροσωπεί, το καλλιτεχνικό ρεύμα που ακολουθεί, με το ιστορικό γεγονός που σηματοδοτεί αλλά και με όλα όσα ο ίδιος ο ιστορικός φέρει κατά την ανάγνωση του έργου, όπως ιστορική γνώση, προσωπικές αντιλήψεις και προθέσεις, επίπεδο ενσυναίσθησης, οπτική κ.ά. Σύμφωνα με τον Βρεττό (1994), σε ένα πρώτο επίπεδο αυτό που ενδιαφέρει το δέκτη, είναι το μήνυμα που μεταφέρει το αντικείμενο. Τι είναι αυτό για το οποίο μας μιλά το έργο. Ωστόσο δεν μπορεί να παραβλεφθούν πληροφορίες που μας μεταφέρουν το πνεύμα της εποχής, καθώς η ερμηνεία του έργου μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από την *ανασυγκρότηση των πολιτιστικών συμφραζομένων του* (Γραίκος, 2002). Έτσι κάποιες ερωτήσεις που μεταχειρίζονται οι ιστορικοί μπορεί να είναι: *Πότε δημιουργήθηκε και που; Από ποιον; Τι συνθήκες επικρατούσαν σε ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, καλλιτεχνικό επίπεδο; Για ποιο σκοπό δημιουργήθηκε; Ποια είναι η οπτική του δημιουργού; Τι γνωρίζουμε για τον ίδιο τον συγγραφέα και την καλλιτεχνική του ταυτότητα;*

Προκειμένου να περιγραφεί το πλαίσιο ενός έργου τέχνης, ο ιστορικός θα αξιοποιήσει άλλες πηγές που τον πληροφορούν επαρκώς και κατάλληλα. Επίσης ο ιστορικός πρέπει να έχει στο μυαλό του πως κάθε έργο που προσεγγίζει, απομακρύνεται περισσότερο ή λιγότερο από την πραγματικότητα ανάλογα με το συναισθηματικό κόσμο, τις προθέσεις του καλλιτέχνη ως δημιουργού, τις εξωτερικές δεσμεύσεις και υποχρεώσεις του ως ατόμου (Βρεττός, 1994). Έτσι ένα έργο μπορεί να αποδίδει με πιστότητα ή αναλήθεια π.χ. ένα ιστορικό γεγονός, να δίνει έμφαση σε καλλιτεχνικές συμβάσεις παρά σε ιστορικές λεπτομέρειες, να εξυπηρετεί πολιτικά ή προσωπικά συμφέροντα, να αποδίδει απλοϊκά ή και με πολυπλοκότητα την πραγματικότητα, να εστιάζει σε συγκεκριμένες προσωπικότητες και να αποκρύπτει το ρόλων άλλων. Αντίστοιχα όμως, όλα αυτά βρίσκονται σε απόλυτη συνάρτηση με όσα ο ιστορικός θα μπορέσει να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει. Ένα έργο τέχνης δε μπορεί να αποτελέσει αυθεντική πηγή λόγω των εκ φύσεως αδυναμιών του, γι' αυτό και *«η υποκειμενική παρατήρηση από την πλευρά του ατόμου και η αντι-κειμενική πληροφόρηση μέσω του έργου, αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοκαλύπτονται»* (Βρεττός, 1994: 38).

Με λίγα λόγια, το έργο τέχνης μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη ιστορική μαρτυρία αν ο ιστορικός το μελετήσει σε συνάρτηση με το ευρύτερο πλαίσιο της εποχής του και του καλλιτέχνη που το δημιούργησε. Γι' αυτή τη διαδικασία όμως απαιτείται ένα βασικό εργαλείο, μια μεθοδολογία, ώστε η αποκωδικοποίηση του νοήματος να μη γίνεται αυθαίρετα αλλά να στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες και νόρμες. Χρειάζεται οι εικόνες, εκτός από ιστορικά κείμενα, να γίνονται αντιληπτές και ως οπτικά κείμενα.

## 4.2 Οι εικόνες ως οπτικά κείμενα

Η διεπιστημονική συνεργασία που υφίσταται το πεδίο της Ιστορίας δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη τη μεθοδολογία της. Αν και ο τρόπος ανάγνωσης των γραπτών τεκμηρίων στην ιστορία χαρακτηρίζεται από μια ενιαία και αυστηρή κατά παράδοση μεθοδολογία, η ανάγνωση των εικονικών πηγών χαρακτηρίζεται από την επιρροή διαφόρων επιστημονικών πεδίων, όπως είναι η Ιστορία της Τέχνης, η Σημειωτική κ.ά. Ωστόσο, δε φαίνεται να προκύπτει κάποια γενική μεθοδολογική προσέγγιση για την ερμηνεία των εικόνων. Η αδυναμία αυτή έχει επηρεάσει και την ιστορία η οποία προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα σε ιστορικές και εικαστικές παραμέτρους. Επειδή όμως αυτό το διεπιστημονικό «αλισβερίσι» δε μπορεί να παραβλεφθεί, χρειαζόμαστε μια μέθοδο, ένα *modus* κατά τον Τζόκα (2002:123) από το οποίο δε θα προκύπτει «ένα καθαρά ιστορικό ντοκουμέντο, ούτε μόνο τέχνη». Οι προσεγγίσεις που ακολουθούν διαμόρφωσαν και επηρέασαν τη σύγχρονη αντίληψη για την ανάγνωση των εικόνων, ακόμα και αν σήμερα κάποιες από αυτές έχουν ξεπεραστεί.

Η εικονογραφική προσέγγιση αποτέλεσε μια προσπάθεια ανάγνωσης εικόνων από την οπτική των ιστορικών τέχνης της σχολής του Warburg, η οποία προσαρμόστηκε στον παραδοσιακό γερμανικό τρόπο ερμηνείας κειμένων. Σύμφωνα με τον Erwin Panofsky, υπάρχουν τρία επίπεδα ερμηνείας των εικόνων: *εικονογραφική περιγραφή*, *εικονογραφική ανάλυση*, *εικονολογική ερμηνεία*. Στο πρώτο επίπεδο γίνεται μια αναγνώριση των φυσικών στοιχείων μιας εικόνας (πχ αντικείμενα, πρόσωπα, συμβάντα). Στο δεύτερο επίπεδο προκύπτει μια σημασία που καθορίζεται από το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο αποδεικνύεται η ουσιαστική σημασία μιας εικόνας που μας πληροφορεί για την εποχή της, για τους ανθρώπους της, για τις αξίες της κ.ο.κ. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επεσήμανε το ρόλο της γνώσης των πολιτισμικών κωδίκων στην αποκωδικοποίηση των εικόνων, ενώ επικρίθηκε ως υπερβολικά διαισθητική και θεωρητική καθώς και για την πλήρη αδιαφορία της στα κοινωνικά συμφραζόμενα (Burke, 2003).

Μια άλλη προσέγγιση ήταν αυτή του Ivan Gaskell, ο οποίος αντιμετώπιζε κάθε οπτική πηγή ως *διαμεσολαβημένη ιστορική μαρτυρία*, εκφράζοντας μια πλευρά της πολιτισμικής κουλτούρας. Έτσι οι εικόνες χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο για να θυμηθεί ο θεατής – αποδέκτης στιγμές από το παρελθόν μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική, η οποία μπορεί να διαφοροποιείται σε μια καλλιτεχνική εικόνα σε σχέση με άλλα είδη εικόνων. Αναφορικά με την προσέγγιση των εικονικών μαρτυριών, διακρίνει τρία διαδοχικά στάδια επεξεργασίας: *την αναγωγή στο δημιουργό, την κοινωνική λειτουργία του έργου και την ερμηνεία* (ιστορικά συμφραζόμενα, οπτικές, ιδεολογία κ.ά.) (Μαυροσκούφης, 2005: 60-61). Σε αντίθεση με την προηγούμενη θεωρία, η παρούσα προσέγγιση δεν εστιάζει στα μορφολογικά χαρακτηριστικά του έργου αλλά στο περιεχόμενό του.

Χαρακτήρα ολιστικής προσέγγισης παρουσιάζει σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2005) η προσέγγιση του Peter Burke. Χωρίς να προτείνει κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία, επισημαίνει ιδιαίτερα σημεία και αδυναμίες των εικόνων όταν αντιμετωπίζονται ως ιστορικές μαρτυρίες. Προσπαθεί να συμπεριλάβει ένα πλήθος λειτουργιών των εικόνων όπως αυτές συναντώνται σε διάφορες περιστάσεις του ιστορικού γίνεσθαι. Ειδικότερα, περιγράφει πως οι εικόνες μπορούν να αποτυπώσουν την ιστορία των θρησκειών, τη δύναμη και τη διαμαρτυρία, πτυχές του πολιτισμού (πχ ιστορία ενδυμασίας, ιστορία τεχνολογίας), όψεις της κοινωνίας (π.χ. καθημερινές σκηνές, ρόλος γυναικών ή παιδιών), στερεότυπα για τους «άλλους». Διακρίνει ακόμα διάφορους τύπους οπτικών αφηγήσεων καθώς και το ρόλο που μπορεί να επιτελέσουν στην ιστορία. Μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση επισημαίνεται ότι οι εικόνες είναι πολύσημες και διαφορούμενες, γι' αυτό η εστίαση βρίσκεται στο πως δεν πρέπει να διαβάζονται και ποιες παγίδες κρύβουν (Burke, 2003: 25).

Τέλος, μια πιο σύγχρονη άποψη για την ανάγνωση των εικόνων είναι αυτή των Gunther Kress & Theo van Leeuwen, η οποία στηρίζεται στην κοινωνική σημειωτική. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση, οι οπτικές αναπαραστάσεις αποτελούν επικοινωνιακές πρακτικές που νοηματοδοτούνται υπό των επιρροή κοινωνικών, πολιτισμικών, ψυχολογικών παραγόντων. Η ανάγνωσή τους στηρίζεται στη γνώση ειδικών κωδίκων που προσφέρει η μεθοδολογία της σημειωτικής. Κάποια βασικά σημεία

στα οποία εστιάζει η προσέγγιση είναι οι αφηγηματικές και εννοιολογικές αναπαραστάσεις, ο ρόλος της αναπαράστασης στην αλληλεπίδραση με τον θεατή, η συμβολή της τροπικότητας στη δημιουργία ρεαλιστικών ή μη εικόνων, το νόημα της σύνθεσης, η υλικότητα του μηνύματος, η τρίτη διάσταση καθώς και ιδέες για το χρώμα. Όπως γίνεται αντιληπτό, στη συγκεκριμένη προσέγγιση η ανάγνωση του πλαισίου προκύπτει μέσα από την εξειδικευμένη ανάγνωση των κωδίκων της εικόνας (Kress & Van Leeuwen, 2010).

Η παράθεση των προαναφερθέντων προσεγγίσεων είναι ενδεικτική, καθώς σκοπός αυτής της εργασίας δεν είναι να καλύψει όλο το εύρος των διαθέσιμων μεθόδων αλλά να αναδείξει τη διαφορετικότητα των προσεγγίσεων στην ανάγνωση των εικόνων ως οπτικών κειμένων. Υπάρχουν ακόμη αρκετές νέες προσεγγίσεις (π.χ. ψυχαναλυτική, μεταστρουκτουραλιστική, πολιτισμική) χωρίς όμως να συμβάλλουν στην τήρηση μιας κοινής ερευνητικής γραμμής (Burke, 2003).

#### 4.2.1 Το έργο τέχνης ως οπτικό κείμενο

Όπως προαναφέρθηκε, κάθε οπτικό υλικό επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γι' αυτό και προσεγγίζεται διαφορετικά. Μια σύντομη αναφορά των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην επεξεργασία έργων τέχνης είναι βοηθητική ώστε να δικαιολογήσουμε τη διδακτική στρατηγική που ακολουθήθηκε κατά το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Σύμφωνα με τον Βρεττό (1994: 53-100), τρία μοντέλα είναι κυρίαρχα στην ανάλυση και ερμηνεία έργων τέχνης: το *φαινομενολογικό*, το *ερμηνευτικό* και το *διαλεκτικό*.

Η *φαινομενολογική* προσέγγιση στοχεύει στην αποκάλυψη του αντικειμένου όπως αυτό γίνεται αντιληπτό με τις αισθήσεις ή ενυπάρχει στη συνείδηση. Για να γίνει αυτό εφικτό θα πρέπει να περιοριστούν οποιεσδήποτε προκαταλήψεις, στάσεις ή προϋπάρχουσες ιδέες σχετικά με το αντικείμενο. Ειδικότερα στην περίπτωση του ιστορικού έργου τέχνης ζητούμενο αποτελεί η επανεξέταση των ιστορικών δεδομένων. Στη διάρκεια της συγκεκριμένης μεθόδου η ανάλυση γίνεται μεταξύ δύο κόσμων: του θεωρητικού (π.χ. προσωπικές αντιλήψεις, ιδέες, στάσεις) και του φυσικού κόσμου. Μεταξύ αυτών των δύο κόσμων παρεμβάλλεται το άτομο που μέσα από διαδοχικές

φάσεις προσπαθεί να μειώσει την υποκειμενικότητα ώστε φανεί το αντικείμενο. Ωστόσο η περιγραφή δεν αρκεί για την κατανόηση του αντικειμένου, γι' αυτό συμπληρωματικά λειτουργεί η *ερμηνευτική μέθοδος*.

Η *ερμηνευτική μέθοδος* επιδιώκει την απόδοση νοήματος στο αντικείμενο. Έννοια- κλειδί αποτελεί η κατανόηση, ως «*αποτέλεσμα αναγνώρισης ενός εσωτερικού στοιχείου σε ένα συγκεκριμένο εξωτερικό ερέθισμα (=νόημα)*» (Μαυροσκούφης, 2005: 75). Δεν παράγει καινούρια γνώση, αλλά ούτε είναι δέσμια των αποτελεσμάτων της κατανόησης με την έννοια ότι μπορεί να αλλάξει η να απορρίψει τη γνώση που προέκυψε. Για να χρησιμοποιηθεί η ερμηνευτική προσέγγιση βασική προϋπόθεση είναι το αντικείμενο να επιδέχεται κατανόησης, δηλαδή να μην είναι κάτι ήδη γνωστό, και φυσικά να υπάρχει μια σχετική πληροφόρηση, μια επαφή με αυτό. Πρέπει δηλαδή να αναζητηθεί το ιστορικό του πλαίσιο, ώστε και η ερμηνεία που θα προκύψει να μην είναι εντελώς αυθαίρετη. Σκοπός επομένως της ερμηνευτικής μεθόδου είναι να μειώσει την απόσταση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου. Πρόκειται για μία μέθοδο που δε μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα, αλλά χρειάζεται την υποστήριξη άλλων μεθόδων.

Η *διαλεκτική μέθοδος*, μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, προσπαθεί να οδηγηθεί στην αλήθεια. Σημαντικό δεν είναι να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει μια άποψη αλλά να καταδείξει την αντιθετικότητα των απόψεων. Ακολουθώντας μια πορεία αντιπαράθεσης και σύνθεσης απόψεων, συμβαδίζει ή έπεται της περιγραφής και της κατανόησης ενός αντικειμένου. Συμβαδίζει με την έννοια ότι βοηθά τις άλλες δυο μεθόδους, μέσω της κριτικής που ασκεί, να υπερβούν τα αποτελέσματά τους, αλλά και έπεται γιατί αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία. Ωστόσο και πάλι το τοπίο δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρο, γιατί οι τρεις μέθοδοι αλληλοκαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται.

Εκτός από τις παραπάνω προσεγγίσεις υπάρχουν και οι στυλιστικές προσεγγίσεις (Ρηγόπουλος, 1988), η εικονογραφία και εικονολογία που έχουν ήδη αναφερθεί όπως και οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της κοινωνικής σημειωτικής. Σε κάθε περίπτωση η σύζευξη από τον ιστορικό, και κατ' επέκταση τον εκπαιδευτικό, διαφορετικών μεθόδων που θα προσεγγίζουν το έργο τέχνης πιο αποτελεσματικά αποτελεί ζητούμενο και κοινό τόπο στη βιβλιογραφία (Burke, 2003; Βρεττός, 1994; Μαυροσκούφης, 2005).





### 4.3 Οι εικόνες ως διδακτικό μέσο στο μάθημα της Ιστορίας

Η σύγχρονη διδασκαλία της Ιστορίας πέρα από την ενσωμάτωση πολυφωνικών και πολυπρισματικών αντιλήψεων για την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, βασίζεται σε μια πολυσημειωτική και πολυτροπική εκφορά του γραπτού λόγου (Σμυρναίος, 2013: 253). Η ιστορία σήμερα προβάλλεται με τόσο διαφορετικούς τρόπους τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, που η διδασκαλία δεν μπορεί να αγνοήσει. Εξάλλου την επιστημολογική αξία της πολυτροπικότητας στην ιστορική εκπαίδευση προσδιορίζει η ίδια η επιστήμη της ιστορίας και η ιστοριογραφική πρακτική (Κάββουρα-Σισσούρα, 2011: 628), όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα. Σε αυτό το πλαίσιο οι εικόνες έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση στη διδακτική πρακτική του ιστορικού μαθήματος.

Αν και παλαιότερα η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας ήταν ο μοναδικός τρόπος για τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με εικόνες (Παληκίδης, 2007), σήμερα, εκτός από τον εξεικονισμό των βιβλίων, η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και η σύγχρονη τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα για μια άκρως εποπτική θέαση της ιστορίας πχ παρουσιάσεις μέσω υπολογιστή, εκπαιδευτικά λογισμικά, εικονικές περιηγήσεις, τρισδιάστατες απεικονίσεις μουσειακών εκθεμάτων κ.ά. Παρά όμως τις δυνατότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η συνήθης πρακτική θέλει να εμπλουτίζουν το μάθημά τους με εικόνες που προέρχονται από τα σχολικά βιβλία και συνήθως απεικονίζουν χάρτες, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, τοιχογραφίες, έργα χαρακτηριστικής, γελοιογραφίες, πίνακες και σχεδιαγράμματα, αφίσες, διαφημίσεις, γλυπτά, αγγεία, ιστορικά αντικείμενα, κατόψεις κτιρίων ή αρχαιολογικών χώρων κ.ά. Σχετικά με τη θέση της εικόνας στο μάθημα της ιστορίας, συνήθως διατηρεί δευτερεύοντα ρόλο, άλλοτε χρησιμοποιείται στην αρχή ως αφορμή είτε στο τέλος για επανάληψη ή επέκταση, ενώ σπανιότερα αποτελεί το βασικό μέσο για τη διδασκαλία.

Αναφορικά με την εικονογράφηση των εγχειριδίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το χρονικό διάστημα 1950-2007, στο μάθημα της ιστορίας, ο Παληκίδης (2007) διέκρινε 4 τύπους εικονογράφησης: *διακοσμητική*,

*αναπαραστατική, αφηγηματική και τεκμηριωτική.* Η *διακοσμητική* εικονογράφηση αναφέρεται στην αδυναμία των εικόνων να αποκτήσουν ένα ουσιαστικό ρόλο, επειδή είτε δε σχετίζονται με το κείμενο ή τοποθετήθηκαν σε ατυχή θέση ή δεν πλαισιώθηκαν από το κατάλληλο υλικό (π.χ. λεζάντα). Η *αναπαραστατική* εικονογράφηση περιλαμβάνει την προσπάθεια να οπτικοποιηθούν οι πληροφορίες του κειμένου (π.χ. αναπαράσταση αρχαιολογικών χώρων που δεν υπάρχουν σήμερα). Η *αφηγηματική* εικονογράφηση εικονογραφεί τη σχολική αφήγηση και αποτυπώνει επιλεκτικές ιστορικές σκηνές, συνήθως μέσα από μια μεταγενέστερη ματιά. Τέλος η *τεκμηριωτική* εικονογράφηση εμπριέχει πρωτογενείς πηγές επιστημονικά τεκμηριωμένες και πλήρεις, παρατηρείται σπανιότερα και κυρίως σε τάξεις της δευτεροβάθμιας.

Η συγκεκριμένη διάκριση είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν την εικόνα στο μάθημα της ιστορίας. Οι μαθητές στο δημοτικό εξοικειώνονται κυρίως με την αφηγηματική εικονογράφηση, που καθιστά την εικόνα ένα συμπληρωματικό μέσο, το οποίο διακοσμεί κυρίως την αφήγηση παρά εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους τους μαθήματος πχ καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, ιστορική κατανόηση, αντίληψη πολλαπλών οπτικών, ενσυναίσθηση. Σε αυτό συντελούν μια σειρά αδύναμων σημείων όπως ο ελλιπής υπομνηματισμός τους, η απουσία της πολυεστιακής προσέγγισής τους μέσα από κατάλληλες μεθοδολογίες ανάλυσης και ερμηνείας, η απουσία αντιπροσωπευτικότητας και καταλληλότητας, ζητήματα εποπτικότητας κ.ά. (Παληκίδης, 2007)<sup>11</sup>. Στους ανασταλτικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν διδακτικά τις εικόνες, καθώς είτε δεν έχουν εκπαιδευτεί γι' αυτό είτε δε θέλουν να ξεφύγουν από τη ρουτίνα του μαθήματος.

Ως εποπτικά μέσα οι εικόνες έχουν τη δυνατότητα να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να δημιουργούν παραστάσεις οι οποίες διατηρούνται για σημαντικό χρονικό διάστημα, να συγκεντρώνουν και να διατηρούν την προσοχή τους στο μάθημα, να συμβάλλουν στην κατανόηση του μαθήματος, να εξοικονομούν διδακτικό χρόνο και να τον μετατρέπουν σε χρόνο εμπέδωσης, να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να βοηθούν τους επιμέρους μαθησιακούς

---

<sup>11</sup> Για μια αναλυτική περιγραφή των αδυναμιών που εμφανίζουν οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια βλ. Παληκίδης (2007).

τύπους που υπάρχουν σε κάθε τάξη (Τζόκας, 2002). Στα παραπάνω προστίθεται και η ενίσχυση των φτωχών αναγνωστών που υπολείπονται συνήθως σε μια κειμενοκεντρική διδασκαλία. Κάποιοι από τους παραπάνω λόγους μάλιστα καθιστούν τις εικόνες όχι μόνο πιο ελκυστικές στα μάτια των παιδιών σε σχέση με το κείμενο, αλλά και πιο εύκολες στην ανάγνωσή τους. Σύμφωνα με τον Βρεττό (1994), αυτή η άποψη δεν αποδίδεται μόνο στην επιφανειακή επεξεργασία της εικόνας αλλά και στην επιλογή εικόνων που δεν ενδείκνυνται για δραστηριοποίηση της σκέψης και προβληματισμό.

Προκειμένου λοιπόν, οι πρακτικές αξιοποίησης των εικόνων στο μάθημα της ιστορίας να είναι ουσιαστικές, θα πρέπει να ενισχύουν την κρίση, να προβληματίζουν και να δημιουργούν προϋποθέσεις αμφισβήτησης, να προκαλούν ερωτήματα και να δίνουν απαντήσεις, να οδηγούν στην αναζήτηση άλλων πηγών και τη συγκριτική αντιπαράθεσή τους, να εκπληρώνουν όσους περισσότερους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους (Παληκίδης, 2007). Σύμφωνα με τους Wilson & Wineburg στους Tally & Goldenberg (2005), οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της ιστορίας δημιουργούν δραστηριότητες που αξιοποιούν το υλικό για πολλαπλούς σκοπούς, όπως για τη διάκριση της οπτικής ή των προκαταλήψεων του δημιουργού ή ακόμα και για να καταλάβουν τα παιδιά ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, ενώ οι λιγότερο επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν για πιο περιορισμένους σκοπούς, όπως η απεικόνιση μιας ιδέας ή ενός γεγονότος. Στην ίδια λογική, η Freeman (2014), αναφερόμενη σε έρευνες των Allen & Felton για τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενσωματώσουν τα οπτικά μέσα στη διδασκαλία της ιστορίας, επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να παραγάγουν ιστορικό νόημα και όχι απλά για να παραθέτουν γεγονότα.

Η αξιοποίηση των εικόνων ως ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας συμβαδίζει με τις προτροπές για παύση των καταχρήσεων της εικόνας στο σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν υλοποιηθεί πολλές ερευνητικές προσπάθειες με αντικείμενο τις οπτικές πηγές, αναδεικνύοντας κάθε φορά τις πιθανές χρήσεις τους στη διδασκαλία της ιστορίας. Άλλοτε χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν οπτικά είτε νοηματικά την αφήγηση, άλλοτε για να εξοικειώσουν τους μαθητές με μεθόδους ανάλυσης και ερμηνείας εικόνων ή για να συνδεθούν με άλλα μαθήματα (π.χ. ιστορία της τέχνης), για

να μελετήσουν ή να αξιολογήσουν την ιστορική σκέψη, γνώση ή και κατανόηση των μαθητών, για να ενθαρρύνουν μεθόδους ιστορικής διερεύνησης, για να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη, για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, για να υποδείξουν τις διαφορετικές οπτικές, για να αισθητοποιήσουν το χρόνο, για να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και οπτικού γραμματισμού κ.ά. (Felton & Allen, 1990; Barton, 1997; VanSledright, 2002; van Hover, Swan & Berson, 2004; Coohill, 2006; Padurano, 2011; Ormond, 2011; Suh & Grant, 2013; Schocker, 2014; Volk, 2015; Γραίκος, 2002; Παληκίδης, 2005).

Η εικόνα λοιπόν, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ιστορικό και οπτικό ντοκουμέντο στη διδασκαλία της ιστορίας με πολλούς τρόπους. Ποια είναι όμως η εκπαιδευτική αξία ενσωμάτωσης των ιστορικών εικόνων στο μάθημα της ιστορίας; Σύμφωνα με τον Burke (2003: 16) οι εικόνες μας επιτρέπουν «να φανταστούμε πιο παραστατικά το παρελθόν» λόγω της ιδιότητάς τους να δημιουργούν εντυπώσεις, με την έννοια των νοητικών αναπαραστάσεων, στη σκέψη μας. Επίσης οι εικόνες μπορούν να βοηθήσουν μαθητές κάθε επιπέδου να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν ιστορικά γεγονότα (Allen & Felton, 1988). Λειτουργώντας ως τεκμήρια παρέχουν στοιχεία για μια οπτική που ήταν αθέατη μέσω γραπτών πηγών, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν την πραγματική φύση της ιστορίας, ως ερμηνεία του παρελθόντος στο εκάστοτε παρόν (Coohill, 2006). Εξάλλου σημαντικά ιστορικά γεγονότα συνδέθηκαν με εικόνες ή άλλοτε οι ίδιες οι εικόνες πυροδότησαν ολόκληρα κινήματα (Padurano, 2011), γεγονός που αποδίδεται στη μεγάλη συναισθηματική επιρροή και την ισχυρή υποβλητικότητα που τις χαρακτηρίζει (Παληκίδης, 2005).

Επίσης η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία της ιστορίας συμβάλλει στη λεπτομερή παρατήρηση, στην εκτίμηση διαφορετικών ερμηνειών και στην συνειδητοποίηση της αλλαγής μέσα στο χρόνο, ενώ παράλληλα επιτρέπει εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης του παρελθόντος (Volk, 2015). Ακόμη ο Βώρος (1993) επισημαίνει τη συμβολή των εικόνων στη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης, στην προσέγγιση της ιστορικής, πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής, θρησκευτικής πραγματικότητας μιας εποχής, στην κατανόηση των κειμενικών περιγραφών και την αισθητοποίηση αφηρημένων εννοιών. Αναφορικά μάλιστα με την αξιοποίηση έργων τέχνης στη

διδασκαλία της ιστορίας, οι Levstik & Barton (2011: 175-191) συνοψίζουν μια σειρά αναφορών που καταγράφουν τη συμβολή τους ως ιστορικές πηγές: βοηθούν στην ανάδυση της «μεγάλης εικόνας» που πλαισιώνει τα επιμέρους ιστορικά θέματα που μελετούν, συμβάλλουν στην ανάδειξη του ρόλου του πλαισίου, λειτουργούν ως επέκταση για τις παραδοσιακές πηγές, προσδίδουν διαφορετική οπτική θέασης του παρελθόντος, διατηρούν ένα μυστήριο απαραίτητο για την ιστορική μέθοδο, συνδυάζουν αισθητικές και ιστορικές μεθόδους.

Με λίγα λόγια, η αξιοποίηση εικόνων αποτελεί μια *sine qua non* πρακτική που πρέπει να ενσωματωθεί στη διδασκαλία της ιστορίας. Προκειμένου όμως να εφαρμοστεί με αποτελεσματικό τρόπο ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος κάποιων παραμέτρων. Η εικόνα θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο διδασκαλίας και να προτρέπει το μαθητή στη δημιουργική αποκωδικοποίησή της, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την κατάλληλη πληροφόρηση που θα την πλαισιώνει, η οποία θα ενθαρρύνει παρά θα υποθάλλει την ανακαλυπτική μάθηση (Βρεττός, 1994). Αναφορικά με το περιεχόμενο της εικόνας ο Σμυρναίος (2013:265) αναφέρει πως οι *συναισθηματικές εικόνες* συμβάλλουν στη μάθηση περισσότερο από τις *ουδέτερες εικόνες* οι οποίες διασπούν την προσοχή και δεν επιτυγχάνουν συνθήκες μάθησης. Επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για τα παιδιά είναι οι εικόνες που εξωτερικεύουν την πραγματικότητα με τον τρόπο που τα παιδιά την έχουν σκεφτεί (Βρεττός, 1994).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι ο εκπαιδευτικός να ανιχνεύει την ιστορική σκέψη των μαθητών του για τις ιστορικές εικόνες. Όταν οι μαθητές χειρίζονται εικόνες δεν αμφισβητούν την αξιοπιστία τους, πιστεύουν ότι δείχνουν τα πράγματα όπως έγιναν, ότι είναι ουδέτερες ή αντικειμενικές (Felten, 2006). Ειδικότερα οι φωτογραφίες φαίνεται να διατηρούν στα μάτια των παιδιών τον μύθο της φωτογραφικής αλήθειας. Επίσης ο Felten (2006) παρατηρεί πως οι μαθητές διαβάζουν τις εικόνες στην ιστορία όπως διαβάζουν τις εικόνες σε ένα περιοδικό, απλοϊκά και χωρίς να εφαρμόζουν στρατηγικές ανάλυσης ιστορικών πηγών. Για τους παραπάνω λόγους επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν την αξία των αναπαραστάσεων που φέρουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση των εικόνων ως πηγών, όπως είναι η οπτική γνώση και οι

πολιτισμικές αναμνήσεις (Felten, 2006), ώστε να αποφύγει ή να ανατρέψει προϋπάρχουσες παρανοήσεις.

Ένα άλλο ζήτημα για το οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι είναι οι αναχρονισμοί που μπορεί να εκφράσουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση της εικόνας. Σύμφωνα με τον Volk (2015), σε μια άσκηση ανάλυσης εικόνας ως ιστορικής πηγής, οι φοιτητές του διατύπωσαν ερωτήσεις επηρεασμένες από το παρόν τους. Εκτός των παραπάνω, ο Callahan (2013) αναφέρει πως οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν πάντα τις εικόνες ως επιστημονικά τεκμήρια ή πηγές που μπορεί να τους οδηγήσουν σε συμπεράσματα, δεν αντιλαμβάνονται ότι από μια εικόνα μπορούν να προκύψουν διαφορετικές ερμηνείες και φυσικά δεν είναι εξοικειωμένοι με το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τη γραμματική των περισσότερων ιστορικών ειδών.

Οι Levstik & Barton (1996) υποστηρίζουν πως οι μαθητές βλέπουν συνήθως επιφανειακά τις εικόνες χωρίς να χρησιμοποιούν κριτικές δεξιότητες, ενώ αν δεν υποστηριχθούν διδακτικά μπορεί να οδηγηθούν σε ανιστορικές υποθέσεις κι συμπεράσματα. Την αξία της *σκαλωσιάς* (*scaffolding*) στη μάθηση των μαθητών υποστηρίζουν και άλλες έρευνες (VanSledright, 2002; Wineburg, 1999), σε συνδυασμό μάλιστα με την επίτευξη κινήτρων, μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και τη χρήση αυθεντικού υλικού, μπορούν να δημιουργηθούν ιδανικές συνθήκες μάθησης (Callow, 2005). Ακόμη η αξιοποίηση της διερεύνησης και στην ανάγνωση οπτικών πηγών αποτελεί μέθοδο «κλειδί» για την ενθάρρυνση της ιστορικής σκέψης των παιδιών βοηθώντας τα να αναπτύξουν πιο εκλεπτυσμένες δεξιότητες και πιο επεξεργασμένες τακτικές (VanSledright, 2002).

Σύμφωνα με τον Βόρο (1993), για μια διδασκαλία ιστορίας δε χρειάζονται πολλές εικόνες, αλλά τόσες ώστε να γνωρίζουμε επαρκώς τους δρόμους ανάγνωσης, ανάλυσης και εμβάθυνσης που θα ακολουθήσουμε. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να επιμένει σε αυτή τη διαδικασία περισσότερο απ' όσο το μαθητικό δυναμικό της τάξης μπορεί να αντέξει. Χρήσιμη είναι επίσης και η εναλλαγή στους τρόπους προσέγγισης των εικόνων, ώστε να αναδεικνύονται νέες δίοδοι ερμηνείας. Ακόμη όταν χρησιμοποιείται εξειδικευμένη ορολογία, ιστορικής ή εικαστικής φύσης, θα πρέπει έστω και με συντομία να επεξηγείται. Απαραίτητη είναι και η κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό,

ώστε η εικόνα να μη μετατραπεί σε «απλουστευτική ή απλώς διασκεδαστική ενασχόληση» (Σμυρναίος, 2013: 267).

Όπως φαίνεται η αξιοποίηση των εικόνων ως ιστορικών πηγών αποτελεί ένα δύσκολο διδακτικό εγχείρημα, που όμως μπορεί να ανταμείψει μαθητές και εκπαιδευτικό αν εφαρμοστεί κατάλληλα. Έχοντας εστιάσει σε αυτή την πτυχή αξιοποίησης του οπτικού γραμματισμού, η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να παραμελήσει ερευνητικές μελέτες με αντίστοιχο περιεχόμενο. Ενώ η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στην προώθηση της ανάγνωσης οπτικών πηγών έχει αναδειχθεί αρκετά στη βιβλιογραφία (Callahan, 2013; Coventry, Felten, Jaffee, O’Leary, Weis & McGowan; Παληκίδης, 2005; Παπαδάκη, 2011) δεν εντοπίστηκαν ερευνητικές μελέτες που να μας ενημερώνουν για τα αποτελέσματα τέτοιων εφαρμογών τουλάχιστον σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο. Γι’ αυτό το λόγο σημεία αναφοράς αποτέλεσαν παρόμοιες έρευνες που εφαρμόστηκαν σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στην προσπάθειά της να ενισχύσει τους μαθητές της στην ανάγνωση εικονικών πηγών η Ormond (2011) διαμόρφωσε και αξιοποίησε τον οδηγό τριών επιπέδων ανάγνωσης του Herber για γραπτά κείμενα, ώστε να είναι αποτελεσματικός για εικονικά κείμενα στο πλαίσιο της ιστορίας. Πρόκειται για μια κλίμακα θέσεων, που διακρίνονται με βάση την εστίασή τους σε τρία μέρη (απευθείας αναγνώριση οπτικών στοιχείων, ερμηνεία εικόνας, αξιολόγηση πλαισίου) πάνω στα οποία ο μαθητής εκφράζει τη συμφωνία ή τη διαφωνία του. Για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του εργαλείου ζήτησε από ένα δείγμα 33 μαθητών (λυκείου και φοιτητές) να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση ανάγνωσης μιας εικόνας με το συγκεκριμένο οδηγό. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές θεώρησαν σε γενικές γραμμές θετική την επίδραση του συγκεκριμένου εργαλείου, γιατί όπως είπαν, τους παρείχε σταδιακά πληροφορίες για να επεκτείνουν τη σκέψη τους, κάλυπτε τις αδυναμίες τους σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο που δε γνώριζαν, τους οδήγησε στην ανάπτυξη επιχειρημάτων, δημιούργησε αφορμές για διάλογο, τους υποδείκνυε σημεία της εικόνας στα οποία δε θα έδιναν σημασία κ.ά. Αν και δεν μπορούμε να στηριχθούμε στην προαναφερθείσα έρευνα για να εξάγουμε συμπεράσματα για τη δική μας εργασία λόγω



διαφοροποίησης της διδακτικής μεθοδολογίας, δεν αγνοείται ως παράδειγμα εφαρμογής οπτικού γραμματισμού στην ανάγνωση πηγών.

Μια άλλη παρέμβασή με μεγαλύτερη στόχευση στον οπτικό γραμματισμό ήταν αυτής της Schocker (2014) σε μαθητές δευτεροβάθμιας κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου, όπου χρησιμοποίησε μια σειρά στρατηγικών ανάλυσης ιστορικών εικόνων (για την ιστορία της γυναίκας) προκειμένου να αυξήσει το επίπεδο κριτικής σκέψης και ιστορικής κατανόησης των μαθητών της. Κάποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε περιλάμβαναν την αλλαγή πλαισίου και την πρόβλεψη της αλλαγής των ρόλων των προσώπων (switching places), την περιγραφή όσων συνέβαιναν εντός και εκτός της εικόνας (inside/outside the frame), τη μελέτη των ενδυματολογικών επιλογών των προσώπων (fashioning), την αξιοποίηση εικόνας για δημιουργία αφήγησης (telling) κ.ά.

Προκειμένου να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της αξιολόγησε τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν σχετικά με το θέμα μελέτης 17 μαθητές της στο τέλος του εξαμήνου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές φάνηκε να κατανοούν τα κρυφά νοήματα της ιστορίας, να εκφράζουν πιο σύνθετες παρά παραδοσιακές ή στερεοτυπικές σκέψεις για τις γυναίκες και να επιδεικνύουν μια πιο εκλεπτυσμένη κατανόηση. Επίσης κατάφεραν να ανασυνθέσουν όσα ήξεραν για το θέμα μελέτης (ιστορία των γυναικών) και να αυτονομηθούν στην ανάγνωση εικόνων, όχι μόνο ως ιστορικών πηγών αλλά και ως τεχνολογικών μέσων στη σύγχρονη καθημερινότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη παρέμβαση αξιοποιήθηκαν αρκετές από τις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, ενώ οι δραστηριότητες κάλυπταν όλο το φάσμα της οπτικής επικοινωνίας, από την παρατήρηση και ανάλυση της εικόνας ως και την παραγωγή μιας νέας. Σε αυτό το επίπεδο, η συγκεκριμένη εργασία επηρέασε τη δόμηση των δραστηριοτήτων και μας παρείχε ενδείξεις για τη συμβολή του οπτικού γραμματισμού σε μια παρέμβαση ανάγνωσης ιστορικών πηγών.

Πλησιέστερη στο περιεχόμενο της παρούσας έρευνας, ήταν η έρευνα των Tally & Goldenberg (2005). Στα πλαίσια ενός ευρύτερου προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα χρήσης ιστορικών πηγών, διαμορφώθηκε μια online διαδικτυακή πλατφόρμα μέσω της οποίας αξιολογήθηκε ο τρόπος που 159 μαθητές γυμνασίου και λυκείου διάβασαν οπτικές ιστορικές πηγές. Στη συγκεκριμένη άσκηση οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ιστορικό ερώτημα της επιλογής τους. Αφού

πρώτα οι μαθητές συνέλλεξαν στοιχεία από την εικόνα και επιχειρηματολόγησαν για τη σημασία που μπορεί να έχουν, αξιοποίησαν πληροφορίες ιστορικού, κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού πλαισίου ώστε να καταλήξουν σε μια τελική ερμηνεία για την εικόνα που να απαντά στο αρχικό ερώτημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές σε όλα τα ηλικιακά γκρουπ επέδειξαν δεξιότητες ιστορικής σκέψης όπως εστιασμένη παρατήρηση, απόδοση ταυτότητας και κινήτρων, υποθέσεις και συμπεράσματα, επιχειρηματολογία, δημιουργία ερωτημάτων, σύγκριση πληροφοριών των πηγών. Στη συγκεκριμένη έρευνα η χρήση αρχών του οπτικού γραμματισμού που ενσωματώθηκαν στην άσκηση δεν αποτέλεσαν αντικείμενο του άρθρου ωστόσο τα αποτελέσματά της αποτέλεσαν πιθανές ενδείξεις για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

## **Ερευνητικό μέρος**



## **1. Ταυτότητα και μεθοδολογία έρευνας**

### 1.1 Επιλογή ερευνητικού σχεδιασμού

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διδασκαλία της ιστορίας και ειδικότερα, αν μπορεί να συμβάλει στην ανάγνωση οπτικών ιστορικών πηγών στη γ' δημοτικού. Με βάση το σκοπό της έρευνας, αξιοποιήθηκε ο *πειραματικός σχεδιασμός*, μέσα από τον οποίο ο ερευνητής «*ελέγχει μια ιδέα (ή πρακτική ή διαδικασία) για να διατυπώσει αν επηρεάζει κάποιο αποτέλεσμα*» (Creswell, 2011: 333). Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008: 361) «*στην απλούστερη μορφή ένα πείραμα εμπεριέχει την αλλαγή στην τιμή μιας μεταβλητής \_η οποία καλείται ανεξάρτητη μεταβλητή\_ και την παρατήρηση της επίδρασης αυτής της αλλαγής πάνω σε μια άλλη μεταβλητή \_η οποία καλείται εξαρτημένη μεταβλητή\_*». Στην παρούσα περίπτωση ελέγχεται αν ο οπτικός γραμματισμός (*ανεξάρτητη μεταβλητή*) επηρεάζει την ανάγνωση των οπτικών ιστορικών πηγών (*εξαρτημένη μεταβλητή*).

Επειδή όμως η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορεί να εξασφαλίσει τις συνθήκες που ισχύουν στα εργαστηριακά πειράματα, ο λόγος γίνεται για τον *εκπαιδευτικό πειραματισμό* (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ειδικότερα επιλέχθηκε ένα *προ-πειραματικό σχέδιο*, σύμφωνα με το οποίο ο ερευνητής ελέγχει την εξαρτημένη μεταβλητή σε μία πειραματική ομάδα κατά τη διάρκεια δύο φάσεων, πριν και μετά τον πειραματικό χειρισμό (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για την εφαρμογή του προ-πειραματικού σχεδιασμού, αρχικά ελέγχθηκαν οι ιδέες των μαθητών της γ' δημοτικού, στην ανάγνωση εικόνων ως ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο. Έπειτα ακολούθησε ένα πρόγραμμα έξι διδασκαλιών το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές του οπτικού και του ιστορικού γραμματισμού, για να ενισχύσει τις ιδέες των μαθητών στην ανάγνωση των εικόνων ως ιστορικών πηγών. Μετά το τέλος των διδασκαλιών οι ιδέες των μαθητών επανελέγχθηκαν, με τη βοήθεια του ίδιου ερωτηματολογίου που δόθηκε την πρώτη φορά, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε βελτίωση σε σχέση με την πρώτη μέτρηση.

## 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερώτημα που τέθηκε με βάση τη δήλωση σκοπού της έρευνας ήταν ένα και αποτελούνταν από υποερωτήματα:

1) Μπορεί η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού να συμβάλλει:

α) στην παρατήρηση;

β) στην κατανόηση του μηνύματος μιας εικόνας;

γ) στην αναγνώριση στοιχείων του πλαισίου της εικόνας;

δ) στη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές;

Όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις, δεν εντοπίστηκαν εμπειρικές έρευνες που να παρουσιάζουν αποτελέσματα από την ανάγνωση εικόνων στο μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες που υλοποιήθηκαν σε μεγαλύτερους μαθητές δε συμβάλλουν στη διατύπωση τεκμηριωμένων υποθέσεων για την αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού ως υποστηρικτικού μέσου για την ανάγνωση εικόνων ως ιστορικών πηγών. Η διαφορά στην ηλικία, η ιδιαίτερη φύση της ποιοτικής έρευνας στην οποία εντάσσονται και οι τρεις μελέτες, όσο και οι επιμέρους στρατηγικές που χρησιμοποίησαν διαφέρουν από αυτές της παρούσας έρευνας. Ειδικά για την ηλικία έχει υποστηριχθεί ότι σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο ανάγνωσης των ιστορικών πηγών (Harnett, 1993; Levstik & Barton, 1996).

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα ερευνών που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αναφέρονται α) στη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν ιστορική σκέψη \_κι επομένως να εμπλακούν με ιστορικές πηγές\_ από μικρή ηλικία (Bickford, 2013; Seixas, 1996), β) στις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην ανάλυση ιστορικών πηγών (Brophy, VanSledright & Bredin, 1992; Barton, 1993, 1997; VanSledright, 2004; Ashby, 2006) και γ) στα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση εικονικών ιστορικών πηγών (Levstik & Barton, 1996; VanSledright, 2002; Felten, 2006; Callahan, 2013) προέκυψε η εκτίμηση ότι η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού μπορεί να συμβάλλει στην παρατήρηση μιας εικόνας καθώς και στην κατανόηση του μηνύματος μιας εικόνας. Ωστόσο αναμένεται η διδασκαλία οπτικού

γραμματισμού να αναδείξει εμπόδια ως προς την αναγνώριση στοιχείων ιστορικού πλαισίου και το συνδυασμό πληροφοριών από διαφορετικές πηγές.

### 1.3 Συμμετέχοντες

Η έρευνα υλοποιήθηκε στη γ' τάξη του 3ου δημοτικού σχολείου Βόλου. Πρόκειται για ένα εξαθέσιο σχολείο στο κέντρο της πόλης. Οι μαθητές του τμήματος που εφαρμόστηκαν οι διδασκαλίες ήταν 14. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός καθώς η παρούσα έρευνα είχε πιλοτικό χαρακτήρα. Στην προκειμένη περίπτωση το δείγμα επιλέχθηκε κατά βάση λόγω της εύκολης πρόσβασης που παρείχε στην ερευνήτρια το συγκεκριμένο σχολείο, γεγονός που καθιστά τη δειγματοληψία *βολική* (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η επιλογή της γ' τάξης σχετίστηκε με δύο παράγοντες. Αρχικά η γ' τάξη είναι η πρώτη τάξη που οι μαθητές αρχίζουν να διδάσκονται ιστορία και θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η πρώτη επαφή των μαθητών με τις εικόνες ως ιστορικά τεκμήρια. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίστηκε με το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης της συγκεκριμένης τάξης, το οποίο έχει έντονα οπτικό χαρακτήρα και θεωρήθηκε πως συνάδει με τους σκοπούς της έρευνας.

Από τους 14 μαθητές της τάξης, οχτώ ήταν αγόρια και έξι ήταν κορίτσια. Ανάμεσα στους συμμετέχοντες δεν υπήρχαν αλλοδαποί μαθητές, ούτε υπήρχαν μαθητές με ειδικές ανάγκες, κινητικά προβλήματα ή με πιστοποιημένα προβληματική συμπεριφορά. Ωστόσο υπήρχε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειοψηφία των παιδιών προερχόταν από τη μικρομεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη καθώς η πόλη του Βόλου στηρίζεται κυρίως στο εμπόριο, τον τουρισμό, τη ναυτιλία και λιγότερο στη βιομηχανία ειδικά τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης.



#### 1.4 Πορεία έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, δηλαδή πριν την έναρξη των διδασκαλιών, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τον διευθυντή που δίδασκε το μάθημα της ιστορίας και με την εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες για το προφίλ των συμμετεχόντων αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Για τον ίδιο σκοπό πραγματοποιήθηκε και παρατήρηση της τάξης. Επίσης δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο ώστε να διερευνηθούν οι ιδέες τους σχετικά με την ανάγνωση εικόνων ως ιστορικών πηγών.

Στη δεύτερη φάση, ακολούθησαν οι προσχεδιασμένες διδασκαλίες από την ερευνήτρια, μέσα από τις οποίες οι μαθητές εξοικειώθηκαν με στρατηγικές ανάλυσης εικόνων στην ιστορία. Παράλληλα με τις διδασκαλίες τηρούνταν ημερολόγιο από την ερευνήτρια για τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της κάθε διδασκαλίας, προκειμένου να γίνουν αλλαγές και διορθώσεις, αλλά και για να διατηρηθεί η εγκυρότητα της έρευνας.

Στην τρίτη φάση, μετά την υλοποίηση των διδασκαλιών, δόθηκε στους μαθητές το αρχικό ερωτηματολόγιο, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στις στάσεις τους αναφορικά με τα ζητούμενα ερευνητικά ερωτήματα.

## 1.5 Πρόγραμμα διδασκαλιών

### 1.5.1 Χαρακτηριστικά διδασκαλιών

Οι διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στη γ' τάξη δημοτικού ήταν συνολικά έξι και είχαν διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (περίπου 45 λεπτά). Σε κάθε εβδομάδα αναλογούσαν δύο διδακτικές ώρες. Συγκεκριμένα οι συναντήσεις με τους μαθητές γίνονταν κάθε Τετάρτη, την πρώτη διδακτική ώρα και κάθε Πέμπτη την δεύτερη διδακτική ώρα. Το υλικό που αναπτύχθηκε για τις διδασκαλίες περιλάμβανε έξι σχέδια μαθημάτων, 2 φύλλα εργασίας, ένα πακέτο εικόνων και πέντε σχεδιαγράμματα του μαθήματος (βλ. Παράρτημα 1). Η διδακτική ενότητα που επιλέχθηκε να διδαχθεί ήταν η έκτη από το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας, με τίτλο «Οι περιπέτειες του Οδυσσέα». Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν τα τρία πρώτα κεφάλαια (σσ. 81-88), στα οποία συνοψίζονται εννιά διαφορετικοί σταθμοί.

Η χώρα των Κικόνων είναι ο πρώτος σταθμός στο ταξίδι της επιστροφής του Οδυσσέα στην Ιθάκη, όπου μαζί με τους συντρόφους του αρπάζουν τρόφιμα από τους Κίκονες, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να τους οδηγήσουν σε μάχη με πολλές απώλειες. Επόμενος σταθμός ήταν η χώρα των Λωτοφάγων όπου οι σύντροφοι του Οδυσσέα τρώνε μαγικούς λωτούς και ξεχνάνε την ταυτότητά τους και την πατρίδα τους. Έπειτα ακολουθεί η περιπέτεια στο νησί των Κυκλώπων με τη συνάντηση και την ομηρία του Οδυσσέα και των συντρόφων από τον Κύκλωπα Πολύφημο, την τύφλωση του Κύκλωπα και την απόδραση του Οδυσσέα και των συντρόφων από τη σπηλιά.

Ο επόμενος σταθμός είναι το νησί του Αιόλου το οποίο θα γίνει αιτία να καθυστερήσει κι άλλο το ταξίδι του Οδυσσέα, λόγω της απεισκευσίας των συντρόφων του να ανοίξουν το ασκί με τους αντίθετους ανέμους που τους είχε δώσει ο Αίολος. Μετά σειρά έχουν οι ανθρωποφάγοι Λαιστρυγόνες από τους οποίους θα ξεκληριστούν τα καράβια και το πλήρωμα του Οδυσσέα και οι επιζώντες θα καταλήξουν στο νησί της Κίρκης όπου μετά τα μάγια της θα μείνουν αρκετό διάστημα. Η συμβουλή που παίρνει ο Οδυσσέας από την Κίρκη τον οδηγεί στον επόμενο σταθμό, όπου κατεβαίνει στον Άδη για να πάρει χρησμό από το μάντη Τειρεσία. Φεύγοντας από τον Άδη περνάει από το

νησί των Σειρήνων απ' όπου γλιτώνει χωρίς να τον μαγέψουν τα μυθικά πλάσματα, για να περάσει αργότερα από το στενό της Σκύλλας και της Χάρυβδης. Αυτές είναι οι περιπέτειες που προσεγγίστηκαν στις διδασκαλίες.

Αναφορικά με τους στόχους που καλύπτονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μαθητές επιδιώκεται:

- να γνωρίσουν τα σημαντικά επεισόδια από τις περιπέτειες του Οδυσσέα
- να θαυμάσουν την εξυπνάδα, την επινοητικότητα, την καρτερία, την τόλμη και το θάρρος του Οδυσσέα
- να εκτιμήσουν την αγάπη του Οδυσσέα προς την πατρίδα του, την Ιθάκη, και την επιμονή του να επιστρέψει κάποτε σ' αυτήν.

Επιπλέον στόχοι που τέθηκαν για τις διδασκαλίες ήταν οι μαθητές να είναι σε θέση:

- να παρατηρούν και να περιγράφουν το περιεχόμενο μιας εικόνας (πχ ποιοι απεικονίζονται, που βρίσκονται, τι κάνουν, τι άλλο υπάρχει στο χώρο)
- να συνθέτουν το νόημα των εικόνων
- να χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις υποθέσεις τους
- να τροποποιούν ή να επικυρώνουν τις υποθέσεις τους υπό το φως νέων ευρημάτων
- να θέτουν ερωτήματα που συμβάλλουν στην ανάλυση εικόνας
- να κατανοούν το μήνυμα μιας εικόνας
- να αξιοποιούν αποτελεσματικά το συνοδευτικό κείμενο (λεζάντα) των εικόνων για να εντοπίζουν στοιχεία ταυτότητας μιας εικόνας (πχ δημιουργός, ημερομηνία δημιουργίας και τοποθεσία)
- να αναγνωρίζουν την αλλαγή ως ένδειξη για την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου

- να αντλούν πληροφορίες και να συσχετίζουν το περιεχόμενο περισσότερων από μιας εικόνας ή μιας εικόνας κι ενός κειμένου

Μέσα από τις διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν επιδιώχθηκε να ενσωματωθούν οι αρχές της θεωρίας στην πρακτική εφαρμογή, ώστε τα μαθήματα να είναι λειτουργικά και εφαρμόσιμα στη διδακτική πράξη. Πιο αναλυτικά οι διδασκαλίες στηρίχθηκαν στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, ώστε τα παιδιά να προσεγγίσουν νέα είδη κειμένων, συγκεκριμένα τις εικόνες και να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν το νόημα μόνοι τους και με βάση την κοινωνική τους εμπειρία. Επίσης οι διδασκαλίες αξιοποίησαν τις αρχές του οπτικού γραμματισμού, σχεδιάζοντας δραστηριότητες ερμηνείας και παραγωγής εικόνων προωθώντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού.

Ακόμη η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την προσέγγιση της ιστορίας μέσα από ιστορικές πηγές, δημιούργησε το πλαίσιο για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν μέσα από προσωπικά μονοπάτια το νόημα στην ιστορία, να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής σκέψης και ανάλυσης ιστορικών τεκμηρίων. Τέλος η ανατροφοδότηση που παρείχαν προγενέστερες έρευνες μέσα από προτάσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση των εικόνων στο μάθημα της ιστορίας, συνέβαλλαν ώστε να συνυπολογιστούν και οι κατάλληλοι παιδαγωγικοί παράμετροι, όπως ο ρόλος της ενεργητικής μορφής μάθησης, η σημασία της ανακαλυπτικής μεθόδου διδασκαλίας, η αξία των συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης, το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών ή η χρησιμότητα του αυθεντικού υλικού.

Εκτός όμως από τις παραπάνω αρχές, οι αντικειμενικές συνθήκες της διδασκαλίας επηρέασαν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Πρώτα από όλα οι σκοποί της έρευνας καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό τη δομή των εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες έπρεπε να εξοικειώνουν τους μαθητές με τεχνικές ανάγνωσης εικόνων ώστε να βελτιώσουν ορισμένες δεξιότητες. Επιπλέον, το εποπτικό υλικό που προσπελάστηκε για την εργασία καθοριζόταν από τη γνωστική περιοχή που κάλυπταν οι διδακτικές ενότητες που επιλέχθηκαν, χωρίς να αφήνει πάντα πολλές επιλογές επεξεργασίας. Κριτήρια επιλογής των εικόνων αποτέλεσαν: η νοηματική τους συνάφεια με το διδασκόμενο

μάθημα, ο επαρκής υπομνηματισμός τους, η προσπελασιμότητά τους και τα τεχνικά χαρακτηριστικά τους (πχ μέγεθος, ανάλυση). Οι εικόνες που επιλέχθηκαν επί το πλείστον ήταν χαλκογραφίες, πίνακες ζωγραφικής και φωτογραφίες αγγείων που απεικόνιζαν σκηνές από το μύθο του Οδυσσέα. Τέλος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος αποτέλεσε κριτήριο οργάνωσης των δραστηριοτήτων. Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες που θα περιγραφούν στη συνέχεια.

### 1.5.2 Πλαίσιο διδασκαλιών

Μέσα από τις συνεντεύξεις, τις διδασκαλίες, την παρατήρηση και το ημερολόγιο προέκυψαν ορισμένες πληροφορίες που διαμορφώνουν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιήθηκαν οι διδασκαλίες και η έρευνα γενικότερα. Η επίγνωση αυτού του πλαισίου μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, απαραίτητη κρίνεται η περιγραφή του προφίλ των μαθητών της γ' δημοτικού. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της τάξης, το μαθησιακό προφίλ των μαθητών χαρακτηρίζεται από αναγνωστικές δυσκολίες καθώς και δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου στα περισσότερα παιδιά της τάξης. Το συγκεκριμένο στοιχείο εμφανίστηκε και στα λεγόμενα του διευθυντή ως ανασταλτικός παράγοντας για την επίδοσή τους στο μάθημα. Ωστόσο δεν αξιολογήθηκε μέσα από την έρευνα το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να εξεταστεί οποιαδήποτε συνάφεια με τη δυνατότητά τους να αναλύουν πηγές. Επίσης, η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ένας μαθητής αντιμετώπιζε δυσγραφία και δυσορθογραφία, ενώ υπήρχε και μία περίπτωση μαθητή που δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί, ειδικά όταν βρισκόταν ανάμεσα σε άλλους συμμαθητές του.

Ειδικότερα για το μάθημα της ιστορίας, η οπτική του διευθυντή ανέδειξε ότι η ιστορία είναι ένα αγαπητό μάθημα στα παιδιά, λόγω της ευχάριστης και ενδιαφέρουσας φύσης της (μυθοθολογία), χωρίς να απαιτεί από τους μαθητές επιπλέον γράψιμο. Οι μαθητές συμμετέχουν επί το πλείστον στο μάθημα, αν και κάποια παιδιά θεωρούνται καλοί μαθητές και βοηθάνε το μάθημα, και κάποιοι άλλοι δυσκολεύονται, γιατί δε

διαβάζουν. Σε γενικές γραμμές όμως υποστηρίχθηκε πως η τάξη προχωράει χωρίς σοβαρά εμπόδια, αν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να τους τραβήξει την προσοχή και τους καθοδηγήσει κατάλληλα.

Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τον αναστοχασμό που παρείχε το ημερολόγιο. Τα περισσότερα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα, αλλά πάντα υπήρχαν κάποιοι μαθητές που ήταν περισσότερο συμμετοχικοί από άλλους. Ωστόσο μπορεί αυτοί οι μαθητές να άλλαζαν μέρα με τη μέρα. Η προσοχή των μαθητών δεν ήταν πάντα δεδομένη, καθώς υπήρχαν διασπαστικοί παράγοντες, όπως η έντονη ανησυχία των παιδιών για να πάρουν το λόγο, η αδυναμία τους να ακούσουν τους συνομιλητές τους, οι χαμηλόφωνες συνομιλίες και η συμπεριφορά ενός μαθητή που εμφάνιζε κάποιες δυσκολίες προσαρμογής στο διδακτικό πλαίσιο. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά οδηγούσαν σε μια αναστάτωση, που άλλοτε ήταν δημιουργική και προωθούσε το μάθημα και άλλοτε είχε ανασταλτικό χαρακτήρα για την εξέλιξη των μαθημάτων.

Αυτή τη συμπεριφορά των μαθητών και την έντονη ανησυχία τους, ιδιαίτερα των αγοριών, την είχε επισημάνει και η εκπαιδευτικός της τάξης, λέγοντας πως συχνά προκαλούν προβλήματα στο μάθημα γιατί μιλάνε ή δεν προσέχουν, ενώ για τα κορίτσια ειπώθηκε ότι είναι πιο επιμελή, όπως και διαπιστώθηκε. Αναφορικά με την περίπτωση του μαθητή που δυσκολευόταν να προσαρμοστεί στο πλαίσιο των μαθημάτων, και οι δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως πρόκειται για έναν απρόβλεπτο μαθητή, που εμφανίζει πρόσκαιρα επιθετική συμπεριφορά, που συχνά δείχνει έλλειψη πειθαρχίας ή διακόπτει το μάθημα για να κάνει περίεργα σχόλια και να τραβήξει την προσοχή, χωρίς να παραδέχεται πως ενοχλεί στην τάξη. Ειπώθηκε μάλιστα, ότι για τη συμπεριφορά του παιδιού και τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, γίνονταν προσπάθειες ώστε να βελτιωθούν, μέσα από ένα πρόγραμμα για τα συναισθήματα που υλοποιούνταν στην τάξη το διάστημα της έρευνας.

Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει το πλαίσιο είναι και οι διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα το μάθημα γινόταν, κατά τον διευθυντή, με παραδοσιακό τρόπο, κυρίως λόγω υποχρεώσεων που προέκυπταν από τα

καθήκοντά του στη διεύθυνση. Κατά τη διάρκεια παρατήρησης των μαθημάτων εντοπίστηκε ακόμη, ότι οι μαθητές ήταν πολύ εξοικειωμένοι με την τεχνική των ερωταποκρίσεων, ενώ υπήρχε κι ένα σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, μέσα από τη βαθμολόγηση σωστών απαντήσεων. Ωστόσο οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι από τη δασκάλα τους με διαφορετικές μεθόδους εργασίας, ατομικές και ομαδικές, ανάλογα με τους στόχους των δραστηριοτήτων. Αναφορικά με το περιεχόμενο διδασκαλίας, ο διευθυντής επέλεγε το εκπαιδευτικό υλικό που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας, όπως το βιβλίο και το τετράδιο ιστορίας του μαθητή, το ηλεκτρονικό υλικό (e-ylíko), βίντεο και άλλα. Το μάθημα εστίαζε στο να βρίσκει κάθε παιδί τι έχει νόημα γι' αυτό μέσα από τα διαβάσματά του, ώστε να οδηγείται στην πραγματική μάθηση.

Άλλο κριτήριο διαμόρφωσης του πλαισίου, ήταν η σχέση των εικόνων με τα παιδιά. Στη διδασκαλία της ιστορίας, ο διευθυντής ανέφερε ότι οι εικόνες που προσεγγίζονταν στην τάξη προέρχονταν κυρίως από παραθέματα του βιβλίου, τα οποία λειτουργούσαν ως αφορμή για να ξεκινήσει μια συζήτηση, η ως σύνδεσμος για διαθεματικές προσεγγίσεις. Για την προσέγγιση των εικόνων οι μαθητές καλούνταν να βλέπουν καλά τις εικονικές πηγές, να τις παρατηρούν, να εστιάζουν την προσοχή τους κι έτσι να «ταξιδεύουν νοητά» είτε στο παρελθόν ή στο μέλλον, μέσα από στοιχεία που ανακαλύπτουν και σημασίες που αποδίδουν. Η εμπάθυνση στο περιεχόμενο γινόταν πάντα με κατάλληλες ερωτήσεις. Σχετικά με την επαφή των μαθητών με τις εικόνες σε άλλα μαθήματα, η εκπαιδευτικός φαίνεται να φέρνει υλικό στην τάξη, από εφημερίδες ή το διαδίκτυο, που χρησιμοποιούνται συνήθως ως ερέθισμα για συζήτηση. Επίσης τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με εικονογραφημένα παραμύθια, με την παρατήρηση πινάκων ζωγραφικής, τη δραματοποίηση στην τάξη και την αφήγηση μέσω εικόνων. Ωστόσο δεν επιδιώχθηκε μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οποιαδήποτε μορφή ανάλυσης της εικόνας.

Για τη σχέση των παιδιών με τις εικόνες εκφράστηκαν και τα ίδια τα παιδιά μέσα από μια συζήτηση που προηγήθηκε των διδασκαλιών. Ειδικότερα φάνηκε πως οι εικόνες αρέσουν στα παιδιά, ενώ στις προτιμήσεις τους ανέφεραν εικόνες πολέμου, εικόνες από τοπία και εικόνες από τηλεοπτικά προϊόντα. Τα παραδείγματα που ανέφεραν απεικονίζουν πολύ γλαφυρά τη σύγχρονη πραγματικότητα, όπου οι σκηνές βίας

κυριαρχούν τόσο σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, όσο και σε παιδικές σειρές. Ως πηγές των εμπειριών των παιδιών με τις εικόνες προσδιορίστηκαν τα βιβλία, το σινεμά, τα παιχνίδια, τα παζλ και γενικά η καθημερινότητά τους.

Ειδικότερα για την ιστορία, παρατηρήθηκε πως οι εικόνες που συναντούν συνήθως οι μαθητές περιλαμβάνουν αγγεία, μάχες και ήρωες. Αυτή η παρατήρηση ανταποκρίνεται απόλυτα στις ενότητες που γνώρισαν τα παιδιά της τρίτης, όπου η μυθολογία είναι το επίκεντρο. Όσον αφορά το ρόλο των εικόνων στο βιβλίο της ιστορίας τα παιδιά αναγνώριζαν πως βοηθάνε στη μάθηση, στην κατανόηση και στο να θυμούνται γεγονότα, αλλά δεν ανιχνεύτηκε οποιοδήποτε στοιχείο που να δείχνει ότι οι εικόνες μπορούν να αποτελέσουν διόδους για την προσέγγιση της μυθ-ιστορίας. Τέλος τα παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι οι εικόνες μπορεί να μην είναι αληθινές και ότι μπορεί να χρησιμοποιούνται για να ωραιοποιούν ή να διακωμωδούν άσχημες καταστάσεις.

Όσον αφορά το χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων της ιστορίας, δεν άλλαξε σε σχέση με τα άλλα μαθήματα, αν και μερικές φορές αξιοποιούνταν και η αίθουσα των υπολογιστών που διέθετε προβολέα. Η αίθουσα διδασκαλίας της γ' τάξης προκαλούσε ευχάριστα συναισθήματα, καθώς ήταν αρκετά ευρύχωρη, φωτεινή και φιλόξενη, με πολλές δημιουργικές πινελιές των μαθητών αλλά και πλούσιο εποπτικό υλικό. Τα θρανία είχαν διάταξη τύπου «π» με δυο θρανία επιπλέον μέσα στο «π» ενώ απέναντί τους υπήρχε ο πίνακας και η έδρα. Μπροστά και πίσω από τα θρανία υπήρχε αρκετός ελεύθερος χώρος. Δίπλα από τον πίνακα υπήρχαν χάρτες και από κάτω μια ιστορική γραμμή. Η τάξη ήταν γεμάτη με εποπτικό υλικό ποικίλου περιεχομένου (χάρτες, καρτέλες γραμματικής και μαθηματικών, ζωγραφιές, φωτογραφίες και άλλες εικόνες) και κατασκευές των μαθητών. Στο πίσω μέρος υπήρχαν δυο ντουλάπες και μια γωνιά με μαξιλάρια η οποία είχε το ρόλο «της γωνιάς των παραμυθιών».

### 1.5.3 Υλοποίηση διδασκαλιών

Πριν ξεκινήσουν οι διδασκαλίες είχε προηγηθεί μία συνάντηση με τους μαθητές, όπου έγινε μια εισαγωγή στο θέμα των εικόνων, ώστε να ανιχνευτούν χαρακτηριστικά της σχέσης των μαθητών με τις εικόνες και να διακριθούν κάποιες ιδέες των μαθητών για το ρόλο τους στην ιστορία. Η συζήτηση αυτή ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση του



αρχικού ερωτηματολογίου, όπου τα παιδιά κατέγραψαν τις ιδέες τους αναφορικά με την ανάγνωση μιας εικόνας.

Η πρώτη διδασκαλία πραγματοποιήσαν τις περιπέτειες του Οδυσσέα στη χώρα των Κικόνων και των Λωτοφάγων. Το μάθημα ξεκίνησε εξηγώντας το σκοπό των διδασκαλιών που θα ακολουθούσαν και ζητώντας από τους μαθητές να μου αναφέρουν όσα γνώριζαν για τον Οδυσσέα, αναμένοντας τα παιδιά να ανατρέξουν σε γνώσεις που αποκόμισαν είτε μέσω του βιβλίου ή μέσω της επαφής τους με άλλα βιβλία, κόμικς, ταινίες κτλ. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν σε έναν παγκόσμιο γεωπολιτικό χάρτη οι σταθμοί που θα επεξεργαζόμασταν και τοποθετήθηκαν καρτέλες με τις ονομασίες των σταθμών. Έπειτα το μάθημα μετατοπίστηκε στο πίσω μέρος της τάξης όπου βρισκόταν «η γωνιά των παραμυθιών», με σκοπό να υπάρχει καλύτερη οπτική επαφή με τις εικόνες και τα παιδιά να ακούνε ο ένας τον άλλο. Η εικόνα που είχε επιλεγεί για το σταθμό των Κικόνων, τοποθετήθηκε στον τοίχο, ενώ μοιράστηκαν στα παιδιά και αντίγραφα της, καθώς ήταν μια εικόνα με πολλές λεπτομέρειες. Κάτω από την εικόνα υπήρχε η λεζάντα, όπου καταγράφονταν στοιχεία όπως το είδος της πηγής, ο τίτλος της, το όνομα του δημιουργού, η χρονολογία δημιουργίας της και ο τόπος όπου βρίσκεται αυτή η εικόνα σήμερα.

Αφού πρώτα δόθηκαν λίγα λεπτά για παρατήρηση της εικόνας, επεξηγήθηκε το είδος της εικόνας (χαρακτικό έργο) και αναζητήθηκε ο ρόλος της λεζάντας, ξεκίνησε η ανάλυση της εικόνας μέσα από καθοδηγούμενες ερωτήσεις όπως: *Τι βλέπετε στην εικόνα; Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σας τραβάει την προσοχή; Παρατηρείτε κάτι στον τρόπο που αναπαριστώνται τα πρόσωπα στο μπροστινό μέρος και στο φόντο; Από πού νομίζετε ότι πέφτει το φως; Τι ώρα της ημέρας μπορεί να ήταν; Ποια χρώματα μπορεί να επικρατούσαν αν η εικόνα δεν ήταν ασπρόμαυρη; Πώς είναι ντυμένα τα πρόσωπα της εικόνας; Πώς θα αισθανόσασταν αν βρισκόσασταν κάπου ανάμεσα στους στρατιώτες; Τι νομίζετε πως συνέβη λίγο πριν ή λίγο μετά το στιγμιότυπο της εικόνας; Ποιοι μπορεί να είναι οι σύντροφοι του Οδυσσέα και ποιοι οι Κίκονες; Ποια μπορεί να είναι η αφορμή της μάχης; Πώς μπορεί να έληξε η μάχη;* Έπειτα επεξεργαζόμαστε στοιχεία ταυτότητας της εικόνας (ποιος είναι ο δημιουργός, πότε έφτιαξε το συγκεκριμένο έργο, πού βρίσκεται σήμερα αυτό το έργο χαρακτηριστικής) ώστε να την τοποθετήσουμε στο ιστορικό της πλαίσιο,

όσο αυτό είναι δυνατό. Στο σημείο αυτό δόθηκαν και ορισμένες πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και το ιστορικό δημιουργίας της εικόνας, ώστε να γίνουν υποθέσεις για το σκοπό δημιουργίας της εικόνας και τη χρησιμότητά της. Η επεξεργασία ολοκληρώθηκε με την συμπλήρωση των «κενών» στις παρατηρήσεις των παιδιών από την αφήγηση του βιβλίου.

Στην επόμενη διδακτική φάση ακολουθεί η ανάλυση της εικόνας με τους Λωτοφάγους. Εδώ η προσέγγιση γίνεται λιγότερο κατευθυνόμενη ώστε να δοθεί περισσότερος χώρος στα παιδιά για παρατηρήσεις. Τα παιδιά παρατηρούν τις εικόνες για λίγα λεπτά και έπειτα αξιοποιείται η τεχνική της σταδιακής αποκάλυψης της εικόνας με τη βοήθεια ενός μαύρου χαρτονιού, ώστε να γίνει πιο εστιασμένη η παρατήρηση. Αφού ακούστηκαν αρκετές ιδέες, αρχίσαμε να εμβαθύνουμε στο νόημα της εικόνας. Ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν την ενδυμασία των προσώπων και τη διαφοροποίηση με τη σημερινή ενδυμασία, την πιθανή τοποθεσία τους, την ιδιότητα και το ρόλο των προσώπων, τη σημασία του δέντρου της εικόνας για το νόημα της ιστορίας, την πιθανή ερμηνεία της εικόνας με βάση τη λεζάντα και τα στοιχεία που μας δίνει η εικόνα. Έπειτα προσδιορίσαμε και την ταυτότητα του έργου. Εδώ ο δημιουργός ήταν κοινός με την προηγούμενη εικόνα οπότε δε χρειάστηκε να εξηγήσουμε πάλι το πλαίσιο της εικόνας. Συμπληρώνονται και πάλι τα κενά που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις μας, με βάση την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου και το μάθημα ολοκληρώνεται με ένα σχεδιάγραμμα που δόθηκε στους μαθητές με τη σύνοψη των πληροφοριών για τους δύο σταθμούς (ανάλογο σχεδιάγραμμα δινόταν στους μαθητές μετά τη λήξη κάθε μαθήματος).

Αντικείμενο της δεύτερης διδασκαλίας ήταν οι περιπέτειες του Οδυσσέα στο νησί των Κυκλάπων. Αφού θυμηθήκαμε όσα είδαμε στο προηγούμενο μάθημα, οι μαθητές εντόπισαν τον επόμενο σταθμό στο χάρτη. Στη συνέχεια ξεκίνησα να αφηγούμαι ένα μέρος της ιστορίας από το σχολικό εγχειρίδιο που περιέγραφε πώς έφτασαν ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του στο νησί και τι συνέβη στη συνάντησή τους με τον Κύκλωπα. Κατά τη διάρκεια αυτής της αφήγησης ζήτησα από τα παιδιά να προσπαθήσουν να την οπτικοποιήσουν, να δημιουργήσουν δηλαδή εικόνες με το μυαλό τους, εξηγώντας όσα φαντάζονται ότι βλέπουν ή ακούν, υποθέτοντας και τη συνέχεια του μύθου.

Μετά από αυτή τη σύντομη, εισαγωγική δραστηριότητα, δόθηκαν σε ζευγάρια μαθητών ένα κομμάτι από φύλλο μέτρου και ένα πακέτο με 4 εικόνες που αναπαριστούσαν τα επεισόδια του μύθου: το τέχνασμα του Οδυσσέα για να ξεγελάσει τον Πολύφημο, την τύφλωση του Κύκλωπα, την απόδραση του Οδυσσέα και των συντρόφων από τη σπηλιά, τη φυγή τους από το νησί και την αντίδραση του Κύκλωπα. Με αυτές τις εικόνες οι μαθητές έπρεπε να φτιάξουν πιθανές εκδοχές της ιστορίας, τοποθετώντας τες σε χρονολογική σειρά. Οι εικονικές αυτές αφηγήσεις έπρεπε να υποστηρίζονται με επιχειρήματα ακόμα κι αν η σειρά ήταν λανθασμένη. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, παρέχόταν υποστήριξη της σκέψης των μαθητών μέσα από καθοδήγηση της παρατήρησής τους. Τέλος, οι μαθητές παρουσίασαν τις αφηγήσεις τους στην ολομέλεια, εξηγώντας κάθε φορά πώς σκέφτηκαν.

Στην τρίτη διδασκαλία γνωρίσαμε το νησί του Αιόλου και τους Λαιστρυγόνες. Αφού θυμηθήκαμε όσα είδαμε στον προηγούμενο σταθμό, εντοπίσαμε τους επόμενους σταθμούς στο χάρτη. Στη συνέχεια η εικόνα με τον Αίοιο τοποθετείται σε μέγεθος A3 στον πίνακα και οι μαθητές παίρνουν αντίγραφα της. Σε αυτή την προσέγγιση οι μαθητές καθοδηγούνται να συνθέσουν το νόημα εικόνας μέσα από τρεις ερωτήσεις, σύμφωνα με το μοντέλο των Housen & Yenawine για τις στρατηγικές οπτικής σκέψης. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: *Τι συμβαίνει στην εικόνα; Τι βλέπεις που σε κάνει να το λες αυτό; Τι άλλο μπορείς να βρεις;* Η στρατηγική αυτή επιλέχθηκε για να εκφραστούν πιο ελεύθερα οι μαθητές και ειδικά όσοι μέσα από προηγούμενες συναντήσεις δεν ανταποκρίνονταν στις καθοδηγούμενες ερωτήσεις. Όλοι οι μαθητές καλούνταν να πουν τις ιδέες τους προκειμένου να συμπληρωθεί το νοηματικό τοπίο της εικόνας. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα προσπάθησα να δείχνω στην εικόνα τα σημεία που ανέφεραν οι μαθητές και να παραφράζω τα λόγια τους ώστε να συνδέω τα σχόλια μεταξύ τους. Η λεζάντα της εικόνας δεν αποκαλύφθηκε εξ' αρχής στα παιδιά για να μην καθοδηγηθεί η σκέψη τους, αλλά αποκαλύφθηκε στην πορεία της συζήτησης. Τα κενά της αφήγησης συμπληρώθηκαν με κάποιες επιπλέον πληροφορίες από τη σχολική αφήγηση κι έτσι ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα.

Στο δεύτερο μισό της διδασκαλίας, δόθηκε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας το οποίο περιλάμβανε την εικόνα με τους Λαιστρυγόνες, τη λεζάντα της και την αντίστοιχη

αφήγηση του σχολικού βιβλίου για το συγκεκριμένο σταθμό. Στη συνέχεια ζήτησα από τους μαθητές να παρατηρήσουν και να μου πουν ό,τι βλέπουν στην εικόνα καθοδηγώντας με ερωτήσεις όταν υπήρχε κάτι που δεν γινόταν αντιληπτό. Έπειτα ζήτησα από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για το τι μπορεί να συνέβη και γιατί. Αναφορικά με αυτό το κομμάτι της «ανάγνωσης» είχαν καταγραφεί σχηματικά στον πίνακα τα βήματα ώστε να συστηματοποιήσουν τη διαδικασία (1. παρατηρώ προσεκτικά όλη την εικόνα, 2. περιγράφω με λεπτομέρειες ό,τι βλέπω, 3. εντοπίζω σημεία που είναι σημαντικά, 4. δίνω μια ερμηνεία για αυτό που πιστεύω ότι δείχνει η εικόνα). Τέλος εντοπίσαμε στοιχεία ταυτότητας της εικόνας μέσα από τη λεζάντα, προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε πώς οι άνθρωποι εκείνης της εποχής αντιλαμβάνονταν το μύθο του Οδυσσέα και τι δείχνει αυτό για την εποχή τους, και συζητήσαμε τρόπους για το πώς θα αναπαριστούσαμε εμείς σήμερα την ιστορία. Ακόμη εντοπίστηκαν στοιχεία στην εικόνα που μας ενημερώνουν για την παλαιότητά της. Στη συνέχεια διαβάστηκε το κείμενο προκειμένου τα παιδιά να εντοπίσουν τις νέες πληροφορίες που δίνονται σε σχέση με όσα είδαμε στην εικόνα, προκειμένου αφενός να κατανοήσουμε την εικόνα καλύτερα και αφετέρου να εξοικειωθούμε με τη σύγκριση πηγών.

Η τέταρτη διδασκαλία περιλάμβανε το σταθμό στο νησί της Κίρκης και την επίσκεψη του Οδυσσέα στον Άδη. Στην αρχή του μαθήματος οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλέσουν όσα έμαθαν στο προηγούμενο μάθημα και να εντοπίσουν γρήγορα τους επόμενους δύο σταθμούς στο χάρτη. Έπειτα μοιράστηκε στους μαθητές η φωτογραφία ενός αγγείου που αναπαριστούσε μια σκηνή από την περιπέτεια στο νησί της Κίρκης. Οι ερωτήσεις που ακολούθησαν αφορούσαν αρχικά τη διερεύνηση του αγγείου, για παράδειγμα: *Τι αντικείμενο δείχνει η εικόνα; Ποια μπορεί να είναι η χρήση του στην αρχαιότητα; Υπάρχει κάτι αντίστοιχο στη σημερινή εποχή; Πώς αναγνωρίζουμε την παλαιότητά του;*

Αφού παρουσιάστηκε το είδος του αντικειμένου με τη συμπλήρωση κάποιων πληροφοριών για τη χρήση των αγγείων στο παρελθόν, ακολούθησαν ερωτήσεις που επικεντρώθηκαν στην αναπαράσταση του αγγείου πχ *Τι παρατηρείτε στη διακόσμηση; Από που εμπνεύστηκε ο αγγειογράφος; Τι μας δείχνει η αναπαράσταση; Τι παρατηρείτε στη μορφή των συμμετεχόντων; Ποια μπορεί να είναι τα πρόσωπα; Τι μπορεί να συνέβη;* Εδώ

αναφέρθηκαν και ορισμένες πληροφορίες για την τακτική των αγγειογράφων να συμπυκνώνουν το χρόνο στις αναπαραστάσεις, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση των παιδιών για τη δόμηση της συγκεκριμένης αναπαράστασης. Ακολουθήθηκε και πάλι το μοτίβο με τα βήματα που είχε καταγραφεί στον πίνακα, ώστε τα παιδιά να αυτοματοποιήσουν τη διαδικαστική γνώση. Με αυτόν τρόπο ολοκληρώθηκε η ανάλυση και αυτής της εικόνας.

Στην επόμενη διδακτική φάση, μοιράστηκε στα παιδιά μια ακόμη φωτογραφία από αγγείο που αναπαριστούσε τον Οδυσσέα να μιλάει με τον μάντη Τειρεσία στον Άδη. Έπειτα τα παιδιά κλήθηκαν να διατυπώσουν ερωτήματα που θα βοηθούσαν στην ανάλυση της εικόνας, δίνοντας φυσικά και απαντήσεις. Επίσης έπρεπε να προτείνουν και άλλες πηγές που θα μπορούσαν να μας πληροφορήσουν για τις απαντήσεις. Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά εξασκήθηκαν στη δημιουργία ερωτημάτων που μπορεί να οδηγήσουν στην αποκωδικοποίηση του ιστορικού νοήματος και στην αναζήτηση νέων πηγών. Προκειμένου τα παιδιά να βοηθηθούν, δόθηκαν και ορισμένες λέξεις κλειδιά όπως ποιος, πού, πότε, γιατί, πώς. Ωστόσο ο διδακτικός χρόνος δεν ήταν επαρκής και η δραστηριότητα δεν ολοκληρώθηκε.

Η πέμπτη διδασκαλία αφορούσε το πέρασμα του Οδυσσέα από τις Σειρήνες. Αφού έγινε η σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα και αφού εντοπίστηκε ο νέος σταθμός στο χάρτη, μοιράστηκαν στα παιδιά φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν δύο εικόνες σχετικές με το θέμα και έξι ερωτήσεις που τους κατεύθυναν στην ανάγνωση των εικόνων. Οι μαθητές έπρεπε σε ζευγάρια να επεξεργαστούν τις απαντήσεις των ερωτήσεων, είτε προφορικά ή γραπτά και να πουν στο τέλος τις απαντήσεις τους στην τάξη συγκρίνοντας τις ιδέες τους. Οι ερωτήσεις που περιλάμβανε το φυλλάδιο αφορούσαν επί το πλείστον έναν πίνακα ζωγραφικής, ενώ κάποιες αφορούσαν τη σύγκρισή του με τη φωτογραφία ενός αγγείου και με ένα γραπτό κείμενο. Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες: 1. Ποιος είναι ο δημιουργός της εικόνας; 2. Πότε δημιουργήθηκε η εικόνα; 3. Που βρίσκεται η εικόνα; 4. Τι βλέπεις στην εικόνα; 5. Τι νομίζεις ότι συμβαίνει στην εικόνα και γιατί το λες αυτό; (στην ερώτηση αυτή υπήρχε συνοδευτικό κείμενο το οποίο έπρεπε να συνδυάσουν με την παρατήρησή τους ώστε να απαντήσουν στην ερώτηση), 6. Γράψε μια ερώτηση για κάτι που θες να μάθεις από την εικόνα. 7.

*Παρατήρησε τις δύο εικόνες. Ποια είναι πιο παλιά; Αιτιολόγησε την άποψή σου.* Μόλις οι μαθητές ολοκλήρωσαν τις συνεργασίες τους, ακούστηκαν οι απαντήσεις τους στην τάξη. Στο τέλος ακολούθησε αναστοχασμός πάνω στη διαδικασία ανάγνωσης των εικόνων όπου τα παιδιά έπρεπε να θυμηθούν τις πληροφορίες που αναζητούμε σε μια εικόνα για να μάθουμε για το παρελθόν και στα συγκεκριμένα μαθήματα για το μύθο. Οι ιδέες των παιδιών καταγράφηκαν σε ένα χάρτη εννοιών στον πίνακα και έτσι ολοκληρώθηκε το μάθημα.

Η έκτη διδασκαλία λειτούργησε ως «αποφόρτιση» από τις ερμηνείες των εικόνων, καθώς τα παιδιά υιοθέτησαν ρόλο δημιουργού εικόνων προκειμένου να μεταδώσουν τη δική τους κατανόηση για το μύθο. Ο τελευταίος σταθμός που στάθηκε αφορμή δημιουργίας ήταν το πέρασμα του Οδυσσέα από τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη. Το μάθημα ξεκίνησε με μία σύνοψη των περιπετειών του Οδυσσέα, η οποία απεικονιζόταν πια και στο χάρτη. Μέσα από αυτή τη σύνοψη οδηγηθήκαμε σε γενικά συμπεράσματα, προκειμένου να καταδειχθεί η δυσκολία του ταξιδιού και η επιμονή του ήρωα να γυρίσει στην πατρίδα του. Στη συνέχεια ακολούθησε αφήγηση του μύθου μέσα από το βιβλίο της ιστορίας και οι μαθητές ζωγράφισαν την ιστορία με βάση τη σειρά των επεισοδίων που άκουσαν. Στο τέλος οι μαθητές κλήθηκαν να αποδώσουν λεζάντες στις ζωγραφιές τους με τα στοιχεία εκείνα που είδαμε ότι συμπεριλαμβάνει μια λεζάντα και να παρουσιάσουν τις ζωγραφιές τους στην τάξη. Με αυτή τη δραστηριότητα ολοκληρώθηκαν οι διδασκαλίες, ενώ ακολούθησε άλλη μια συνάντηση όπου εκφράστηκαν οι εντυπώσεις των μαθητών για τις διδασκαλίες και συμπληρώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο.

## 1.6 Συλλογή δεδομένων

Στη συγκεκριμένη ενότητα περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθ' όλη την πορεία της έρευνας για τη συλλογή δεδομένων. Ωστόσο πρέπει να διευκρινιστεί ότι δε συνέβαλαν όλα τα ερευνητικά εργαλεία στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά μόνο το ερωτηματολόγιο. Τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το πλαίσιο των διδασκαλιών, αλλά και ως μέσο για τον έλεγχο της εγκυρότητας της έρευνας.

### 1.6.1 Συνεντεύξεις

Η παρούσα έρευνα εστιάζει όπως αναφέρθηκε στη δημιουργία διδακτικού υλικού με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με στρατηγικές ανάγνωσης εικόνων ως ιστορικών πηγών. Προκειμένου όμως να οργανωθεί και να σχεδιαστεί κατάλληλα αυτό το υλικό απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να γνωρίζουμε ορισμένες πληροφορίες για το μαθητικό δυναμικό της τάξης όπου θα εφαρμόζονταν οι διδασκαλίες. Επίσης αναγκαία κρίθηκε και η διερεύνηση της «τριβής» που είχε η συγκεκριμένη τάξη μέσω των μαθημάτων με τις εικόνες. Η συγκέντρωση στοιχείων για αυτά τα ζητήματα θα συνέβαλλε όχι μόνο στην κατάλληλη προετοιμασία των διδασκαλιών αλλά και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους.

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, μέσα από την οποία τα υποκείμενα μπορούν να συζητούν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράζουν τις απόψεις τους μέσα από ένα προσωπικό πρίσμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 449). Στην προκειμένη περίπτωση επικεντρωθήκαμε στην πλευρά των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν άμεσα με τη συγκεκριμένη τάξη: τον διευθυντή, ο οποίος δίδασκε το μάθημα της ιστορίας και την υπεύθυνη δασκάλα τάξης με την οποία τα παιδιά περνούσαν τις περισσότερες ώρες. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο παράγοντα της διδακτικής πράξης και κουλτούρας και οι απόψεις τους θα μπορούσαν να αναδείξουν στοιχεία που το δείγμα των μαθητών δεν θα μπορούσε άμεσα να προσφέρει. Μέσα από τις συνεντεύξεις των

εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε επίσης να επικυρώσουμε άλλες μεθόδους που θα ακολουθούσαν, όπως για παράδειγμα την παρατήρηση των μαθητών.

Το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε ήταν η *ημιδομημένη συνέντευξη* (*semistructured interview*). Σύμφωνα με τους Bernard & Ryan (2010) η *ημιδομημένη συνέντευξη* βασίζεται σε έναν *οδηγό συνέντευξης* που περιλαμβάνει μια σειρά πιθανών θεμάτων και ερωτήσεων που πρέπει να καλυφθούν. Ωστόσο υπάρχει μια ευελιξία στο συγκεκριμένο τύπο συνέντευξης, που επιτρέπει εναλλαγές στη σειρά και τις λεπτομέρειες των θεματικών περιοχών και ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο η συζήτηση θα μπορούσε να επεκταθεί σε στοιχεία που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τον αρχικό σχεδιασμό και που μπορεί να είχαν κάποιο νόημα για την έρευνα. Πρόκειται για ένα εργαλείο που είναι μη κατευθυντικό, δεν έχει αυστηρή δομή και περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθείται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οφείλει να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα κάποια ζητήματα που απασχόλησαν τη δημιουργία του, ήταν οι στόχοι της συνέντευξης, η εστίασή της (εξειδικευμένη ή σε βάθος μελέτη), το είδος και η καταλληλότητα των ερωτήσεων, το είδος της σχέσης που αναμένεται να αναπτυχθεί με τον απαντώντα κ.ά.

Με βάση τα παραπάνω συντάχθηκαν δύο διαφορετικοί οδηγοί συνέντευξης καθώς κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να δώσει διαφορετικές πληροφορίες. Η πρώτη συνέντευξη έγινε με το διευθυντή του σχολείου που ήταν υπεύθυνος για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε όλες τις τάξεις. Ειδικοί στόχοι της συγκεκριμένης συνέντευξης ήταν:

- να σκιαγραφηθεί η μαθησιακή ταυτότητα των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας
- να ανιχνευτούν συνήθειες διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της ιστορίας
- να αναδειχθεί ο ρόλος που έχουν οι εικόνες στο συγκεκριμένο μάθημα
- να σημειωθούν στρατηγικές μεταχείρισης των ιστορικών πηγών
- να καταγραφούν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την ανταπόκριση των μαθητών στους στόχους των διδασκαλιών



Ειδικότερα, ο οδηγός για την πρώτη συνέντευξη με το διευθυντή (βλ. Παράρτημα 2) στελεχώθηκε από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και περιλάμβανε 5 θεματικές ενότητες με επιμέρους υποενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα ήταν το προφίλ των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας, το οποίο διαιρούνταν στις ακόλουθες υποκατηγορίες: προτίμηση, συμμετοχή, δυσκολίες και γενική συμπεριφορά μαθητών. Κάποιες από τις προβλεπόμενες ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν σε αυτή την ενότητα ήταν *«Μπορείτε να περιγράψετε τους μαθητές της τάξης ως προς την προτίμηση, τη συμμετοχή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα; Είναι συνεργάσιμοι, διευκολύνουν το μάθημα; Κάνουν φασαρία; Υπάρχουν ιδιάζουσες περιπτώσεις;»*. Αυτή η ενότητα μπορούσε να μας πληροφορήσει για τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας.

Η δεύτερη θεματική ενότητα εστίαζε στη διδακτική πρακτική που ακολουθεί στο μάθημα της ιστορίας ο εκπαιδευτικός. Ειδικότερες κατηγορίες ήταν οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα και εργαλεία που αξιοποιούνται καθώς και η διάταξη της τάξης. Κάποιες πιθανές ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες: *«Ποια/ες διδακτική/ές μέθοδο/ους ακολουθείτε στη διδασκαλία της ιστορίας; (πχ αφήγηση, διερεύνηση, καθοδήγηση, βιοματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, εξατομικευμένη διδασκαλία)»*, *«Ποια είναι τα βασικά μέσα διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας; (πχ πίνακας, βιβλίο, τετράδιο, φύλλα εργασίας, χάρτες, εικόνες, άλλο υλικό)»*, *«Ποια είναι η διάταξη των θρανίων στην γ' τάξη;»* *«Γίνονται αλλαγές στη διάταξη της τάξης για τους σκοπούς του μαθήματος; Αν ναι, τι είδους;»*. Η συγκεκριμένη ενότητα θα μπορούσε να μας πληροφορήσει σχετικά με τη διδασκαλία στην οποία εκτίθενται τα παιδιά στο μάθημα της ιστορίας, ώστε να εξεταστεί ή να ερμηνευθεί στη συνέχεια οποιαδήποτε αλλαγή παρατηρηθεί.

Η τρίτη θεματική ενότητα της συνέντευξης αφορούσε τη χρήση εικόνων στη διδασκαλία της ιστορίας. Επιμέρους θεματικές περιλάμβαναν την αξιοποίηση της εικόνας, τη συχνότητα χρήσης της και τις αντιδράσεις των μαθητών. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις ήταν οι εξής: *«Χρησιμοποιείτε τις εικόνες στο μάθημα της ιστορίας; Αν ναι με ποιον τρόπο; (απλή παρατήρηση, πρώτη ανάλυση, ανάλυση σε βάθος, για αξιολόγηση κατανόησης, αφόρμηση, συνοδευτικά του κειμένου)»*, *«Χρησιμοποιείτε συχνά εικόνες στη διδασκαλία της ιστορίας;»*, *«Πώς βλέπετε να αντιδρούν οι μαθητές όταν γίνεται*

*αξιοποίηση εικόνων στην τάξη;».* Μέσα από τη συγκεκριμένη ενότητα αναμένεται να φανούν στοιχεία σχετικά με το ρόλο των εικόνων στο μάθημα και η επίδρασή τους στους μαθητές.

Η τέταρτη θεματική κατηγορία περιλάμβανε την αξιοποίηση ιστορικών πηγών στην τάξη. Μέσα από τις επιμέρους κατηγορίες αρχικά αναζητήθηκαν γενικότερα σημεία όπου δίνεται έμφαση στο μάθημα με βάση τους στόχους της ιστορίας και στη συνέχεια το ενδιαφέρον εστιάστηκε σε τρόπους προσέγγισης της ιστορίας μέσα από τις πηγές, πιθανές χρήσεις των ιστορικών πηγών που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο και προσεγγίσεις των εικονικών πηγών του βιβλίου. Κάποιες από τις ερωτήσεις που προέβλεπε ο οδηγός ήταν *«Υπάρχουν κάποια σημεία στη διδασκαλία στα οποία δίνετε έμφαση κατά τη διδασκαλία σας; π.χ ιστορική σημασία, χρήση πηγών, ενσυναίσθηση, αναγνώριση ιστορικών οπτικών»*, *«Αξιοποιείτε πηγές για τη διδασκαλία της ιστορίας; π.χ κείμενο, εικόνες, αντικείμενα»*, *«Πώς χειρίζεστε τις πηγές που παρέχει το σχολικό βιβλίο;»*, *«Πώς χρησιμοποιείτε τις εικονικές πηγές στο μάθημα;»*.

Η τελευταία θεματική ενότητα εστίασε στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στους στόχους της έρευνας. Με βάση ορισμένους τομείς της έρευνας, ζητήθηκε η γνώμη του εκπαιδευτικού σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να παρατηρούν και να αναλύουν εικόνες, να αναγνωρίζουν το ρόλο του πλαισίου, να μπορούν να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ πηγών, αλλά και να οδηγούνται σε προσωπικές ερμηνείες της ιστορίας. Η σημασία της πέμπτης ενότητας έγκειται στον περιορισμό ορισμένων κινδύνων εσωτερικής εγκυρότητας.

Ο δεύτερος οδηγός συνέντευξης ο οποίος αξιοποιήθηκε για τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης, περιλάμβανε επίσης ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες διάρθρωσαν τέσσερις διαφορετικές θεματικές κατηγορίες. Αναφορικά με τους στόχους της συγκεκριμένης συνέντευξης αξίζει να αναφερθεί ότι επιδιώχθηκε:

- η καταγραφή στοιχείων της συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης
- η περιγραφή του μαθησιακού τους προφίλ
- η παρουσίαση των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούνται από την εκπαιδευτικό
- η ανάδειξη του ρόλου που έχουν οι εικόνες στη διδασκαλία

Η πρώτη θεματική κατηγορία αναφέρεται στη συμπεριφορά των μαθητών, αναζητώντας πληροφορίες όπως η γενική εικόνα της τάξης και οι σχέσεις των μαθητών, οι ιδιαίτερες περιπτώσεις και η πιθανή αιτιολόγησή τους και ορισμένα πιο αναλυτικά στοιχεία για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις που προτεινόταν μέσω του οδηγού ήταν οι ακόλουθες : «*Είναι μια συνεργάσιμη για το δάσκαλο τάξη;*», «*Πώς είναι οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους;*», «*Υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύουν το μάθημα; Γνωρίζετε τα πιθανά αίτια των ειδικών περιπτώσεων;*». Η δεύτερη θεματική κατηγορία αφορά το προφίλ μάθησης των παιδιών της τάξης και ειδικότερα το στυλ μάθησης, το επίπεδο συμμετοχής και το γνωστικό επίπεδο. Κάποιες από τις ερωτήσεις που είχαν προταθεί μέσω του οδηγού ήταν: «*Με ποιο τρόπο νομίζετε ότι τα παιδιά της τάξης σας μαθαίνουν καλύτερα;*», «*Υπάρχουν ιδιαίτερες κλίσεις;*», «*Συμμετέχουν στο μάθημα;*», «*Ποια είναι τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε μαθητή;*».

Το θέμα της τρίτης κατηγορίας ήταν η διδακτική πρακτική που ακολουθείται στην τάξη, δηλαδή συνήθειες διδακτικές μέθοδοι, διδακτικά μέσα και εργαλεία καθώς και η διάταξη της τάξης. Ερωτήσεις που προτάθηκαν ήταν οι ακόλουθες: «*Ποια/ες διδακτική/ές μέθοδο/ους (πχ δασκαλοκεντρικές-μαθητοκεντρικές-ομαδοκεντρικές) ακολουθείτε;*», «*Ποια είναι τα βασικά μέσα διδασκαλίας στο μάθημα;*», «*Γίνονται αλλαγές στη διάταξη της τάξης για τους σκοπούς του μαθήματος;*». Τέλος, η τέταρτη κατηγορία ήταν σχετική με τη χρήση εικόνων στη διδασκαλία. Επιμέρους θεματικές που προβλέπονταν για συζήτηση ήταν η αξιοποίηση των εικόνων με αντίστοιχα παραδείγματα, η συχνότητα χρήσης τους στην τάξη και οι αντιδράσεις των παιδιών σε αυτές. Πιθανές ερωτήσεις ήταν «*Χρησιμοποιείτε τις εικόνες στο μάθημα; Αν ναι με ποιον τρόπο;*», «*Χρησιμοποιείτε συχνά εικόνες;*», «*Πώς βλέπετε να αντιδρούν οι μαθητές όταν γίνεται αξιοποίηση εικόνων στην τάξη;*».

#### 1.6.2. Παρατήρηση

Η μέθοδος της παρατήρησης αξιοποιήθηκε πριν την έναρξη των διδασκαλιών από την παρατηρήτρια, χωρίς να περιλαμβάνει οποιαδήποτε εμπλοκή με τους συμμετέχοντες, με στόχο αφενός να ανιχνευτούν χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού της τάξης που αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις και αφετέρου να καταγραφούν επιπλέον

πληροφορίες για την τάξη στην οποία θα εφαρμόζονταν οι διδασκαλίες. Η διάρκεια της παρατήρησης ήταν μία διδακτική ώρα. Για τις ανάγκες της πρώτης διερευνητικής κυρίως παρατήρησης των μαθητών της γ' τάξης, δημιουργήθηκε μια κλείδα παρατήρησης που λειτούργησε ως οδηγός της παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 3). Η προσοχή επικεντρώθηκε σε έξι θεματικές ενότητες: στοιχεία της τάξης (διάταξη χώρου, διακόσμηση, είδος εικόνων), στοιχεία μαθητών (συμπεριφορά, συμμετοχή, γνωστικό επίπεδο, ιδιαίτερες περιπτώσεις, σχέσεις μαθητών/κλίμα τάξης), στοιχεία διδασκαλίας (διδακτικό μοντέλο, διδακτικές μέθοδοι, διδακτικά μέσα), ρόλος εικόνων, περιγραφή του τρόπου χρήσης των εικόνων, ρόλος των ιστορικών πηγών.

Επιπρόσθετα παρατήρηση πραγματοποιήθηκε και άτυπα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, όπου η ερευνήτρια λειτουργούσε ως *συμμετέχουσα παρατηρήτρια* (Cohen, Manion & Morrison, 2008), με στόχο την αξιολόγηση των μαθητών και των διαδικασιών που θα οδηγούσαν στη συμπλήρωση του ημερολογίου.

### 1.6.3 Ερωτηματολόγιο

Για την καταγραφή και ανάδειξη των πρότερων ιδεών των μαθητών για τον τρόπο ανάγνωσης εικονικών πηγών, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 4) που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κλειστού (ερωτήσεις 1,2,3) και ανοιχτού τύπου (ερωτήσεις 4,5,6,7), γιατί με αυτόν τον τρόπο θεωρήθηκε πως μπορούν να γίνουν κατανοητές διαφορετικές πτυχές της γνώμης των μαθητών. Η δομή του ερωτηματολογίου περιλάμβανε πρώτα εύκολες ερωτήσεις, οι οποίες σταδιακά δυσκόλευαν, ενώ υπήρχε μια νοηματική συνάφεια μεταξύ τους, ώστε κάθε ερώτηση να παρέχει στοιχεία για την επόμενη. Όσον αφορά το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να είναι σύντομες, απλές και κατανοητές. Η μορφή του ερωτηματολογίου ήταν όσο το δυνατόν ευχάριστη για το κοινό που απευθυνόταν χωρίς όμως να ζημιώνεται από στοιχεία εντυπωσιασμού. Με τα παραπάνω βήματα έγινε προσπάθεια το ερωτηματολόγιο να συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε να αντιμετωπιστούν ζητήματα *προσβασιμότητας* του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 435).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές πριν και μετά το πρόγραμμα διδασκαλιών που εφαρμόστηκε. Η δομή του ερωτηματολογίου καθοριζόταν από μια εικόνα και επτά ερωτήσεις. Η εικόνα που δόθηκε στα παιδιά ήταν ένας πίνακας ζωγραφικής ο οποίος παρουσίαζε μια ομάδα παιδιών να παίζουν μέσα σε ένα δωμάτιο σπιτιού τη δεκαετία του 1890. Η επιλογή της εικόνας δεν έγινε λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική γνώση των μαθητών για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, με στόχο τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους και όχι κατευθυνόμενοι από την προϋπάρχουσα γνώση που κατέχουν για το θέμα. Το θέμα του παιχνιδιού είναι γνώριμο στους μαθητές αυτής της ηλικίας και θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεγαλύτερη εμπλοκή. Τέλος επιδιώχθηκε να αξιολογηθεί αν οι ιδέες των παιδιών για την ανάγνωση εικόνων μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν σε ένα νέο πλαίσιο, όπως στη χρήση εικόνας με μη μυθ-ιστορικό περιεχόμενο. Οι ερωτήσεις διακρίνονταν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη θεματική ενότητα που κάλυπταν: ερωτήσεις για την ανάγνωση εικόνων (4, 5), ερωτήσεις για την αναγνώριση του πλαισίου μιας εικόνας (1,2,3,6) και σε ερωτήσεις για την άντληση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές για τη σύνθεση μιας απάντησης (7).

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις «*Ποιος είναι ο ζωγράφος*», «*Πότε ζωγράφισε τον πίνακα*», «*Πού βρίσκεται σήμερα ο πίνακας ζωγραφικής*», εξέταζαν την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τη λεξάντα των εικόνων για να εντοπίζουν στοιχεία ταυτότητας της εικόνας που μπορούν να τους βοηθήσουν στην αναγνώριση στοιχείων του χωροχρονικού πλαισίου στο οποίο ανήκει. Εδώ οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν ότι ο δημιουργός είναι ο Χάρι Μπρούκερ, ότι ο πίνακας δημιουργήθηκε το 1893 και ότι βρίσκεται σε ιδιωτική συλλογή. Η 4η ερώτηση «*Τι βλέπεις στην εικόνα;*» αξιολογούσε την παρατηρητικότητα των μαθητών όταν βλέπουν μια εικόνα, σκιαγραφώντας έτσι και στοιχεία από την οπτική γλώσσα που έχουν κατακτήσει τα παιδιά. Σε αυτή την ερώτηση οι μαθητές καλούνταν να περιγράψουν με τη βοήθεια ενός υποστηρικτικού παραδείγματος, όσα περισσότερα στοιχεία εντόπιζαν στην εικόνα πχ. βλέπω ένα σκοτεινό δωμάτιο σπιτιού, ένα αγόρι ετοιμάζεται να ρίξει μια βολή στις κορίνες που βρίσκονται στην πόρτα απέναντί του, ένα κορίτσι περιμένει όρθια παρακολουθώντας τη δράση, δυο άλλα αγόρια καθισμένα κοιτούν προς το μέρος του αγοριού που ετοιμάζεται για την τελική βολή, ένα κορίτσι κρατώντας ένα βιβλίο, παρακολουθεί το αγόρι που

ετοιμάζεται να ρίξει , στο πίσω μέρος κρέμονται ρούχα σε σχοινιά και σε έπιπλα, ενώ υπάρχουν δύο καρέκλες, ένα τζάκι, ένα τραπέζι και διακοσμητικά στοιχεία όπως πίνακες, μπουλ, κανάτα, κοχύλια...κτλ.

Η 5η ερώτηση *«Τι νομίζεις πως συμβαίνει; Τι βλέπεις και το λες αυτό;»* επεδίωκε να εξετάσει αν οι μαθητές κατανοούν το μήνυμα της εικόνας και είναι σε θέση να κατασκευάσουν το νόημά της. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές έπρεπε να αναγνωρίσουν ότι πρόκειται για ένα παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά της εικόνας. Η επιχειρηματολογία που ζητείται από τους μαθητές να αναπτύξουν μπορεί να παρέχει περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης των μαθητών και μπορεί να στηρίζεται στην εικόνα αλλά μπορεί και να περιλαμβάνει άλλες παρατηρήσεις, όπως για τη σχέση των παιδιών, το πού μπορεί να βρίσκονται, την επιλογή τους να παίζουν το συγκεκριμένο παιχνίδι ή σχόλια για το στάδιο του παιχνιδιού. Η 6η ερώτηση *«Νομίζεις πως είναι μια σημερινή ή μια παλιά εικόνα; Τι βλέπεις και το λες αυτό;»* αξιολογούσε την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο μιας εικόνας, αντλώντας όμως στοιχεία από τα δεδομένα της εικόνας αλλά και της λεζάντας. Στοιχεία που θεωρούνταν αποδεκτά για την επιχειρηματολογία της παλαιότητας της εικόνας ήταν κυρίως η ημερομηνία, αλλά και χαρακτηριστικά της εικόνας όπως η ενδυμασία ή η διακόσμηση του σπιτιού.

Η 7η ερώτηση συνοδευόταν από ένα κείμενο μικρής έκτασης το οποίο καλούνταν οι μαθητές να συνδυάσουν με την εικόνα προκειμένου να απαντήσουν στην ερώτηση *«Σου θυμίζει η εικόνα κάτι που ξέρεις; Τι μπορούμε να συμπεράνουμε για το παιχνίδι;»*. Το κείμενο που δόθηκε στα παιδιά ήταν το ακόλουθο: *«Τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν ανάγκη να παίζουν. Έτσι διασκεδάζουν, διαγωνίζονται, ακολουθούν τους κανόνες, κάνουν φίλους. Αρκετά παιχνίδια υπάρχουν από τα παλιά χρόνια μέχρι και σήμερα»*. Στη ερώτηση αυτή οι μαθητές έπρεπε να ανακαλέσουν τα βιώματα που τους προκαλεί το ερέθισμα της εικόνας πχ ότι το παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά θυμίζει το μπόουλινγκ, καθώς και να το συσχετίσουν με το κείμενο ώστε να καταλήξουν στη διαχρονικότητα του συγκεκριμένου παιχνιδιού.

#### 1.6.4 Ημερολόγιο

Ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο που μεταχειρίστηκε η παρούσα έρευνα ήταν το ημερολόγιο. Σύμφωνα με τον Barlett στις Γρίβα & Σέμογλου (2013: 159) το ημερολόγιο αποτελεί ένα «μέσο καταγραφής δεδομένων που συμβάλλει στο στοχασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας». Ορισμένα χαρακτηριστικά σημεία της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι μελετά ένα θέμα μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική, δημιουργεί ερωτήματα και προβληματισμούς, οδηγεί σε εις βάθος ανάλυση ενός θέματος, ενσωματώνει την κριτική σκέψη και μάθηση σε αληθινές καταστάσεις (Chan, 2009).

Στην παρούσα εργασία το ημερολόγιο συμπληρωνόταν μετά το τέλος κάθε ωριαίας διδασκαλίας και συνόψιζε σκέψεις, ιδέες, προβληματισμούς, συναισθήματα, αναστοχασμούς που γεννιόντουσαν γύρω από τη διδακτική εμπειρία. Στόχοι της διατήρησης αυτού του ημερολογίου ήταν α) η αυτοαξιολόγηση και αυτοπαρατήρηση, β) η αξιολόγηση των ιδεών, των στάσεων, της συμπεριφοράς, των κινήτρων των μαθητών, γ) η διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας μέσω του ελέγχου των διαδικασιών με βάση τις σχεδιασμένες δραστηριότητες αλλά και μέσω της διασταύρωσης πληροφοριών που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο συντάχθηκαν έξι κείμενα με ενιαία δομή που επεσήμαναν όσα η εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να καταγράψει κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών ως ερευνήτρια.

Αναφορικά με τη δομή που τηρήθηκε στο ημερολόγιο δεν υπήρχε αυστηρός σχεδιασμός για να μην περιοριστεί η καταγραφή του ημερολογίου. Ωστόσο προκειμένου να προκύψουν κάποια αποτελέσματα που θα μπορούν να ερμηνευτούν τέθηκαν ορισμένοι άξονες ενδιαφέροντος. Ειδικότερα, ορίστηκαν τρεις άξονες: αξιολόγηση μαθητών, αξιολόγηση διαδικασίας – διδακτικού έργου και αυτοαξιολόγηση. Οι συγκεκριμένες κατηγορίες δεν είχαν περιοριστικό χαρακτήρα, αντίθετα λειτούργησαν ως προ-οργανωτές της σκέψης.





## 2. Αποτελέσματα

### 2.1 Ανάλυση-Παρουσίαση

Το εργαλείο που επιλέχθηκε να αναλυθεί, ήταν το αρχικό και το τελικό ερωτηματολόγιο, όπου συνοψίζονται οι ιδέες των μαθητών για τα ερευνώμενα ζητήματα πριν και μετά τις διδασκαλίες. Ως μέθοδος ανάλυσης του ερωτηματολογίου το οποίο περιγράφηκε στην ενότητα συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου, ως τεχνική *«που αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποσοτικοποίηση»* (Βάμβουκας, 2000: 264). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει μια αξιολόγηση του προγράμματος διδασκαλιών που υλοποιήθηκε. Για την ανάλυση περιεχομένου ακολουθήθηκαν ορισμένες διαδικασίες:

1. Ορισμός και επιλογή *ενότητας ανάλυσης*
2. Ορισμός και επιλογή *μονάδας μέτρησης*
3. Δημιουργία *συστήματος κατηγοριών*

(Βάμβουκας, 2000: 270-274)

Ως *ενότητα ανάλυσης* ορίστηκε η *ενότητα καταγραφής*, δηλαδή το τμήμα της επικοινωνίας το οποίο εντάσσεται σε μία ορισμένη κατηγορία. Ως *ενότητα καταγραφής* στις απαντήσεις των μαθητών επιλέχθηκε το *θέμα* τους, προκειμένου να αναδειχθούν νοήματα και έννοιες σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Με αυτόν τρόπο οι απαντήσεις των παιδιών διαιρούνται σε μικρότερες, ίσες και αυθύπαρκτες μονάδες που μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε τον τρόπο μέτρησής τους. Έτσι ως *μονάδα μέτρησης* καθορίστηκε η *συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων*, που δείχνει πόσο συχνά εμφανίστηκε ένα θέμα στις απαντήσεις των μαθητών. Επόμενο βήμα ήταν η δημιουργία *συστήματος κατηγοριών*, το οποίο δομήθηκε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Σε αυτές τις κατηγορίες ταξινομήθηκαν οι ενότητες καταγραφής που προέκυψαν από την πρώτη φάση, με κριτήριο το θέμα τους.

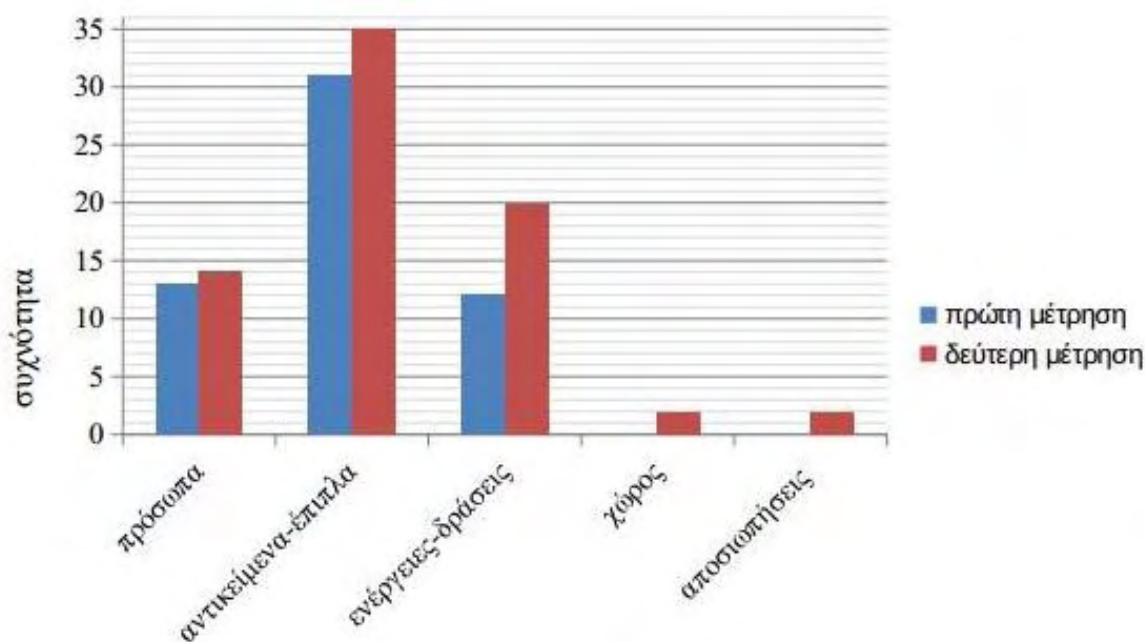
Προκειμένου να αξιολογηθεί η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα του συστήματος που δημιουργήθηκε έγινε προσπάθεια να συνυπολογιστούν παράγοντες όπως η *αντικειμενικότητα*, η *εξαντλητικότητα*, η *καταλληλότητα* και ο *αμοιβαίος*

αποκλεισμός μεταξύ των κατηγοριών (Βάμβουκας, 2000: 276). Έπειτα ακολούθησε η φάση της ποσοτικοποίησης των δεδομένων σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν ανάλογα με την εκτίμηση παρουσίας ή απουσίας ενός στοιχείου (κατηγορική κλίμακα). Η διαδικασία αυτή περιλάμβανε την απόδοση μονάδας (1) όπου μία ενότητα καταγραφής εμφανιζόταν σε μια απάντηση και μηδέν (0) όταν δεν εμφανιζόταν. Με βάση την παραπάνω λογική προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα τα οποία εμφανίζονται συνδυαστικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν υποστηρικτικοί πίνακες και γραφήματα που διευκολύνουν την κατανόηση του κειμένου και σχηματοποιούν τις βασικότερες πληροφορίες.

### **Ερευνητικό ερώτημα 1α**

*Μπορεί η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού να συμβάλλει στην παρατήρηση;*

Σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου για το πρώτο ερευνητικό υποερώτημα, οι μαθητές πριν τις διδασκαλίες στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου που αξιολογεί την παρατηρητικότητα τους (4η ερώτηση: *Τι βλέπεις στην εικόνα;*) παραθέτουν στοιχεία όπως πρόσωπα, αντικείμενα-έπιπλα και ενέργειες-δράσεις των προσώπων της υπό μελέτης εικόνας. Μετά τις διδασκαλίες οι μαθητές αναφέρθηκαν σε κατηγορίες όπως πρόσωπα, αντικείμενα-έπιπλα, ενέργειες-δράσεις, χώρος και αποσιωπήσεις της εικόνας (πρβλ. Γράφημα 1).



**Γράφημα 1:** Η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών που αναδείχθηκαν από την παρατήρηση της εικόνας πριν και μετά τις διδασκαλίες

Ειδικότερα για την πρώτη μέτρηση, στην κατηγορία πρόσωπα υπήρχαν 13 αναφορές: ένας μαθητής αναφέρθηκε σε «ανθρώπους», οχτώ μαθητές αναφέρθηκαν σε «5 παιδιά», δύο μαθητές αναφέρθηκαν στο φύλλο των προσώπων, δηλαδή «κορίτσι» και «αγόρι». Ακόμη, υπήρχαν και τρεις μαθητές που δεν αναφέρθηκαν καθόλου στα πρόσωπα της εικόνας. Στην κατηγορία αντικείμενα-έπιπλα οι μαθητές αναφέρθηκαν 31 φορές, παρατηρώντας κάθε φορά περισσότερα από ένα αντικείμενο: δύο μαθητές παρατήρησαν στην εικόνα το «τζάκι», ένας μαθητής παρατήρησε «μπουφάν», δύο παρατήρησαν «ρούχα», επτά παρατήρησαν «καρέκλες», δύο παρατήρησαν «σκεπάσματα ή πανιά», δύο παρατήρησαν «ξύλινο τραπέζι», ένας παρατήρησε «μπολ», δύο παρατήρησαν «πόρτα», τέσσερις παρατήρησαν «τσάντα», ένας παρατήρησε «πετσέτες», ένας παρατήρησε «ντουλάπα», ένας παρατήρησε «κουρτίνα», τρεις παρατήρησαν «βιβλίο», ένας παρατήρησε «βόλους», ένας παρατήρησε «κορίνες». Επίσης υπήρχαν και τρεις μαθητές που δεν ανέφεραν καθόλου αντικείμενα στην παρατήρησή τους.

Στην κατηγορία ενέργειες-δράσεις παρουσιάστηκαν 12 συνολικά αναφορές, με τους μαθητές να εντοπίζουν και πάλι περισσότερες από μια ενέργεια: τρεις μαθητές

ανέφεραν πως βλέπουν «να παίζουν», ένας αναφέρει πως βλέπει να «κάθονται», ένας αναφέρει πως «περιμένουν τη σειρά τους», δύο αναφέρουν πως «παίζουν μπόουλινγκ», ένας αναφέρει πως βλέπει «να κρατάει», δύο αναφέρουν «βλέπουν κάποιον», ένας αναφέρει «ετοιμάζεται να ρίξει», ένας αναφέρει «να διαβάξει» (πρβλ Πίνακας 1). Τέλος, υπήρχαν και οχτώ μαθητές που δεν συμπεριέλαβαν καθόλου δράση στην παρατήρησή τους. Στο σημείο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι συνδυασμοί που κάνουν οι μαθητές μεταξύ των τριών κατηγοριών: πέντε μαθητές επιλέγουν πρόσωπα και αντικείμενα, δύο επιλέγουν πρόσωπα και ενέργειες, τέσσερις επιλέγουν πρόσωπα, αντικείμενα και ενέργειες, ενώ ένας απαντά μόνο αντικείμενα.

καταγραφές	Κατηγορία “πρόσωπα”	Συχνότητα	Κατηγορία “αντικείμενα- έπιπλα”	Συχνότητα	Κατηγορία “ενέργειες- δράσεις”	Συχνότητα
	ανθρώπους	1	τζάκι	2	κάθονται	1
	5 παιδιά	8	μπουφάν	1	παίζουν	3
	αγόρι	2	ρούχα	2	περιμένουν τη σειρά τους	1
	κορίτσι	2	καρέκλες	7	παίζουν μπόουλινγκ	2
			σκεπάσματα-πανί	2	κρατάει	1
			ξύλινο τραπέζι	2	βλέπει/ουν κάποιον	2
			μπολ	1	ετοιμάζεται να ρίξει	1
			πόρτα	2	διαβάξει	1
			τσάντα	4		
			πετσέτες	1		
			ντουλάπα	1		
			κουρτίνα	1		
			βιβλίο	3		
		κορίνες	1			

**Πίνακας 1:** Κατηγορίες και συχνότητες από την πρώτη μέτρηση για την παρατήρηση των μαθητών

Στη δεύτερη μέτρηση, στην κατηγορία πρόσωπα υπήρχαν 14 συνολικά αναφορές: δύο μαθητές αναφέρθηκαν γενικά σε «παιδιά», οχτώ μαθητές απαριθμούν και εντοπίζουν «5 παιδιά», τρεις μαθητές αναφέρθηκαν σε «κορίτσι», ένας σε αγόρι, ενώ υπήρξε κι ένας

μαθητής που δεν ανέφερε καθόλου πρόσωπα στην παρατήρησή του. Στην κατηγορία αντικείμενα-έπιπλα υπήρχαν συνολικά 35 αναφορές, όπου οι μαθητές και πάλι συμπεριλάμβαναν στην περιγραφή τους περισσότερα από ένα αντικείμενα: ένας μαθητής παρατηρεί «τζάκι», ένας παρατηρεί «μπουφάν», δύο παρατηρούν «ρούχα», έξι παρατηρούν «καρέκλες», ένας παρατηρεί «ξύλινο τραπέζι», έξι παρατηρούν «πίνακες/κάδρα/ζωγραφιές», ένας παρατηρεί μπουλ, ένας «πόρτα», τρεις παρατηρούν «τσάντα», δύο παρατηρούν «ντουλάπα», ένας παρατηρεί «βιβλίο», τρεις παρατηρούν «κορίνες», τρεις παρατηρούν «μπάλα», ένας παρατηρεί «βόλους», ένας παρατηρεί «σχοινί», ένας παρατηρεί «διακοσμητικά», ένας παρατηρεί «βάζο» και δύο μαθητές δεν ανέφεραν καθόλου αντικείμενα.

Στην κατηγορία ενέργειες-δράσεις υπήρχαν συνολικά 20 αναφορές: τρεις μαθητές αναφέρουν «να παίζει/ουν», ένας μαθητής αναφέρει «να περιμένουν τη σειρά τους», τέσσερις μαθητές αναφέρουν «να κάθονται», τρεις αναφέρουν «να παίζουν μπόουλινγκ», ένας μαθητής αναφέρει «να κρατάει», ένας αναφέρει «να κρέμονται», τρεις αναφέρουν «να βλέπουν κάποιον», δύο αναφέρουν «ετοιμάζεται να ρίξει», τρεις αναφέρουν «να διαβάσει», ενώ υπήρχαν και τρεις μαθητές που δεν ανέφεραν καθόλου ενέργειες-δράσεις. Στη δεύτερη μέτρηση δημιουργήθηκαν και δύο ακόμα κατηγορίες, του χώρου και των αποσιωπήσεων της εικόνας. Στην κατηγορία του χώρου υπήρχαν δύο αναφορές, όπου δύο μαθητές αναφέρθηκαν σε «σπίτι». Στην κατηγορία των αποσιωπήσεων υπήρχαν δύο αναφορές όπου παρατηρούνται κάποια πράγματα που λείπουν από το σπίτι: ένας μαθητής παρατηρεί πως «δεν έχει τηλεόραση», «δεν έχει κρεβάτι» (πρβλ. Πίνακας 2). Τέλος στη δεύτερη μέτρηση αλλάζουν και οι συνδυασμοί των κατηγοριών που επιλέγουν να παρατηρήσουν οι μαθητές με τις αναφορές τους: τρεις μαθητές επιλέγουν πρόσωπα και αντικείμενα, τέσσερις επιλέγουν πρόσωπα και ενέργειες, τέσσερις επιλέγουν πρόσωπα, αντικείμενα και ενέργειες, ένας επιλέγει πρόσωπα, αντικείμενα, ενέργειες και χώρο, ένας επιλέγει πρόσωπα, αντικείμενα, ενέργειες, χώρο και αποσιωπήσεις εικόνας, ενώ ένας επιλέγει μόνο αντικείμενα.

Κατηγορία “πρόσωπα”	Συχν.	Κατηγορία “αντικείμενα- έπιπλα”	Συχν.	Κατηγορία “ενέργειες- δράσεις	Συχν.	Κατηγορία “χώρος”	Συχν.	Κατηγορία “αποσιωπήσεις”	Συχν.
παιδιά	2	τζάκι	1	κάθονται	4	σπίτι	1	δεν έχει	1

Καταγραφές								τηλεόραση	
	5 παιδιά	8	μπουφάν	1	παίζουν	3		δεν έχει κρεβάτι	1
	αγόρι	1	ρούχα	2	περιμένουν τη σειρά τους με αγωνία	1			
	κορίτσι	3	καρέκλες	6	παίζουν μπόουλινγκ	3			
			πίνακες-κάδρα-ζωγραφιές	6	κρατάει	1			
			ξύλινο τραπέζι	1	βλέπει/ουν κάποιον	3			
			μπολ	1	ετοιμάζεται να ρίξει	2			
			πόρτα	1	διαβάζει	3			
			τσάντα	3	κρέμονται	1			
			βόλους	1					
			ντουλάπα	2					
			μπάλα	3					
			βιβλίο	1					
			κορίνες	3					
			σχοινί	1					
			διακοσμητικά	1					
		βάζο	1						

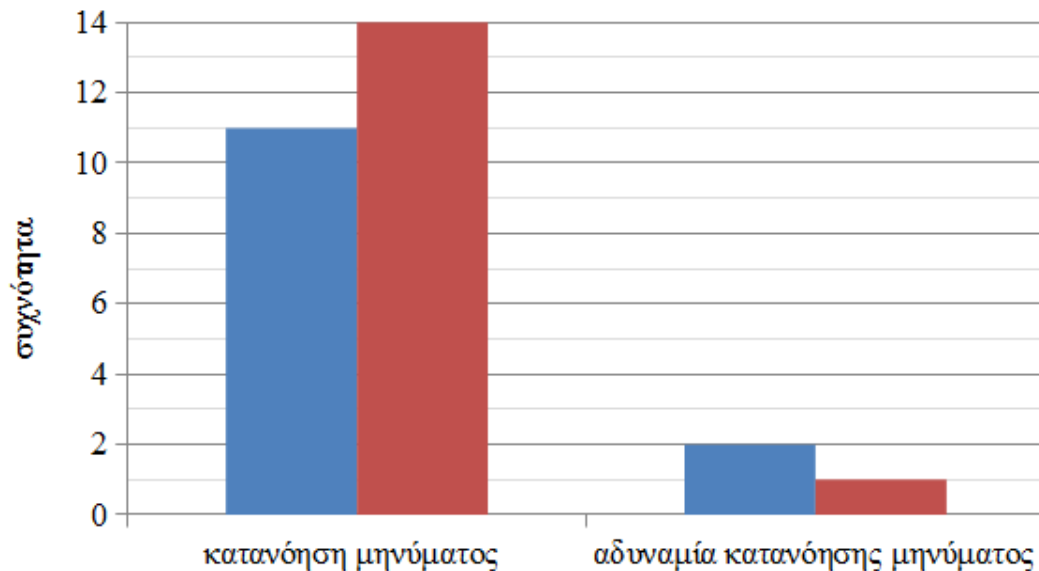
**Πίνακας 2:** Κατηγορίες και συχνότητες από τη δεύτερη μέτρηση για την παρατήρηση των μαθητών

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρατήρηση του μαθητών στο τελικό ερωτηματολόγιο παρουσιάζει βελτίωση σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο καθώς οι μαθητές α) αναγνωρίζουν περισσότερα στοιχεία της εικόνας, β) αναγνωρίζουν νέες κατηγορίες στοιχείων. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι η αρχική υπόθεση ενισχύεται και ότι η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού πιθανόν να συνέβαλλε στην παρατήρηση των μαθητών. Γίνεται λόγος για πιθανότητα και όχι για επιβεβαίωση της ισχύος της υπόθεσης, γιατί ο προ-πειραματικός σχεδιασμός δεν μπορεί να ελέγξει άλλες μεταβλητές που μπορεί να συνέβησαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και που μπορεί να συνέβαλλαν στη βελτίωση της παρατήρησης των μαθητών.

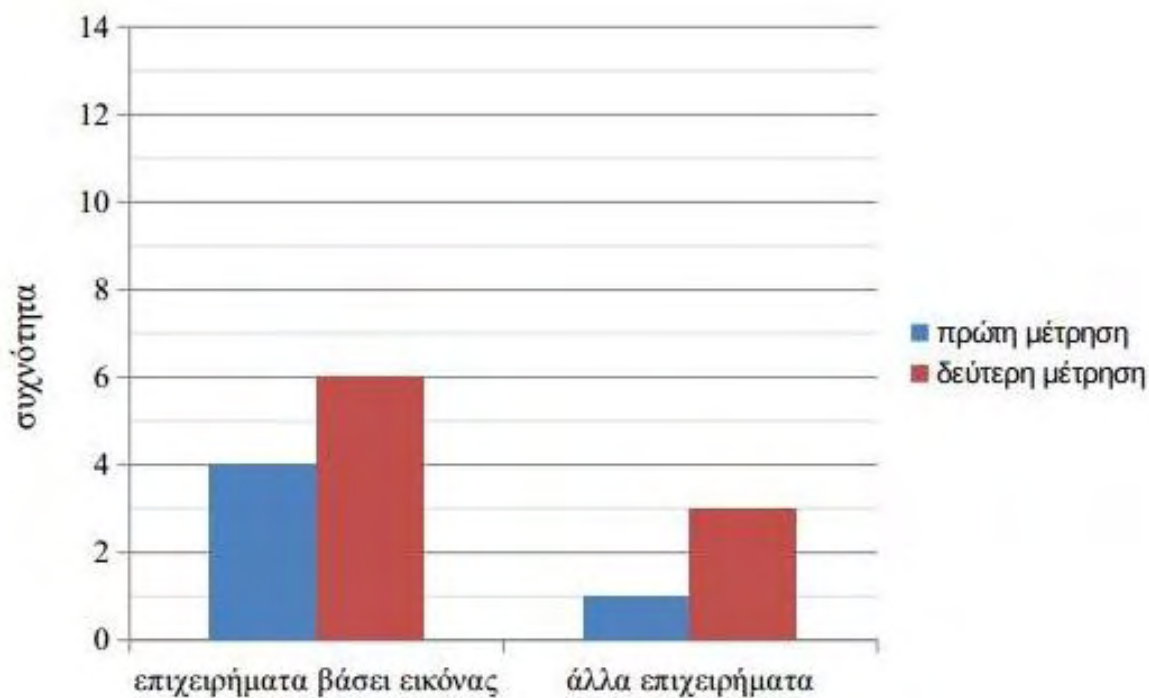
## Ερευνητικό ερώτημα 1β

*Μπορεί η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού να συμβάλλει στην κατανόηση του μηνύματος μιας εικόνας;*

Αναφορικά με το δεύτερο υποερώτημα, το οποίο ανιχνεύουμε μέσα από τη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου (5η ερώτηση: *Τι συμβαίνει στην εικόνα; Τι βλέπεις και το λες αυτό;*), η ανάλυση περιεχομένου στην πρώτη μέτρηση έδειξε δύο κατηγορίες απαντήσεων που υποδεικνύουν ότι κάποιοι μαθητές είναι σε θέση να κατανοούν το μήνυμα της εικόνας ενώ κάποιοι δεν είναι. Στην πρώτη μέτρηση υπάρχουν συνολικά 11 αναφορές που δηλώνουν κατανόηση μηνύματος και 2 αναφορές που δηλώνουν αδυναμία κατανόησης, ενώ στη δεύτερη μέτρηση υπάρχουν συνολικά 14 αναφορές που δείχνουν κατανόηση του μηνύματος της εικόνας και 1 αναφορά που δηλώνει αδυναμία κατανόησης του μηνύματος της εικόνας (πρβλ. Γράφημα 2). Όσον αφορά τα επιχειρήματα που δίνουν οι μαθητές, στην πρώτη μέτρηση έχουμε 4 καταγραφές που στηρίζονται στην εικόνα και 1 καταγραφή που δε στηρίζεται στην εικόνα. Αντίθετα στη δεύτερη μέτρηση έχουμε 6 καταγραφές που αξιοποιούν στοιχεία της εικόνας και 3 καταγραφές που δε στηρίζονται στην εικόνα (πρβλ. Γράφημα 3).



**Γράφημα 2:** Η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών που προέκυψαν από τον τρόπο που μετέφρασαν οι μαθητές το νόημα της εικόνας πριν και μετά τις διδασκαλίες



**Γράφημα 3:** Η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών που προέκυψαν από τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν οι μαθητές για να αποδώσουν την κατανόηση του μηνύματος της εικόνας πριν και μετά τις διδασκαλίες

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη μέτρηση καταγραφές που θεωρήθηκε ότι δείχνουν κατανόηση του μηνύματος περιλαμβάνουν διατυπώσεις όπως «τα παιδιά παίζουν» που αναφέρθηκε από έξι μαθητές, «παίζουν μπόουλινγκ» που αναφέρθηκε από τέσσερις μαθητές και «το παιδί παίζει και κρατάει ένα μπαλάκι» που αναφέρθηκε από έναν μαθητή. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν καταγραφές όπως «τα παιδιά είναι φτωχά και λυπημένα» που ανέφερε ένας μαθητής και «τα παιδιά παίζουν θέατρο» που ανέφερε ένας άλλος μαθητής. Στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου δεν απάντησαν δύο μαθητές.

Προσπαθώντας να τεκμηριωθούν οι παραπάνω θέσεις, οι μαθητές χρησιμοποίησαν επιχειρήματα τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: επιχειρήματα που αξιοποιούν στοιχεία της εικόνας και υποστηρίζονται από 4 συνολικά καταγραφές και επιχειρήματα που δεν βασίζονται στην εικόνα και υποστηρίζονται από 1 καταγραφή. Η πρώτη κατηγορία επιχειρημάτων περιλάμβανε καταγραφές όπως «γιατί



έχουν στημένα κάποια ανθρωπάκια και προσπαθούν να τα ρίξουν» που αναφέρθηκε από τρεις μαθητές και «γιατί βλέπω ένα παιδί που κρατάει μια μπάλα και ετοιμάζεται να ρίξει τη μπάλα» που αναφέρθηκε από έναν μαθητή. Στη δεύτερη κατηγορία υπήρχε μία καταγραφή «για να διασκεδάσουν» που αναφέρθηκε από έναν μαθητή, ενώ εννιά μαθητές δεν έδωσαν καθόλου επιχειρήματα (πρβλ Πίνακα 3).

Καταγραφές	Κατηγορία “κατανόηση μηνύματος”	Συχν.	Επιχείρημα με χρήση εικόνας	Συχν.	Άλλο επιχείρημα	Συχν.	Κατηγορία “αδυναμία κατανόησης μηνύματος”	Συχν.
	τα παιδιά παίζουν	6	γιατί βλέπω ένα παιδί που κρατάει μια μπάλα και ετοιμάζεται να ρίξει τη μπάλα	1	για να διασκεδάσουν	1	τα παιδιά είναι φτωχά και λυπημένα	1
παίζουν μπόουλινγκ	4	γιατί έχουν στημένα κάποια ανθρωπάκια και προσπαθούν να τα ρίξουν	3			τα παιδιά παίζουν θέατρο	1	
το παιδί παίζει και κρατάει ένα μπαλάκι	1							

**Πίνακας 3:** Κατηγορίες και συχνότητες στην πρώτη μέτρηση για τις απαντήσεις και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητών για να δείξουν την κατανόηση του μηνύματος εικόνας

Στη δεύτερη μέτρηση, στην κατηγορία όπου οι μαθητές κατανοούν το μήνυμα της εικόνας συμπεριλήφθηκαν οι καταγραφές «τα παιδιά παίζουν» που αναφέρθηκε από επτά μαθητές, «τα παιδιά παίζουν μπόουλινγκ» που αναφέρθηκε από έξι μαθητές, ενώ ο ένας μαθητής που εντάχθηκε στη δεύτερη κατηγορία είπε πως «τα παιδιά είναι στην εποχή των Γερμανών». Όσον αφορά την επιχειρηματολογία των μαθητών παρατηρούνται 6 καταγραφές με επιχειρήματα που βασίζονται στην εικόνα και 3 καταγραφές με επιχειρήματα που δεν βασίζονται στην εικόνα.

Η επιχειρηματολογία βάση εικόνας περιλαμβάνει την αναφορά ενός μαθητή που λέει «γιατί βλέπω μια μπάλα που ρίχνει τα μπουκάλια σαν το μπόουλινγκ», ένας άλλος μαθητής λέει «γιατί βλέπω ένα παιδί που κρατάει μια μπάλα και ετοιμάζεται να ρίξει τη

μπάλα», ένας λέει «γιατί βλέπω παιχνίδια», ένας «γιατί βλέπω τους κώνους και την μπάλα που κρατάει αυτό το παιδί», ένας «γιατί βλέπω πεσμένες κορίνες και όρθιες» κι ένας άλλος λέει «γιατί τα βλέπω χαρούμενα». Στην επιχειρηματολογία που δε στηρίζεται στην εικόνα, ένας μαθητής αναφέρει πως «δεν έχουν τι να κάνουν», ένας αναφέρει «για να διασκεδάσουν», ένας άλλος λέει «επειδή είναι φίλοι» ενώ υπάρχει και μια καταγραφή που εντάσσεται σε εκείνες που δε δείχνουν κατανόηση του μηνύματος, όπου ο μαθητής αναφέρει «γιατί είναι φτωχά» (πρβλ Πίνακας 4). Τέλος υπήρχαν και πέντε μαθητές που δεν έδωσαν επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν τη σκέψη τους.

Καταγραφές	Κατηγορία “κατανόηση μηνύματος”	Συχν.	Επιχείρημα με χρήση εικόνας	Συχν.	Άλλο επιχείρημα	Συχν.	Κατηγορία “αδυναμία κατανόησης μηνύματος”	Συχν.
	τα παιδιά παίζουν	7	γιατί βλέπω μια μπάλα που ρίχνει τα μπουκάλια σαν το μπόουλινγκ	1	για να διασκεδάσουν	1	τα παιδιά είναι στην εποχή των Γερμανών	1
	Τα παιδιά παίζουν μπόουλινγκ	6	γιατί βλέπω ένα παιδί που κρατάει μια μπάλα και ετοιμάζεται να ρίξει τη μπάλα	1	Γιατί δεν έχουν τι να κάνουν	1		
	το παιδί παίζει και κρατάει ένα μπαλάκι	1	γιατί βλέπω παιχνίδια	1	επειδή είναι φίλοι	1		
			γιατί βλέπω τους κώνους και την μπάλα που κρατάει αυτό το παιδί	1	γιατί είναι φτωχά	1		
			γιατί βλέπω πεσμένες κορίνες και όρθιες	1				
			γιατί τα βλέπω χαρούμενα	1				

**Πίνακας 4:** Κατηγορίες και συχνότητες στη δεύτερη μέτρηση για τις απαντήσεις και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητών για να δείξουν την κατανόηση του μηνύματος εικόνας

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων η κατανόηση των μαθητών παρουσιάζει βελτίωση από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Άρα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αρχική υπόθεση της έρευνας ενισχύεται και ότι η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού πιθανόν να συνέβαλλε στην κατανόηση του μηνύματος της εικόνας.

### **Ερευνητικό ερώτημα 1γ**

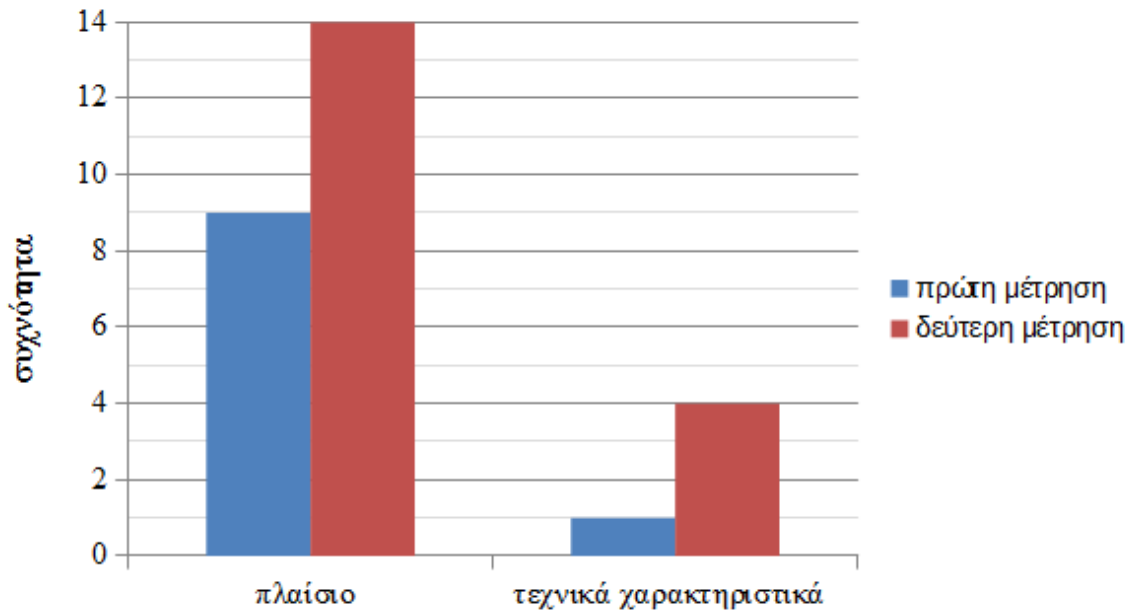
***Μπορεί η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού να συμβάλλει στην αναγνώριση στοιχείων του πλαισίου της εικόνας;***

Προκειμένου να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα οι μαθητές έπρεπε μέσα από το ερωτηματολόγιο, αφενός να αναγνωρίσουν στοιχεία ταυτότητας μιας εικόνας (ερώτηση 1: *Ποιος είναι ο ζωγράφος;* ερώτηση 2: *Πότε ζωγράφισε τον πίνακα;* ερώτηση 3: *Πού βρίσκεται σήμερα ο πίνακας ζωγραφικής;*) και αφετέρου να εντοπίσουν την παλαιότητα μιας εικόνας μέσα από διάφορα χαρακτηριστικά της εικόνας και της λεζάντας (ερώτηση 6: *Νομίζεις πως είναι μια παλιά ή μια σημερινή εικόνα; Τι βλέπεις και το λες αυτό;*).

Η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων μας δείχνει ότι όλοι οι μαθητές μετά από την πρώτη μέτρηση ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν βασικά στοιχεία ταυτότητας όπως ποιος είναι ο ζωγράφος ενός πίνακα, πότε αυτός δημιουργήθηκε και πού βρισκόταν ο πίνακας. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν βασικά στοιχεία ταυτότητας μιας εικόνας αφού, όλοι απάντησαν σωστά στις σχετικές ερωτήσεις του εργαλείου αναφέροντας τον ζωγράφο του πίνακα (Χάρι Μπρούκερ), την ημερομηνία δημιουργίας του (1893), και το μέρος στο οποίο βρίσκεται ο πίνακας (ιδιωτική συλλογή).

Η ανάλυση περιεχομένου αναφορικά με τον εντοπισμό στοιχείων του ιστορικού πλαισίου μιας εικόνας, έδειξε ότι όλοι οι μαθητές και στις δύο μετρήσεις αναγνώρισαν ότι η εικόνα για την οποία ρωτήθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν μια παλιά εικόνα σε σύγκριση με το δικό τους παρόν και παρέθεσαν τα επιχειρήματα τους. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν στην πρώτη μέτρηση ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: απόδοση

παλαιότητας στο πλαίσιο και απόδοση παλαιότητας σε τεχνικά χαρακτηριστικά της εικόνας. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν 9 καταγραφές και στη δεύτερη 1. Στη δεύτερη μέτρηση εντοπίστηκαν 14 καταγραφές της πρώτης κατηγορίας και 4 της δεύτερης κατηγορίας (πρβλ Γράφημα 4).



**Γράφημα 4:** Η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών για στην επιχειρηματολογία των μαθητών για την απόδοση της παλαιότητας της εικόνας πριν και μετά τις διδασκαλίες

Ειδικότερα για την πρώτη μέτρηση, στην πρώτη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν 9 καταγραφές: «γιατί είναι παλιό σπίτι» που χρησιμοποιήθηκε από τρεις μαθητές, «γιατί (φοράνε) παλιά ρούχα», που χρησιμοποιήθηκε επίσης από τρεις μαθητές, «γιατί έχει παλιά διακόσμηση» που χρησιμοποιήθηκε από ένα μαθητή και η καταγραφή «λόγω ημερομηνίας» που χρησιμοποιήθηκε από δύο μαθητές. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει 1 καταγραφή «γιατί έχει σκούρα χρώματα» η οποία αποτέλεσε επιχείρημα ενός μαθητή, ενώ τέσσερις μαθητές δεν τεκμηρίωσαν τις απαντήσεις τους (πρβλ Πίνακα 5).

Καταγραφές	Κατηγορία “απόδοση παλαιότητας σε πλαίσιο”	Συχνότητα	Κατηγορία “απόδοση παλαιότητας σε τεχνικά χαρακτηριστικά εικόνας	Συχνότητα
	γιατί είναι παλιό σπίτι	3	γιατί έχει σκούρα χρώματα	1
	γιατί φοράνε παλιά ρούχα	3		

	γιατί έχει παλιά διακόσμηση	1		
	λόγω ημερομηνίας	2		

**Πίνακας 5:** Κατηγορίες και συχνότητες στην πρώτη μέτρηση για τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αναγνωρίζουν το πλαίσιο της εικόνας

Για τη δεύτερη μέτρηση, στην πρώτη κατηγορία όπου οι μαθητές αποδίδουν την παλαιότητα της εικόνας στο πλαίσιο, οι καταγραφές που αναφέρονται είναι «γιατί φοράνε παλιά ρούχα» που χρησιμοποιήθηκε από τέσσερις μαθητές, «γιατί είναι παλιό το σπίτι» που χρησιμοποιήθηκε από τρεις μαθητές, «λόγω ημερομηνίας» που χρησιμοποιήθηκε από πέντε μαθητές, «γιατί το σπίτι είναι ξύλινο» που χρησιμοποιήθηκε από έναν μαθητή και «γιατί το σπίτι είναι χαλασμένο» που χρησιμοποιήθηκε από ένα μαθητή. Στη δεύτερη κατηγορία, όπου οι μαθητές ανιχνεύουν την παλαιότητα της εικόνας μέσα από τα τεχνικά χαρακτηριστικά της, οι καταγραφές που αναφέρονται είναι «γιατί η εικόνα είναι ξεθωριασμένη» που αναφέρθηκε από δύο μαθητές, «γιατί έχει σκούρα χρώματα» που αναφέρθηκε από ένα μαθητή και «γιατί είναι τοιχογραφία» που αναφέρθηκε από ένα μαθητή (Πρβλ. Πίνακα 6). Ένας μαθητής δεν αιτιολόγησε την απάντησή του.

Καταγραφές	Κατηγορία	Συχνότητα	Κατηγορία	Συχνότητα
	“απόδοση παλαιότητας σε πλαίσιο”		“απόδοση παλαιότητας σε τεχνικά χαρακτηριστικά εικόνας	
	γιατί είναι παλιό σπίτι	3	γιατί έχει σκούρα χρώματα	1
	γιατί φοράνε παλιά ρούχα	4	γιατί είναι τοιχογραφία	1
	γιατί το σπίτι είναι χαλασμένο	1	γιατί η εικόνα είναι ξεθωριασμένη	2
	γιατί το σπίτι είναι ξύλινο	1		
	λόγω ημερομηνίας	5		

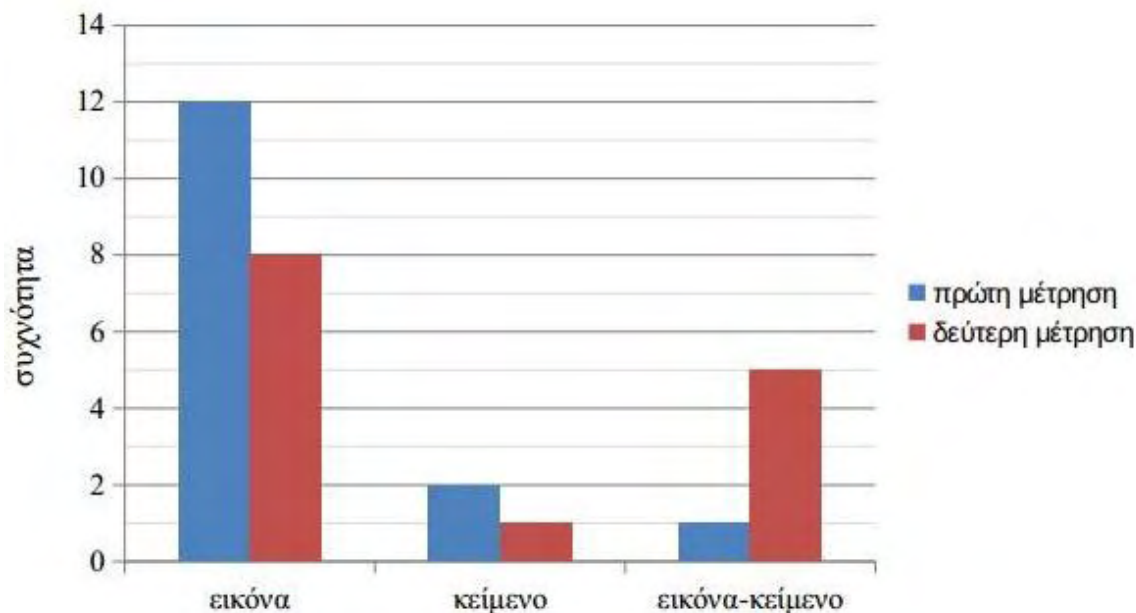
**Πίνακας 6 :** Κατηγορίες και συχνότητες στη δεύτερη μέτρηση για τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αναγνωρίζουν το πλαίσιο της εικόνας

Συνοπτικά, ενώ φαίνεται πως όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν στοιχεία ταυτότητας πριν γίνουν οι διδασκαλίες, φάνηκε ότι δεν μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν όλοι αποτελεσματικά ώστε να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά του πλαισίου της εικόνας. Παρ' όλα αυτά οι περισσότερες καταγραφές που δείχνουν ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν στοιχεία από το πλαίσιο μιας εικόνας εμφανίζονται μετά τις διδασκαλίες. Εδώ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές που στην πρώτη μέτρηση δεν απέδωσαν λάθος στοιχεία στο πλαίσιο, στη δεύτερη μέτρηση φαίνεται ότι τα επιλέγουν. Άρα η αρχική υπόθεση της έρευνας μπορούμε να πούμε ότι ενισχύεται αφού η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού δείχνει δυσκολίες στην αναγνώριση από τους μαθητές στοιχείων του πλαισίου μιας εικόνας.

### **Ερευνητικό ερώτημα 1δ**

***Μπορεί η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού να συμβάλλει στη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές;***

Η ανάλυση περιεχομένου στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα έδειξε πως οι μαθητές στην πρώτη μέτρηση δυσκολεύτηκαν περισσότερο να συνδυάσουν πληροφορίες από την εικόνα και το κείμενο προκειμένου να απαντήσουν στο σχετικό ερώτημα του ερωτηματολογίου (ερώτηση 7: *Σου θυμίζει η εικόνα κάτι που ξέρεις; Τι μπορούμε να συμπεράνουμε για το παιχνίδι;*) σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση. Συγκεκριμένα στην πρώτη μέτρηση οι καταγραφές ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: όσες αξιοποίησαν μόνο την εικόνα, όσες αξιοποίησαν μόνο το κείμενο και όσες συνδύασαν πληροφορίες κειμένου και εικόνας. Στην πρώτη μέτρηση εντοπίζονται 12 καταγραφές στην πρώτη κατηγορία, 2 καταγραφές στη δεύτερη κατηγορία και 1 καταγραφή στην τρίτη κατηγορία. Στη δεύτερη μέτρηση έχουμε 8 καταγραφές στην πρώτη κατηγορία, 1 καταγραφή στη δεύτερη κατηγορία και 5 καταγραφές στην τρίτη κατηγορία (πρβλ Γράφημα 5).



**Γράφημα 5:** Η συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών που προέκυψαν από τη διαχείριση εικόνας και κειμένου πριν και μετά τις διδασκαλίες

Στην πρώτη μέτρηση η ανάλυση ανέδειξε τρεις κατηγορίες απαντήσεων: όσες αξιοποίησαν μόνο την εικόνα, όσες αξιοποίησαν μόνο το κείμενο και όσες συνδύασαν πληροφορίες κειμένου και εικόνας. Στην πρώτη κατηγορία έχουμε καταγραφές που αναφέρονται στην οικογένεια πχ «μου θυμίζει μια οικογένεια» που αναφέρθηκε από δύο μαθητές, καταγραφές που αναφέρονται στο παιχνίδι πχ «μου θυμίζει μπάλα και άλλα παιχνίδια» ή «μου θυμίζει ότι παίζουν» ή «όταν πάμε για ποδόσφαιρο» που αναφέρθηκαν από πέντε μαθητές, καταγραφές που αναφέρονται σε αντικείμενα της εικόνας πχ «μου θυμίζει ότι έχουν τζάκι» που αναφέρθηκε από έναν μαθητή, καταγραφές που αναφέρονται στο παιχνίδι του μπόουλινγκ πχ «ότι παίζουν μπόουλινγκ» που αναφέρθηκε από τέσσερις μαθητές. Στην δεύτερη κατηγορία όπου οι μαθητές στηρίζονται μόνο στο κείμενο για να απαντήσουν την ερώτηση, αναφέρονται καταγραφές που σχετίζονται με τη διασκέδαση πχ «μου θυμίζουν ότι έχουν πολύ ανάγκη να διασκεδάσουν» που αναφέρθηκε από έναν μαθητή και με τη ζωή των παιδιών πχ «μου θυμίζει όλα τα παιδιά από τα παλιά χρόνια μέχρι σήμερα» που αναφέρθηκε από ένα μαθητή. Στην τρίτη κατηγορία που γίνεται συνδυασμός εικόνας και κειμένου υπάρχει ένας μαθητής που

γράφει «μου θυμίζει τις μέρες σήμερα που παίζουμε με τους φίλους μας» (πρβλ. Πίνακας 7).

	Κατηγορία “αξιοποίηση εικόνας”	Συχνότητα	Κατηγορία “αξιοποίηση κειμένου”	Συχνότητα	Κατηγορία “συνδυασμός εικόνας-κειμένου”	Συχνότητα
Καταγραφές	μου θυμίζει μια οικογένεια	2	μου θυμίζουν ότι έχουν πολύ ανάγκη να διασκεδάσουν	1	μου θυμίζει τις μέρες σήμερα που παίζουμε με τους φίλους μας	1
	μου θυμίζει ότι παίζουν	2	μου θυμίζει όλα τα παιδιά από τα παλιά χρόνια μέχρι σήμερα	1		
	μου θυμίζει μπάλα και άλλα παιχνίδια	2				
	μου θυμίζει όταν πάμε για ποδόσφαιρο	1				
	μου θυμίζει ότι έχουν τζάκι	1				
	μου θυμίζει ότι παίζουν μπόουλινγκ	4				

**Πίνακας 7 :** Κατηγορίες και συχνότητες στην πρώτη μέτρηση για την ικανότητα των μαθητών να συνδυάζουν διαφορετικές πηγές

Στη δεύτερη μέτρηση οι καταγραφές που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, αναφέρονται στο παιχνίδι του μπόουλινγκ πχ «μου θυμίζει ότι παίζουν μπόουλινγκ ή μου θυμίζει όταν παίζω μπόουλινγκ με τον αδερφό μου» που αναφέρθηκε από πέντε μαθητές, στον πόλεμο και τα παλιά παιχνίδια πχ «μου θυμίζει όταν είχαμε κατοχή και παίζαμε με μικρά παιχνίδια» ή «μου θυμίζει όταν είχαμε πόλεμο» που αναφέρθηκε από δύο μαθητές, στο σημερινά παιχνίδια πχ «κι εμείς αυτά παίζουμε» που ανέφερε ένας μαθητής. Στη δεύτερη κατηγορία εντοπίστηκε μία καταγραφή που αναφέρεται στη διαχρονικότητα των παιχνιδιών πχ «μου θυμίζει ότι υπάρχουν παιχνίδια από τα παλιά χρόνια μέχρι σήμερα» που αναφέρθηκε από έναν μαθητή. Στην κατηγορία όπου οι μαθητές συνδυάζουν εικόνα



και κείμενο, μία καταγραφή αναφέρεται στη διαχρονικότητα του μπόουλινγκ ως παιχνίδι πχ «το μπόουλινγκ το έπαιζαν και τα παλιότερα χρόνια» που αναφέρθηκε από τέσσερις μαθητές, μία άλλη καταγραφή αναφέρεται στο παιχνίδι και τις φιλίες που δημιουργεί πχ «μου θυμίζει τις μέρες σήμερα που κάνουμε φίλους και παίζουμε μαζί» (πρβλ. Πίνακας 8).

	Κατηγορία “αξιοποίηση εικόνας”	Συχνότητα	Κατηγορία “αξιοποίηση κειμένου”	Συχνότητα	Κατηγορία “συνδυασμός εικόνας- κειμένου”	Συχνότητα
Καταγραφές	μου θυμίζει ότι παίζουν μπόουλινγκ	4	μου θυμίζει ότι υπάρχουν παιχνίδια από τα παλιά χρόνια μέχρι σήμερα	1	το μπόουλινγκ το έπαιζαν και τα παλιότερα χρόνια	5
	μου θυμίζει ότι παίζω μπόουλινγκ με τον αδερφό μου	1			μου θυμίζει τις μέρες σήμερα που κάνουμε φίλους και παίζουμε μαζί	1
	μου θυμίζει όταν είχαμε κατοχή και παίζαμε με μικρά παιχνίδια	1				
	μου θυμίζει όταν είχαμε πόλεμο	1				
	κι εμείς αυτά παίζουμε	1				

**Πίνακας 8:** Κατηγορίες και συχνότητες στη δεύτερη μέτρηση για την ικανότητα των μαθητών να συνδυάζουν διαφορετικές πηγές

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι περισσότερες καταγραφές φαίνεται πως αξιοποιούν πληροφορίες μόνο από την εικόνα για να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα, ενώ πολύ λίγες είναι οι καταγραφές που εστίασαν στο κείμενο. Ωστόσο παρατηρείται και μια διαφοροποίηση στη σύνθεση των απαντήσεων των παιδιών μεταξύ των δύο μετρήσεων, καθώς υπάρχουν περισσότερες καταγραφές που συνδέουν πληροφορίες από κείμενο και εικόνα. Επομένως ενισχύεται η αρχική υπόθεση, κατά την οποία η διδασκαλία οπτικού

γραμματισμού πιθανά να αναδείξει εμπόδια ως προς την ικανότητα των μαθητών να συνδέουν πληροφορίες που αντλούν από εικόνα και κείμενο.

### 3. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές μετά τη συμμετοχή στο σύντομο πρόγραμμα διδασκαλιών οπτικού γραμματισμού στην ιστορία, φαίνεται πως βελτίωσαν την παρατήρησή τους. Ειδικότερα, η αύξηση του συνολικού αριθμού των καταγραφών, ο συνδυασμός των καταγραφών (πχ πρόσωπα και ενέργειες ή πρόσωπα, ενέργειες και αντικείμενα) και η εμφάνιση δύο νέων κατηγοριών (χώρος και αποσιωπήσεις) από το αρχικό στο τελικό ερωτηματολόγιο, αποτελούν ενδείξεις αυτής της βελτίωσης. Επίσης το ημερολόγιο ανέδειξε αυτή την αλλαγή, καθώς φάνηκε πως κάποια παιδιά, κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, εμπλούτισαν τις περιγραφές τους.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά δεν φάνηκε να μπορούν να προσλαμβάνουν κάθε φορά την εικόνα ως ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων. Αντίστοιχα και στο ερωτηματολόγιο, οι περισσότερες απαντήσεις δείχνουν μια επιλεκτική παρατήρηση της εικόνας που εστιάζει είτε σε επιμέρους πρόσωπα και τη δράση τους ή στη διακόσμηση του χώρου, χωρίς να δίνουν πάντα μια συνολικά αναπτυγμένη-λεπτομερή περιγραφή. Η επιλεκτική παρατήρηση φάνηκε τόσο μέσα από τις καταγραφές που εντοπίστηκαν σε κάθε κατηγορία (πχ αναφορά ορισμένων και όχι όλων των δράσεων), όσο και από τις κατηγορίες καταγραφών που συνδύαζαν κάθε φορά οι μαθητές.

Τα αποτελέσματα για την παρατήρηση των μαθητών της γ' τάξης δε συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tally & Goldenberg (2005), όπου οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου επέδειξαν εστιασμένη παρατήρηση όταν επεξεργάστηκαν ψηφιακές εικόνες. Η διαφορά αυτή μπορεί να σχετίζεται τόσο στην ηλικία όσο και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτυακού περιβάλλοντος διδασκαλίας. Όσον αφορά όμως τα ευρήματα της παρούσης έρευνας, μπορούν να γίνουν ορισμένες ερμηνείες. Αρχικά, η εικόνα ως οπτικό κείμενο έχει τη δική της γραμματική και σύνταξη η οποία απαιτεί εξειδικευμένη και συστηματική διδασκαλία, αντί σύντομων διδακτικών παρεμβάσεων. Ωστόσο οι μαθητές στην ιστορία δεν έχουν συχνά τη δυνατότητα να προσεγγίζουν μια εικόνα μέσα από αυτή τη διάσταση, αφενός γιατί όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, ο ρόλος που αποδίδεται στην εικόνα των σχολικών εγχειριδίων,

ειδικά στο δημοτικό, είναι διακοσμητικός και αφετέρου γιατί οι προσεγγίσεις που γίνονται δεν αντιμετωπίζουν τις εικόνες ως ιστορικά τεκμήρια, αλλά ως μέσα που επιβεβαιώνουν την ιστορία.

Από την άλλη πλευρά και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια που υλοποίησε το πρόγραμμα δεν διέθετε πλήρη εξειδίκευση σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού, επηρεάζοντας πιθανόν το αποτέλεσμα. Επίσης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλιών που παρουσιάστηκε, επιλέχθηκε η παρατήρηση να γίνεται μέσω υποστηρικτικών ερωτήσεων. Αν είχε δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση τεχνικών εστίασης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όπως για παράδειγμα στην τεχνική σταδιακής αποκάλυψης της εικόνας που εφαρμόστηκε στο πρώτο μάθημα, ίσως τα παιδιά να οδηγούνταν σε μία περισσότερο εστιασμένη παρατήρηση. Τέλος εδώ πρέπει να αναφερθούν και οι δυσκολίες των μαθητών στο γραπτό λόγο, που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και που πιθανόν να περιόρισαν τις απαντήσεις τους στην περιγραφή που τους ζητήθηκε.

Όσον αφορά την κατανόηση που επέδειξαν οι μαθητές για το μήνυμα μιας εικόνας, φαίνεται μία μικρή βελτίωση μεταξύ των δύο μετρήσεων. Οι περισσότεροι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοούν το μήνυμα της εικόνας πριν τη διδασκαλία, αν και κάποιος φαίνεται πως βοηθήθηκαν μέσα από τη διδασκαλία οπτικού γραμματισμού. Ωστόσο αυτό που γίνεται πιο αισθητά αντιληπτό είναι πως βελτιώθηκε η επιχειρηματολογία των μαθητών στη δεύτερη μέτρηση. Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν πως η δόμηση των νοημάτων δε γίνεται αυθαίρετα, αλλά βασίζεται σε στοιχεία που συλλέγονται μέσω της εικόνας και σε υποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα για την εικόνα.

Παρόλα αυτά οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι, αρκετοί ακόμα μαθητές μένουν σε ένα επιφανειακό επίπεδο κατανόησης, χωρίς να εμβαθύνουν σε άλλα πιθανά νοήματα που μπορεί να κρύβει η εικόνα. Ένας μαθητής επιχειρήσε να προσεγγίσει μια τέτοια διέξοδο, ωστόσο η παρανόηση που είχε για το ιστορικό πλαίσιο της εικόνας (πχ ότι βρίσκονται στην εποχή των Γερμανών) δεν τον οδήγησε σε ορθό νόημα. Μόνο μερικά παιδιά μέσα από την επιχειρηματολογία τους, φάνηκε πως

αντιλαμβάνονται και ορισμένα δευτερεύοντα νοήματα της εικόνας, όπως το παιχνίδι ως ψυχαγωγία, το παιχνίδι ως αντίδοτο στην πλήξη, το παιχνίδι ως συνήθεια μιας φιλίας. Η διάσταση της απλοϊκής ανάγνωσης των εικόνων έχει επισημανθεί νωρίτερα στη βιβλιογραφία σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές ενώ καλούνται να αναλύσουν εικόνες ως ιστορικές πηγές δε χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές και αναλύουν επιφανειακά την εικόνα (Felten, 2006).

Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να ερμηνευτεί από το ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας, όπως την ηλικία των μαθητών, την περιορισμένη σχέση που είχαν οι μαθητές με την ανάγνωση εικόνων ή ακόμα και από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που δεν επιτρέπει την ανάδειξη πολλαπλών οπτικών και ερμηνειών. Επίσης, μπορεί να σχετίζεται και με την προσκόλληση των μαθητών στην αναζήτηση της μίας και σωστής ερμηνείας, όπως φάνηκε και από το ημερολόγιο, περιορίζοντας έτσι την ανάδειξη εναλλακτικών ιδεών και υποθέσεων. Τέλος η εμβάθυνση στο νόημα μιας εικόνας απαιτεί μαθησιακή υποστήριξη (scaffolding) της σκέψης των παιδιών, όπως υποστηρίζουν προηγούμενες έρευνες (VanSledright, 2002; Wineburg, 1999) πόσο μάλλον σε αυτά τα παιδιά που για πρώτη φορά προσπάθησαν να «ξεκλειδώσουν» ένα πολυτροπικό κείμενο.

Σχετικά με την αναγνώριση στοιχείων του πλαισίου μιας εικόνας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίζουν στοιχεία σε μια εικόνα που μας πληροφορούν για το ιστορικό της πλαίσιο. Για παράδειγμα η αναγνώριση της ενδυμασίας των προσώπων ή της διακόσμησης του σπιτιού δείχνει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι τα πρόσωπα της εικόνας ντύνονται διαφορετικά ή ζουν σε διαφορετικό σπίτι επειδή ζουν σε μια άλλη εποχή και όχι επειδή για παράδειγμα είναι φτωχά. Η αναγνώριση όμως, και άλλων τεχνικών χαρακτηριστικών της εικόνας, ως δείκτες παλαιότητας δείχνει μια παρανόηση που πιθανόν δεν διευθετήθηκε μέσω της διδασκαλίας, αφού οι συγκεκριμένοι δείκτες δεν αποτελούν αποδείξεις παλαιότητας.

Επίσης παρατηρείται πως ο σωστός χειρισμός της λεζάντας δεν εξασφαλίζει και καλύτερη αντίληψη του πλαισίου της. Ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο τα παιδιά δεν κατάφεραν να αξιοποιήσουν τα στοιχεία της ταυτότητας αποτελεσματικά ώστε να

προσεγγίσουν το ιστορικό της πλαίσιο. Χαρακτηριστικό ήταν το παράδειγμα της ημερομηνίας, όπου ενώ όλα τα παιδιά αναγνώρισαν την παλαιότητα της εικόνας δεν αξιοποίησαν παρά λίγοι το επιχείρημα της ημερομηνίας που δημιουργήθηκε ο πίνακας, για να δικαιολογήσουν γιατί είναι παλιά. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι πιθανόν τα παιδιά δεν κατανοούν το λειτουργικό ρόλο της λεζάντας, παρά μόνο την αντιμετωπίζουν ως πληροφοριακό υλικό. Επίσης καταδεικνύει και τη γενικότερη δυσκολία χειρισμού του χρόνου από μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εμπλοκή τους με οπτικές πηγές (Harnett, 1993).

Σχετικά με το τελευταίο θέμα διερεύνησης, παρατηρήθηκε δυσκολία στο συνδυασμό των πληροφοριών που παίρνουν από δύο διαφορετικές πηγές με σκοπό την απόδοση ενός συμπεράσματος. Παρόλο που η δεύτερη μέτρηση του ερωτηματολογίου έδειξε βελτίωση κατά τη σύνθεση συμπεράσματος, έδειξε επίσης και την αδυναμία κάποιων παιδιών να αποδεσμευτούν από τη χρήση της εικόνας και να προχωρήσουν σε μια λογική συνδυασμού πληροφοριών, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε απλή ερμηνεία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία τους να κατανοήσουν επαρκώς το κείμενο που τους δόθηκε, με αποτέλεσμα να αρκούνται στην απόδοση του νοήματος μίας πηγής. Επίσης μπορεί να σχετίζεται και με τις προϋπάρχουσες ιδέες που διαθέτουν οι μαθητές για τη φύση της ιστορίας και την κατασκευή της, καθώς σύμφωνα με τον Callahan (2013) οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν πάντα τις εικόνες ως επιστημονικά τεκμήρια ή πηγές που μπορεί να τους οδηγήσουν σε συμπεράσματα. Παρόμοια ευρήματα δείχνει η έρευνα του Barton (1997) όπου μαθητές δημοτικού, αντιμετώπιζαν δυσκολία στο να χρησιμοποιήσουν τις πηγές για να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα.

Εκτός από τα παραπάνω, οι διδασκαλίες ανέδειξαν και κάποιες άλλες παρατηρήσεις, όπως ότι οι εικόνες βοήθησαν τα παιδιά να υποστηρίξουν τις θέσεις τους με επιχειρήματα. Ενώ μάλιστα στην αρχή οι περισσότεροι δεν αιτιολογούσαν τις ερμηνείες τους, στην πορεία των μαθημάτων άρχισαν να χρησιμοποιούν επιχειρήματα είτε αξιοποιώντας την εικόνα ή αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Επίσης μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις οι μαθητές διατύπωναν υποθέσεις αλλά και ερωτήματα που μπορούσαν να προωθήσουν την ανάλυση των εικόνων ή να οδηγήσουν σε άλλες πηγές. Ακόμη σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούσαν να ανιχνεύσουν ή έστω να κάνουν

υποθέσεις ακόμη και για το σκοπό δημιουργίας μιας εικόνας. Τέλος παρατηρήθηκε πως η διδασκαλία οπτικού γραμματισμού λειτούργησε υποστηρικτικά για τους μαθητές που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο γραπτό λόγο και την ανάγνωση, με χαρακτηριστική την περίπτωση του παιδιού με τις μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος επεδίωκε να έχει ενεργό ρόλο στις αναλύσεις των εικόνων.





#### **4. Περιορισμοί**

Στο πλαίσιο της έρευνας, οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας τηρήθηκαν, στο βαθμό που έγιναν αντιληπτοί. Σε θεωρητικό επίπεδο, έγιναν οι απαραίτητες παραπομπές σε πληροφορίες που αξιοποιήθηκαν. Σε ερευνητικό επίπεδο, έγινε μια προσπάθεια οι συμμετέχοντες να εμπλακούν σε διαδικασίες με νόημα που θα εξυπηρετούν και τους ίδιους και όχι μόνο το σκοπό της έρευνας. Τα δεδομένα που δημιουργήθηκαν, όπως οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια διασφαλίστηκε ότι προορίζονται για ερευνητικούς σκοπούς και δεν είχαν μορφή αξιολόγησης.

Στην πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας, υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί, που οφείλονταν είτε στην έλλειψη εμπειρίας από την ερευνήτρια ή σε άλλες αντικειμενικές δυσκολίες. Για παράδειγμα στις συνεντεύξεις, υπήρξε δυσκολία στην επέκταση της συζήτησης πέρα από τον οδηγό που χρησιμοποιήθηκε, με αποτέλεσμα να μην υπάρξει σημαντική εμβάθυνση στις ζητούμενες απαντήσεις. Τη δυσκολία αυτή αύξησε και η τήρηση σημειώσεων για τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών καθώς ο χώρος διεξαγωγής τους δεν επέτρεπε την μαγνητοφώνηση των συνομιλιών. Επίσης σχετικά με τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, δε υπήρχε δυνατότητα πιλοτικής εφαρμογής του πριν την αξιοποίησή του στην τάξη, με αποτέλεσμα κάποια σημεία του να προκαλέσουν απορίες στα παιδιά.

Επιπλέον περιορισμός για την παρούσα έρευνα αποτελεί και ο διττός ρόλος ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, καθώς ήταν δύσκολη η διαχείριση και ο συντονισμός των απαραίτητων διδακτικών και ερευνητικών διαδικασιών. Για παράδειγμα η καταγραφή του ημερολογίου δεν μπορούσε να αποτυπώσει όλες τις πτυχές της διδασκαλίας με τον τρόπο που γίνονταν αντιληπτές τη στιγμή της διδασκαλίας μέσω της παρατήρησης. Επιπρόσθετα, ως περιορισμός λειτουργεί και η έλλειψη ειδικότερης επιμόρφωσης και κυρίως πρακτικής εμπειρίας της γράφουσας σε ζητήματα διδακτικής οπτικού γραμματισμού και διδακτικής ιστορίας μέσω πηγών. Παρ' όλα αυτά ο συγκεκριμένος περιορισμός αποδυναμώνεται από τη θεωρητική κατάρτιση που αποκτήθηκε μέσω της παρούσας έρευνας και συνέβαλε ως ένα βαθμό στην εφαρμογή των αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών.

Μία άλλη δυσκολία ήταν η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας, καθώς δεν ήταν πάντα εφικτή η αναστοχαστική σκέψη την ώρα της δράσης, ώστε να αποφεύγονται έγκαιρα πιθανές διδακτικές αστοχίες κυρίως ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν. Ωστόσο μέσα από την αυτοαξιολόγηση που γινόταν με το ημερολόγιο έγινε προσπάθεια βελτίωσης των δυσκολιών που προέκυπταν. Ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας, περιοριστικά λειτούργησε ορισμένες φορές η ανησυχία των μαθητών και οι αδυναμίες των μαθητών στο γραπτό λόγο, καθώς περιόριζαν τον τύπο των δραστηριοτήτων που μπορούσαν να εφαρμοστούν. Το γεγονός όμως ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα που έγινε σε ρεαλιστικές συνθήκες τάξης, η οποία δεν είχε προηγούμενη επαφή με την ερευνήτρια, καθιστά αναμενόμενους τους παραπάνω περιορισμούς.

Όσον αφορά τον έλεγχο της εγκυρότητας της έρευνας, έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί με τρεις τρόπους. Πρώτον ο περιορισμός που τίθεται από την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων συμβάλλει στη διασφάλιση της *εξωτερικής εγκυρότητας*. Ειδικότερα, ο τύπος του ερευνητικού σχεδιασμού δεν οδηγεί σε απόλυτους συσχετισμούς αιτίας αποτελέσματος, ενώ και το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο. Δεύτερον η τήρηση ημερολογίου που κατεύθυνε τη στοχοθεσία των διδασκαλιών ώστε να μην αποκλίνει από τα ερευνητικά ζητούμενα, συνέβαλε στην *εσωτερική εγκυρότητα* της έρευνας. Τρίτον η θεματική της συνέντευξης με το διευθυντή, που αφορούσε τις προσδοκίες του για την ανταπόκριση των μαθητών σε καθένα από τα ζητούμενα της έρευνας, ενίσχυσε την *οικολογική εγκυρότητα* της έρευνας. Επίσης μέσα από την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, τη λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, καθώς και μέσα από την αναφορά των περιορισμών της έρευνας, επιδιώχθηκε να περιοριστεί και η έλλειψη αξιοπιστίας.

## 5. Συμπεράσματα

Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε μία σειρά από διαπιστώσεις που αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε:

1. Η παρατήρηση των μαθητών πιθανόν βελτιώθηκε μέσα από τη διδασκαλία οπτικού γραμματισμού, αλλά δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι παρέμεινε επιλεκτική.
2. Η κατανόηση του μηνύματος της εικόνας, μετά τη διδασκαλία οπτικού γραμματισμού, δεν αυξήθηκε σημαντικά και παρουσίασε επιφανειακό χαρακτήρα, ωστόσο αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι βελτιώθηκε η επιχειρηματολογία των μαθητών, οι οποίοι αντλούσαν στοιχεία προς τεκμηρίωση της θέσης τους είτε από στοιχεία της εικόνας είτε συνδυάζοντας αυτά με τις γνώσεις τους.
3. Οι μαθητές μετά τις διδασκαλίες δεν παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές στον εντοπισμό στοιχείων του ιστορικού πλαισίου μιας εικόνας, αντίθετα ανέδειξαν παρανοήσεις, ενώ και η λεζάντα δεν αξιοποιήθηκε ως λειτουργικό κομμάτι της εικόνας.
4. Η σκέψη των μαθητών μετά τη διδασκαλία οπτικού γραμματισμού αντιμετώπισε εμπόδια στο συνδυασμό πληροφοριών από διαφορετικές πηγές.
5. Οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία οπτικού γραμματισμού ανέπτυξαν ορισμένες δεξιότητες ιστορικής σκέψης, όπως η διατύπωση υποθέσεων και ερωτημάτων.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις ο οπτικός γραμματισμός δεν αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που προϋπάρχουν, επειδή απλά και μόνο μπορούμε να βλέπουμε. Αντίθετα απαιτεί οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία ώστε να επιφέρει αποτελέσματα στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εικονικό κόσμο. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει, αφενός χρόνο \_προσωπικό και διδακτικό\_ που θα αφιερώσει ο εκπαιδευτικός για να εκπαιδευτεί ο ίδιος σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού κι έπειτα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις δυνατότητες των μαθητών του, και αφετέρου αλλαγή των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών, ώστε να αξιοποιείται η πολλαπλότητα των σημειωτικών τρόπων που παρέχει το περιβάλλον των σημερινών μαθητών. Στη δική μας έρευνα η διάρκεια των διδασκαλιών ήταν αρκετά

περιορισμένη, ωστόσο οι μικρές αλλαγές που παρατηρήθηκαν αποτελούν ενδείξεις για πιθανή βελτίωση των μαθητών στην ανάλυση των οπτικών πηγών.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τη διδασκαλία της ιστορίας, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού του πλαισίου διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Η ιστορία δεν είναι απλά μια αφήγηση που αποζητά αποστήθιση. Σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξουν οι μαθητές την ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση, ώστε σε βάθος χρόνου να αποκτήσουν το λεγόμενο *ιστορικό γραμματισμό*. Οι ιστορικές πηγές αποτελούν βασικό στοιχείο για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού γι' αυτό και η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία της ιστορίας είναι απαραίτητη ήδη από μικρές ηλικίες. Η χρήση εικόνων μπορεί να αποτελέσει μία πρώτη δίοδο για τη σύνδεση των παιδιών με το παρελθόν, ειδικά στις πρώτες σχολικές τάξεις του δημοτικού, όπου τα παιδιά δυσκολεύονται ακόμη με το γραπτό λόγο. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτή και με προσιτό τρόπο, η πραγματική φύση της ιστορίας ως ερμηνεία του παρελθόντος και όχι ως άκαμπτη απόδοση μιας ιστορικής αφήγησης σε σχολικό βιβλίο.

Μέσα από την έρευνα που παρουσιάστηκε, προτείνεται η ανάλυση της εικόνας ως ένα από τα διδακτικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την υλοποίηση των στόχων του ιστορικού μαθήματος. Ειδικότερα μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερωθεί για τη λειτουργία της εικόνας ως ιστορικού και ως οπτικού κειμένου, προκειμένου να την αξιοποιήσει αποτελεσματικά στην τάξη, ακολουθώντας ταυτόχρονα τις επιταγές του σύγχρονου πλαισίου των πολυγραμματισμών. Παράλληλα παρέχεται ένα διδακτικό πακέτο ενεργειών για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να συνδυάσουν στο μάθημά τους δεξιότητες οπτικού γραμματισμού και ιστορικής σκέψης, επισημαίνοντας επίσης σημεία που πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση όπως είναι η κατανόηση του μηνύματος μιας εικόνας, η αναγνώριση στοιχείων του ιστορικού πλαισίου και η σύνθεση συμπερασμάτων μέσα από τη σύγκριση πηγών.

Τέλος, επιδιώκεται μέσα από την παρούσα εργασία, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της, να αναπτυχθεί ένας προβληματισμός, ώστε να διερευνηθεί

περισσότερο σε πρακτικό επίπεδο πώς μπορεί να συνδυαστεί πιο αποτελεσματικά ο οπτικός με τον ιστορικό γραμματισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό απαιτεί την υλοποίηση εμπειρικών ερευνών που θα παρέχουν ευρήματα, για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές, που βρίσκονται στο συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα, χειρίζονται τις εικονικές πηγές. Πιθανόν μια έρευνα που να περιλαμβάνει συνεντεύξεις σε βάθος με τους μαθητές αλλά και μικροανάλυση των διδασκαλιών μέσα από συστηματική παρατήρηση, θα μπορούσε να ενημερώσει, με περισσότερες λεπτομέρειες, τους εκπαιδευτικούς, για τις αδυναμίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια σχεδιασμού των διδασκαλιών ανάγνωσης εικόνων ως ιστορικών πηγών. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί αν ένα πρόγραμμα που να εξοικειώνει τους μαθητές με την οπτική γλώσσα μέσα από τις οπτικές ιστορικές πηγές, μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή του τρόπου που σκέφτονται τα παιδιά για τη φύση της ιστορίας και του τρόπου με τον οποίο αυτή δημιουργείται.

Με αυτές τις σύντομες σκέψεις και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, εκφράζεται η ελπίδα για επέκταση της παρούσας έρευνας αλλά και για διεύρυνση του ευρύτερου διαλόγου που σχετίζεται με την αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της ιστορίας.



## Βιβλιογραφία

### 1. Ελληνική και Μεταφρασμένη

- Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή : Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Αζέλης, Α. (2004). Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ.149-158), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασοπούλου, Α. (2006). Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, σσ 60-67.
- Ανδρεάδου, Χ. & Γρόσδος, Σ. (2006). Διεπιστημονικότητα και λαϊκοί ζωγράφοι. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις. Στο Π. Μωραΐτου, *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, 1ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Βόλος: Επιστημονική Επιτροπή Συνεδριακού Θεσσαλίας ΕΠΠΕ, Ερευνητικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης.
- Αποστολίδου, Ε. (2016). Η ιστορία στην εκπαίδευση. *Χρόνος*, 33. Ανακτήθηκε από <http://www.chronosmag.eu/index.php/psle-s-s-pes-sps.html> στις 215/5/2016.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βρεττός, Γ. Ε. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρύζας, Κ. (1990). Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, σσ. 77-89.

- Βώρος, Φ. Κ. (1993). Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γατσωτής, Π. (2004). Η διδακτική προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας» με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων. Στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμέλεια), Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών (σσ. 133-148). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόρια, Σ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Πολυτροπικά κείμενα στο νηπιαγωγείο: η περίπτωση των χαρτών. Στο Μ. Α. Πούρκος & Ε. Κατσαρού, *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 445-466). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2011). Τέχνη, ιστορία και χρόνος. Στον τιμητικό τόμο για τον καθηγητή Γ. Λεοντσίνη *Ιστορίας μέριμνα* (σσ. 321-335), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Γραίκος, Ν. (2002). Το έργο τέχνης και η εικόνα, ως πηγές στο μάθημα της Ιστορίας: ερμηνευτικές και διδακτικές προϋποθέσεις – διδακτικές εφαρμογές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, σσ.66-83.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: από το παιδί καταναλωτή στο παιδί δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σσ. 54-68.
- Δεγερμεντζίδης, Σ. (2011). *Μύθος και πολυτροπικότητα: σύγχρονες προσεγγίσεις στην διδακτική της λογοτεχνίας* (διδασκτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31683> στις 25/2/2016.



Δημητριάδου, Κ. (2007). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του “Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων”. Στο Ν. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη “*Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*” (σσ. 196-223), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δημητριάδου, Κ. & Παπαδόπουλος, Σ. Π. (2009). Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β΄ δημοτικού. *Η διδασκαλία της γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, ξένης/δεύτερης)*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). (2003). *Ιστορία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> στις 15/9/2015.

Ζαννετίδη, Θ. & Ραγιάς, Θ. (2015). Ο σχολικός εκφοβισμός στη “μεγάλη οθόνη”: μια διδακτική προσέγγιση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου, σσ. 1155-1169.

Ζερβού, Σ. Δ. (2012). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο με τη χρήση πηγών στο πλαίσιο της πολυπρισματικής θεώρησης: στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/133210/?ln=el> στις 7/4/2016.

Κάββουρα-Σισσούρα, Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Πούρκος, Μ. Α. & Κατσαρού, Ε. *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

- Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημονικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Πούρκος, Μ. Α. & Κατσαρού, Ε. *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κόκκινος, Γ. (1998α). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (1998β). Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, σσ. 245-250.
- Κόκκινος, Γ. (2004). Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 57-79). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2007). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση της Ιστορίας (1974) μέχρι σήμερα. Στο Α. Ανδρέου *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 363-387). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κυπριώτης, Δ. (2006). Πολυτροπικότητα και γραπτά-εικονιστικά κείμενα. Ανακτήθηκε από στις 21/3/2016.

- Λεχουρίτη, Ε. (2014). Οι εικόνες στη μάθηση βιολογικών εννοιών και φαινομένων: η περίπτωση των φυσικών 'Ερευνώ και Ανακλύπτω' της Στ δημοτικού. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρομμάτη, Μ. & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2012). Καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 5, (3). Ανακτήθηκε από [3.html](#) στις 12/4/2016.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, σσ. 19-29.
- Μεταξιώτης, Γ. (2000). Η εικόνα στην εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 2, Ανακτήθηκε από στις 7/2/2016
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χρηστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσειά. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 279-311). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (σσ. 193-206). 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .
- Παληκίδης, Α. (2005). Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Φιλολογική*, 93, σσ. 69-74.
- Παληκίδης, Α. (2007). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου, *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321-361). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάκη, Α. (2011). Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της ιστορίας. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. Ανακτήθηκε από <http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf> στις 15/1/2016.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση: ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πούρκος, Μ. Α. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Πούρκος, Μ. Α. & Κατσαρού, Ε. *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 61-101). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα : Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σσ. 393-419). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σακκά, Κ. (2007). Η ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας, *Νέα Παιδεία*, 122, σσ. 127-149.
- Σακκά, Β. (2016). Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα – το ίδιο και η ελληνική σχολική ιστορία. *Χρόνος*, 33. Ανακτήθηκε από <http://www.chronosmag.eu/index.php/sl-s-plth-x-e-ll-sl-s.html> στις 17/5/2016
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σκούρα, Ε. (2013). Οπτικός γραμματισμός: θεωρία και πράξη. Ανακτήθηκε από στις 30/6/2015.
- Σμυρναίος, Α. Λ. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας: συνταγογραφίες διδασκισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σμυρναίος, Α. Λ. (2013). *Ιστορίας Μάθησις: ζητήματα φιλοσοφίας και διδασκαλίας της ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τζόκας, Σ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας: εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.),

*Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1), σσ. 115-117. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm> στις 24/2/2016.

Ashby, R. (2006). Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες: πως οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πως αντιλαμβάνονται τις ιστορικές ερμηνείες. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου, *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ.201-235). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μετ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Berger, J. (2011). *Η εικόνα και το βλέμμα* (μετ. Ε. Σταματοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Burke, P. (2003). *Αυτοψία: οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* ( μετ. Α. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chan C. (2009). Assessment: Reflective Journal, Assessment Resources@HKU, University of Hong Kong [<http://ar.cetl.hku.hk>]: Accessed 16/6/2016.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cook-Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* (μετ. Ε. Κοτσυφού). Αθήνα: Επίκεντρο.

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μετ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Gee, J. P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο Α. Χαραλαμπίδης, *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σς15-54). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης, *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία* (σς.134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (μετ. Α. Λυκούργος), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (μετ. Γ. Κουρμεντάλα), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σς. 37-70), Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (μεταφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## 2. Ξενόγλωσση

ACRL. (2011). ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. Ανακτήθηκε από στις 8/2/2016.

ACRL. (2016). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Ανακτήθηκε από στις 2/5/2016.

Allen, R. F., & Felton, R. G. (1988). Making sense of visual sources: A civic competency. *International Journal of Social Education*, 3(2), pp. 48-54.

Anstey, M. & Bull, G. (2006). Teaching and Learning Multiliteracies: Changing times, changing literacies. Australia: IRA &ALEA

Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978b). Visual Literacy: Background, Theory and Practice, *Innovations in Education & Training International*, 15 (4), pp. 291-297.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2014).Ανακτήθηκε από <http://v7-5.australiancurriculum.edu.au/generalcapabilities/literacy/organising-elements/visual-knowledge> στις 4/5/2016.

Avgerinou, M. D. (2003). A mad-tea party no-more: Revisiting the visual literacy definition problem. In R. E. Griffin, V. S. Williams, & L. Jung (Eds.) *Turning Trees* (pp. 29-41). Loretto, PA: IVLA.

Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’images” era. *TechTrends*, 53(2), pp. 28-34.

Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), pp. 280-291.



- Baca, J. C. & Braden, R. A. (1990). The Delphi study: a proposed method for resolving visual literacy uncertainties. In Braden, R. A, Beauchamp, D. C. (eds). *Perceptions of Visual Literacy* (pp. 99-106), IVLA Inc. Arkansas.
- Barthes, R. (2003). Rhetoric of the image. In J. Evans & S. Hall (eds.) *Visual culture: the reader* (pp. 33-40), London: Sage and Open University Press.
- Barton, K. C. (1993, November). History is more than story: Expanding the boundaries of elementary learning. paper presented to the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies, Nashville.
- Barton, K. C. (1997). "I just kinda know": elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), pp. 407-430
- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: breaking through the myths. *Phi Delta Kappa International*, 86(10), pp. 745-753
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation?. *Social Education*, 67(6), pp. 358-358.
- Bernard, H. R. & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. SAGE publications.
- Bickford, J. H. (2013). Initiating historical thinking in elementary schools. *Social Studies Research and Practice*, 8 (3), 60-77.
- Brill, J. M., Kim, D., & Branch, R. M. (2007). The Visual Literacy defined: the results of a Delphi study: can IVLA (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27 (1), pp. 47-60.

- Brophy, J., VanSledright, B. A. & Bredin, N. (1992). Fifth graders ideas about history expressed before and after their introduction to the subject. *Theory & Research in Social Education*, 20 (4), pp. 440-489.
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), pp. 19-46.
- Callahan, C. (2013). Analyzing historical photographs to promote civic competence. *Social Studies Research and Studies*, 8 (1), pp. 77-88.
- Callow, J. (2006). Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. *Australian journal of language and literacy*, 29 (1), pp. 7-23.
- Carr, E. H. (1961). *What is History?* Lpndon: Penguin.
- Cohill, J. (2006). Images and the history lecture: Teaching the history channel generation. *The History Teacher*, 39 (4), pp. 455-465.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Coventry, M., Felten, P., Jaffee, D., O'Leary, C., Weis, T. & McGowan, S. (2006). Ways of seeing: Evidence and learning in the history classroom. *The Journal of American History*, 92(4), pp. 1371-1402.
- Crider, A. (Spring, 2015). Teaching Visual Literacy in the Astronomy Classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 141, pp. 7-18.
- Debes, J. (1969b). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*, 14 (8), pp. 25-27.
- Diezmann, C. (1995). Visual Literacy: Equity and Social Justice in Mathematics Education. Paper presented at the Australian Association for Research in

Education (AARE) Conference held at Hobart, Tasmania, on the 26-30 November, 1995.

Dutt-Doner, K. M., Cook-Cottone, C., & Allen, S. (2007). Improving classroom instruction: Understanding the developmental nature of analyzing primary sources. *Research in Middle Level Education*, 30 (6), pp. 1-20.

Feldman, E. D. (1976). Visual literacy. *Journal of Aesthetic Education*, 10 (3-4), pp. 195-200.

Felten, P. (2006). Confronting prior visual knowledge, beliefs, and habits: "Seeing" beyond the surface. *Journal of American History*, 30(6), pp. 1383-1386.

Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The magazine of higher learning*, 40(6), pp. 60-64.

Felton, R. G. & Allen, R. F. (1990). Using Visual Materials as Historical Sources: A model for Studying State and Local History. *The Social Studies*, 81(2), pp. 84-87.

Freeman, S. (2014). 'A picture's worth a thousand words': A study on the use of visual media in the high school history classroom, In L. P. McCoy (ed.), *Studies in teaching: 2014 Research Digest. Action Research Projects Presented at Annual Research Forum, 19<sup>th</sup> Annual Research Forum, 26 June, Winston-Salem, NC*, pp. 13-18.

Glasgow, J. N. (1994). Visual Literacy for the 21<sup>st</sup> century. *International Reading Association*, 37(6), pp. 494-500.

Hailey, D. Miller, A. & Yenawine, P. (2015). Understanding Visual Literacy: the visual thinking strategies approach. In D. M. Baylen & A. D' Alba (eds.) *Essentials of teaching and Integrating visual and media literacy: visualizing learning*. USA: Springer.

- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2012). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *portal: Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
- Housen, A. (1999). Eye of the beholder: Research, theory and practice. Paper presented in the conference of "Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach". Portugal, September, 27-29.
- Hortin, J. (1983). Visual Literacy and visual thinking. In Burbank, L. and Pett, D. (eds) in *Contributions to the study of visual literacy IVLA* (pp. 92-106). Bloomington, IN: International Visual Literacy Association.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan and J. D. Bransford (eds.) *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-77). <https://www.nap.edu/read/10126/chapter/3> . Assesed 14/10/2015.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In Davies, I. *Debates in History teaching* (pp. 63-72). USA: Routledge.

- Levesque, S. (2010, Winter). On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues*. Association for Canadian Studies.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996) 'They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 28 (5), 531-576
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2011). *Doing History. Investigating with children in elementary and middle schools* (4<sup>th</sup> ed.). London & New York: Routledge.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. New York: Cambridge University Press.
- Mirzoeff, N. (2002). *The visual culture reader*. Psychology Press.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory* (11-34).USA: The University of Chicago
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Ormond, B. (2011). Enabling students to read historical images: the value of the Three-Level Guide for historical inquiry. *The History Teacher*, 44(2), 179-190.
- Padurano, D. (2011). Isn't that a dude?: Using images to teach gender and ethnic diversity in the U. S history classroom-Pocahontas: a case study. *The History Teacher*, 44 (2), 191-208.
- Pailliotet, A. W. (1993). Understanding Visual Information through Deep Viewing. In International Visual Literacy Association conference *Visual Literacy in the Digital Age*, New York (October 13-17). Ανακτήθηκε από [://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370560.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370560.pdf) στις 28/10/2015.

- Palmer, M. S. & Matthews, T. (2014). Learning to see the infinite: Measuring visual literacy skills in a 1<sup>st</sup> years seminar course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15 (1), 1-9.
- Pauwels, L. (2008). Visual Literacy and Visual Culture: Reflections on Developing More Varied and Explicit Visual Competencies. *The Open Communication Journal*, 2, 79-85.
- Pavio, A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In David R. Olson and Nancy Torrance (eds) *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 765-783.
- Schocker, J. B. (2014). A Case for Using Images to Teach Women's History. *The History Teacher*, 47 (3), 421-450.
- Sinatra, R. (1986). *Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing*. Ch. C. Thomas, Springfield, IL.
- Smith, K. (2014). Visual Literacy and the Common Core. *IVLA*. Ανακτήθηκε από στις 29/4/2016.
- Stapleton, A. (2014). Take a picture, it'll last longer: looking at text based versus image based primary sources in a U.S historical classroom. *Studies in Teaching-2014 Research Digest*, 73-78
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Suh, Y. (2013). Past Looking: Using arts as historical evidence in teaching history, *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 135-159

- Suh, Y. & Grant, L. W. (2014). Assessing ways of seeing the past: analysis of the use of historical images and student performance in the NAEP U.S. history assessment. *The History Teacher*, 48 (1), 71-90.
- Tally, B. & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources, *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.
- Taylor, T. (2004). From history horror stories to historical literacy. *Monash Magazine*. 2, <http://www.monash.edu.au/pubs/monmag/issue14-2004/news/history.html>
- The Visual Literacy Toolbox: Learning to read images. (n.d). Ανακτήθηκε από [://www.humanities.umd.edu/vislit/](http://www.humanities.umd.edu/vislit/)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Education For All Global Monitoring Report 2006 "Literacy for life"*. France: UNESCO.
- van Hover, S., Swan, K., & Berson, M. J. (2004). Digital Images in the History Classroom. In the Curriculum--Social Studies. *Learning & Leading with Technology*, 31(8), 22-25.
- VanSledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: research from a researcher-practitioner Design Experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131-160
- VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically... and how do you teach it. *Social Education*, 68(3), 230-233.
- Visual Thinking Strategies. (2016). Method and Curriculum. Ανακτήθηκε από [://www.vtshome.org/what-is-vts/method-curriculum—2](http://www.vtshome.org/what-is-vts/method-curriculum—2)

- Volk, S. (Spring, 2015). How to Navigate an “Upside-Down” World: Using Images in the History Classroom. *New Directions for Teaching and Learning*,(141), 53-65.
- Wineburg S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-500.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential:, The nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.
- Wu, X. & Newman, M. (March, 2008). Engage and excite all learners through a visual literacy curriculum. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York City, NY



## **Παράρτημα 1**



## Σχέδια μαθημάτων



## Πρώτη διδασκαλία

Στόχοι:

- α) Να γνωρίσουν οι μαθητές τους δυο πρώτους σταθμούς στο ταξίδι του Οδυσσέα και τις περιπέτειές του σε αυτούς
- β) Να συμμετάσχουν σε διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης (να παρατηρούν, να ρωτούν, να επιχειρηματολογούν, να ερμηνεύουν)
- γ) Να εισαχθούν στην ανάγνωση εικόνων ως ιστορικών πηγών: εντοπισμός ταυτότητας πηγής (sourcing), αναγνώριση προέλευσης πηγής (contextualizing), κατανόηση μηνύματος και οπτικής πηγής (close reading)

Πορεία διδασκαλίας:

1η διδακτική φάση (10'):

Στην πρώτη φάση αναζητείται η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών για τον Οδυσσέα και τις περιπέτειες του, αναμένοντας οι απαντήσεις τους να βασίζονται σε κάποιες γνώσεις για το ρόλο του στον Τρωικό Πόλεμο και από ταινίες, βιβλία, ακούσματα για τις περιπέτειές του. "τι γνωρίζετε για τον Οδυσσέα;" Υπενθυμίζεται με συντομία (αν δε προκύψει από τις ιδέες των παιδιών): το θέμα του μύθου (επιστροφή από Τροία στην Ιθάκη), ποιος τον έπλασε, και τι συνέβη μετά το τέλος του Τρωικού Πολέμου (οι θεοί θύμωσαν με τις ασέβειες των Αχαιών κι έστειλαν ανέμους και θαλασσοταραχή, αλλά όλοι κατάφεραν να γυρίσουν στην πατρίδα τους εκτός από τον Οδυσσέα). Στη συνέχεια τοποθετούνται καρτέλες με τους σταθμούς σε ένα γεωφυσικό χάρτη, ώστε οι μαθητές να αισθητοποιήσουν το χώρο του μύθου. Δείχνω σε χάρτη που θα έχω ετοιμάσει τους σταθμούς και ζητώ έναν εθελοντή να σχεδιάσει τη διαδρομή ως τον πρώτο σταθμό, δηλ τη χώρα των Κικόνων.

(Αυτή η δραστηριότητα πρέπει να συμπυκνωθεί σε 10' ώστε να δοθεί χρόνος στην επεξεργασία των εικόνων που θα είναι 2')

## 2η διδακτική φάση (15-20'):

Σε αυτό το στάδιο η ανάλυση της *Εικόνας 1* μπορεί να γίνει είτε με τη βοήθεια προτζέκτορα ή με εκτυπωμένες εικόνες σε ζευγάρια μαθητών και μία κεντρική στον πίνακα σε μέγεθος Α3. Η εικόνα συνοδεύεται από μια λεζάντα που περιλαμβάνει τον τίτλο, το δημιουργό, ημερομηνία και τόπο παραγωγής.

Έχει επιλεχθεί ένα έργο χαρακτηριστικής (ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά τι είναι η χαρακτηριστική) που αναπαριστά τη μάχη των Κικόνων.

Αναθέτουμε σε κάποιο μαθητή να διαβάσει τη λεζάντα κάτω από την εικόνα και επισημαίνουμε ότι είναι σημαντικό να αναζητούμε τις λεζάντες γιατί μας βοηθούν να καταλάβουμε τις εικόνες. Στη συνέχεια παρατηρούμε πολύ καλά την εικόνα για λίγα λεπτά.

- *Τι βλέπετε στην εικόνα;* εδώ κατευθύνω ώστε οι απαντήσεις τους να αποδίδουν μόνο ό,τι βλέπουν κι όχι ερμηνείες (πρόσωπα, αντικείμενα, περιβάλλον, κτίρια)
- *Κλείστε τα μάτια σας. Τώρα ανοίξτε τα και πείτε μου τι είναι το πρώτο πράγμα που τραβά την προσοχή σας στην εικόνα. Γιατί νομίζεις ότι πρόσεξες αυτό;*
- *Αν χωρίσουμε την εικόνα σε επίπεδα, τι μπορούμε να δούμε σε κάθε επίπεδο; Τι παρατηρείτε όσο η εικόνα "βαθαίνει";* Για παράδειγμα μπροστά στο 1ο επίπεδο βλέπουμε έναν άντρα στο έδαφος, μια άμαξα με έναν στρατιώτη κι έναν στρατιώτη που είναι γυρισμένος πλάτη. Στο 2ο ένα πλοίο και περισσότερους στρατιώτες να παλεύουν. Στο τρίτο κι άλλους στρατιώτες και στο τελευταίο φαίνονται τα κτίρια και ο ουρανός.
- *Παρατηρείστε τις σκιές. Από που λέτε να πέφτει το φως στην εικόνα; τι ώρα της ημέρας μπορεί να ήταν;*
- *Η εικόνα δεν έχει χρώμα. Μπορείτε να φανταστείτε πως θα ήταν αν είχε; ή ποιο χρώμα θα κυριαρχούσε;*
- *Πώς μοιάζουν τα πρόσωπα; τι φοράνε; έτσι ντυνόμαστε σήμερα; πώς αισθάνονται; Πώς θα αισθανόσουν αν βρισκόσουν κάπου ανάμεσα στους στρατιώτες;*
- *Τι νομίζετε πως συμβαίνει;* εδώ αρχίζουν οι ερμηνείες

- Τι μπορεί να έχει συμβεί λίγο πριν και λίγο μετά το στιγμιότυπο της εικόνας.
- Ποιοι μπορεί να είναι οι σύντροφοι του Οδυσσέα και ποιοι οι Κίκονες;
- Πώς μπορεί να έληξε η μάχη;

Ακολουθεί αναστοχασμός στη διαδικασία ώστε οι μαθητές να υιοθετούν σταδιακά το μοντέλο της διαδικασίας που θα ακολουθείται. Στη συνέχεια γίνεται επεξεργασία στοιχείων της προέλευσης, του πλαισίου, της πρόθεσης της πηγής--> ταυτότητα

- Ποιος έφτιαξε αυτή την εικόνα; πότε; πού;

Εδώ θα μπορούσε να αναφερθεί μια σύντομη ιστορία για το ποιος ήταν ο δημιουργός και το πώς κατέληξε να φτιάξει το έργο ώστε να κάνουμε παρατηρήσεις για το σκοπό της ώστε η συζήτηση να είναι πλαισιωμένη. Ο δημιουργός είναι κοινός και για τις δυο εικόνες οπότε αυτό θα παραληφθεί στην επεξεργασία της 2η εικόνας.

**Theodor van Thulden (1606-1669):** Ολλανδός καλλιτέχνης, εκφραστής της τεχνοτροπίας μπαρόκ (χαρακτηριστικά: εκφραστική ελευθερία, κατανοητά νοήματα, πολύπλοκες συνθέσεις, έντονα χρώματα, σκίαση, αντιθέσεις, δυνατά συναισθήματα, κίνηση). Εργάστηκε για ένα διάστημα στη Γαλλία, στην πόλη Φοντεμπλού όπου δημιούργησε αντίγραφα των έργων ενός Ιταλού καλλιτέχνη, του Φραντσέσκο Πριματίτσιο, ο οποίος δούλευε υπό τη χορηγία του βασιλιά. Τα έργα που αντιγράφηκαν ήταν 58 και είχαν ως περιεχόμενο σκηνές από τα ταξίδια του Οδυσσέα. Τα πραγματικά έργα αποτελούσαν τη διακόσμηση των τοίχων και του θόλου ενός δωματίου στο βασιλικό παλάτι της πόλης Φοντεμπλού, το οποίο καταστράφηκε λίγα χρόνια μετά. Η επιλογή του θέματος ανήκε στο ζωγράφο. Χαρακτηριστικό είναι πως την περίοδο εκείνη το έργο του Ομήρου είχε μεταφραστεί στα Γαλλικά. Τα αντίγραφα των έργων αφιερώθηκαν στον δούκα μιας γαλλικής πόλης, Λιάνκορτ και είναι ο μόνος τρόπος να καταλάβει κανείς πως ήταν τα αυθεντικά. Τα έργα χαρακτηριστικής λέγεται πως σήμερα εκτίθενται σε μουσείο της Αυστρίας.

Αυτό είναι περίπου το περιεχόμενο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να το αφηγηθεί (όχι διαβάζοντας) σαν ιστοριούλα, παραστατικά, με κάποιες λεπτομέρειες.

- Γιατί μπορεί μια ομάδα Γάλλων λίγα χρόνια νωρίτερα και πολλά χρόνια μετά τον Όμηρο, να ασχολήθηκε με τον Οδυσσέα; Γιατί να αφιερώσουν ολόκληρο δωμάτιο σε βασιλικό παλάτι; Από πού να άντλησε την έμπνευσή του;
- Εμάς σήμερα γιατί μας είναι χρήσιμη μια τέτοια εικόνα;

Τέλος ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές διαβάζουν το απόσπασμα (που δεν ξεπερνά τις 5 γραμμές) από το βιβλίο για να συγκριθεί με τις αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν.

### 3η διδακτική φάση (15')

Εδώ θα ακολουθείται μια πιο ελεύθερη προσέγγιση για να υπάρξει εναλλαγή. Ο χάρτης συμπληρώνεται με τον επόμενο σταθμό και ακολουθεί η ανάλυση της δεύτερης εικόνας.

Οι μαθητές παρατηρούν προσεκτικά την **Εικόνα 2** για ελάχιστα δευτερόλεπτα. Έπειτα ο εκπαιδευτικός την καλύπτει μετά από λίγο με ένα μαύρο χαρτόνι, ζητώντας από τα παιδιά να πουν τι θυμούνται από αυτό που είδαν. Λογικά δε θα είδαν πολλά. Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η παρατήρηση απαιτεί χρόνο και δε πρέπει να γίνεται βιαστικά, ενώ παράλληλα μπορεί με αυτόν τον τρόπο να καλλιεργεί την παρατήρηση των παιδιών. Η εικόνα αποκαλύπτεται και πάλι και συνεχίζεται η ανάλυση. Έπειτα καλύπτεται ένα μέρος της εικόνας με το 1/4 να φαίνεται. Έτσι σε τέταρτα περιγράφουμε όσο πιο αναλυτικά μπορούμε ό,τι βλέπουμε, χωρίς ερμηνείες. Στα 4/4 λέμε τις παρατηρήσεις μας από το "πείραμα". *Ήταν δύσκολο ή εύκολο;* Έτσι μπορούμε να αναδείξουμε κάθε σημείο και κομμάτι της εικόνας ως σημαντικό.

Ακολουθούν ενδεικτικές ερωτήσεις:

- *Τι μας λένε τα ρούχα που φοράνε οι άνδρες για την εποχή τους και για την ιδιότητά τους;*
- *Πού μπορεί να βρίσκονται; πχ νησί παρατηρείστε τη γραμμή του εδάφους*
- *Ποιος μπορεί να είναι ο άντρας στο κέντρο και ποιοι οι υπόλοιποι;*



- *Πώς είναι η στάση του σώματός των ανδρών δίπλα στον κεντρικό ήρωα; Πώς θα τους περιγράφατε; Τι λέτε να σκέφτονται από μέσα τους;*
- *Τι ρόλο μπορεί να έχουν όσοι δε βρίσκονται στη στεριά;*
- *Τι δέντρο φαντάζεστε ότι είναι αυτό στην εικόνα; είναι μικρό μεγάλο; σημαντικό για το νόημα της εικόνας; Μπορεί να σχετίζεται με την ιστορία μας;*
- *Τι μπορεί να έχει συμβεί εδώ;*
- *Τι βλέπετε που σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;*

Αναφορικά με την ταυτότητα, παρατηρούμε ότι είναι κοινή με την προηγούμενη εικόνα.

- *Ποιος έφτιαξε την εικόνα; πότε; πού;*

Τέλος ακολουθεί ανάγνωση του αποσπάσματος από το βιβλίο και επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται οι υποθέσεις. Η ιστορία ξαναπλάθεται με βάση τις αλλαγές που θα προκύψουν, εάν προκύψουν.

## Δεύτερη διδασκαλία

Στόχοι:

- α) Να γνωρίσουν οι μαθητές τι συνέβη όταν ο Οδυσσέας έφτασε στο νησί των Κυκλώπων
- β) Να δημιουργούν οι μαθητές οπτικές αναπαραστάσεις μέσω της αφήγησης
- γ) Να παρατηρούν οι μαθητές προσεκτικά τις εικόνες
- δ) Να δημιουργούν οι μαθητές νοήματα μέσα από τις εικόνες
- ε) Να χρησιμοποιούν οι μαθητές στοιχεία της εικόνας για να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους
- ε) Να τοποθετούν οι μαθητές σε χρονολογική σειρά τα επεισόδια ενός μύθου

Πορεία διδασκαλίας:

1η διδακτική φάση (10'):

Αφού προηγηθεί σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα, ο χάρτης συμπληρώνεται με το νέο σταθμό στο νησί των Κυκλώπων. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τα παιδιά αν έχουν ξανακούσει για τους Κύκλωπες ή για το τι θυμούνται ότι συνέβη εκεί. Έπειτα ο εκπαιδευτικός ξεκινά να αφηγείται ένα μέρος της ιστορίας, ζητώντας από τα παιδιά να οπτικοποιήσουν ό,τι ακούν και να εξηγούν παράλληλα με την αφήγηση ότι φαντάζονται πως βλέπουν ή ακούν.

*"...το καράβι του Οδυσσέα μετά από πολυήμερο ταξίδι και δυνατούς ανέμους καταλήγει στο νησί των Κυκλώπων. Μόνο το πλοίο του Οδυσσέα πλησιάζει στο νησί για να γνωρίσει τους ντόπιους και τη φιλοξενία τους. Τα υπόλοιπα καράβια έμειναν πίσω σε ένα νησάκι. Όταν φτάνει ο Οδυσσέας με τους συντρόφους στο νησί των Κυκλώπων, βρίσκουν μια σπηλιά με ζώα και τυρί. Τρώνε και περιμένουν το νοικοκύρη να επιστρέψει. Μόλις ο νοικοκύρης επιστρέφει ρωτά αγριεμένος τους ξένους ποιοι είναι. Αμέσως ο Κύκλωπας αρπάζει και καταβροχθίζει δυο συντρόφους και μετά από λίγο πέφτει για ύπνο. Την άλλη μέρα τρώει άλλους δυο για πρωινό, ανοίγει την πόρτα της σπηλιάς, βγάζει έξω το κοπάδι, κλείνει την πόρτα και φεύγει..."*

Φανταζόμαστε ποια μπορεί να είναι η συνέχεια (αν υπάρχει χρόνος)

2η διδακτική φάση (35'):

Δίνω σε ζευγάρια μαθητών (ή σε ομάδες) χαρτί μέτρου και 4 εικόνες [*Εικόνα 3, 4 & 5, 6*] που απεικονίζουν τα βασικά επεισόδια στο νησί των Κυκλώπων (παραπλάνηση, τύφλωση, απόδραση, αποχώρηση-κατάρα) για να συνεχίσουν τα ίδια την αφήγηση. Οι μαθητές καλούνται :

A) να τις παρατηρήσουν προσεκτικά

B) να τις βάλουν σε χρονολογική σειρά

Γ) να φτιάξουν μια ιστορία για το τι νομίζουν πως έγινε, με βάση τη σειρά που επέλεξαν να τις τοποθετήσουν χρησιμοποιώντας επιχειρήματα

Δ) να παρουσιάσουν τις ιστορίες τους

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να εστιάζουν στα κατάλληλα σημεία. Η άσκηση απαιτεί συστηματική παρατήρηση και πρέπει οι μαθητές να έχουν εξασκηθεί πριν αναλάβουν μόνοι τους να αποκωδικοποιήσουν το νόημα των εικόνων. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των μαθητών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παροτρύνει τους μαθητές να επιχειρηματολογούν για τις ιδέες τους. Στη φάση της παρουσίασης παρουσιάζονται όλες οι ιδέες των ομάδων κι έπειτα γίνεται μια προσπάθεια αποκατάστασης της ιστορίας μέσα από μια σύγκριση με το απόσπασμα της αφήγησης του βιβλίου.

## Τρίτη διδασκαλία

Στόχοι:

- α) Να γνωρίσουν οι μαθητές τις περιπέτειες του Οδυσσέα και των συντρόφων στο νησί του Αιόλου και στους Λαιστρυγόνες
- β) Να παρατηρούν οι μαθητές προσεκτικά εικόνες και να μιλούν για αυτές
- γ) Να υποστηρίζουν οι μαθητές τις ιδέες τους με επιχειρήματα
- δ) Να ακούν οι μαθητές τις ιδέες των συμμαθητών τους
- ε) Να κάνουν οι μαθητές πιθανές ερμηνείες
- ζ) Να εντοπίζουν οι μαθητές στοιχεία της ταυτότητας ενός πίνακα
- η) Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του πλαισίου σε μια εικόνα
- θ) Να συγκρίνουν οι μαθητές το περιεχόμενο μιας εικόνας με αυτό ενός κειμένου.

Πορεία διδασκαλίας:

1η διδακτική φάση (20'):

Αφού γίνει σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα και τοποθετηθούν οι νέοι σταθμοί στο χάρτη ακολουθεί καθοδηγητική ανάλυση εικόνας του σταθμού με τον Αίοιο [**Εικόνα 7**] με βάση τις “στρατηγικές οπτικής σκέψης” των Housen & Yenawine που βασίζονται σε 3 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

1. *Τι συμβαίνει στην εικόνα;*
2. *Τι βλέπεις που σε κάνει να το λες αυτό;*
3. *Τι άλλο μπορείς να βρεις;*

Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να παραφράζει με όσο πιο αντικειμενικό τρόπο τα σχόλια των παιδιών, να εντοπίζει σε μια κεντρική εικόνα τα σημεία που παρατηρούν τα παιδιά και να προσπαθεί να συνδέει τις ιδέες των παιδιών μεταξύ τους. Πριν ξεκινήσει η ανάλυση, υπενθυμίζεται ο ρόλος της λεζάντας και οι πληροφορίες που μπορεί να δώσει, ενώ ζητείται από τα παιδιά να τα αναγνωρίσουν στοιχεία ταυτότητας στη λεζάντα της συγκεκριμένης εικόνας (ποιος την έφτιαξε, πότε φτιάχτηκε, πού βρίσκεται). Σταδιακά αποκαλύπτεται ο τίτλος της εικόνας για να μην κατευθυνθούν οι απαντήσεις των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να επισημανθούν πτυχές που σχετίζονται με το λόγο που φτιάχτηκε η εικόνα.

2η διδακτική φάση (25'):

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά την εικόνα με τους Λαιστρυγόνες με την αντίστοιχη λεζάντα και από κάτω το απόσπασμα του βιβλίου για τους Λαιστρυγόνες (πρβλ **Φύλλο εργασίας 1**). Οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα και αναφέρουν ό,τι βλέπουν. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να εξηγηθεί τι μπορεί να συνέβη και γιατί. Γίνονται δηλαδή ερμηνείες της εικόνας. Έπειτα διαβάζεται η λεζάντα και σχολιάζεται η ημερομηνία και το πώς οι άνθρωποι εκείνης της εποχής παρουσίασαν το μύθο του Οδυσσέα. *Τι μας βοηθά να καταλάβουμε ότι είναι μια παλιά εικόνα εκτός από την ημερομηνία;* (πχ το πού είναι ζωγραφισμένο, οι φιγούρες, τα καράβια)

Στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να διαβάσουν το απόσπασμα από το βιβλίο και να υπογραμμίσουν πληροφορίες για το μύθο που δε μπορέσαμε να εντοπίσουμε στην εικόνα. Ακολουθεί σχολιασμός ως προς τις διαφορές και τις ομοιότητες που παρατηρήθηκαν μεταξύ εικόνας και κειμένου.

Τέλος γίνεται συζήτηση για το πώς θα αναπαριστούσαμε εμείς σήμερα τη συγκεκριμένη ιστορία (πχ τι μέσα θα χρησιμοποιούσαμε, πού θα το παρουσιάζαμε, σε τι θα δίναμε έμφαση)

## Τέταρτη διδασκαλία

Στόχοι:

- α) Να γνωρίζουν οι μαθητές τις περιπέτειες του Οδυσσέα στο νησί της Κίρκης και στον Άδη
- β) Να παρατηρούν οι μαθητές μια εικόνα
- γ) Να δίνουν ερμηνείες οι μαθητές για το περιεχόμενο μιας εικόνας
- δ) Να κατανοούν οι μαθητές ότι κάθε εικόνα ανήκει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο
- ε) Να εντοπίζουν οι μαθητές στοιχεία παλαιότητας σε μια εικόνα
- ζ) Να διατυπώνουν οι μαθητές ερωτήματα για την επεξεργασία μιας εικόνας
- η) Να προτείνουν οι μαθητές πηγές που μπορούν να τους δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους

Πορεία διδασκαλίας:

1η διδακτική φάση (20'):

Αφού έχει προηγηθεί ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης και έχουν εντοπιστεί οι επόμενοι σταθμοί στο χάρτη, μοιράζονται στα παιδιά εικόνες με τον κύλικα που αναπαριστά την Κίρκη, τους μεταμορφωμένους συντρόφους και τον Οδυσσέα που ετοιμάζεται να σκοτώσει τη μάγισσα Κίρκη [**Εικόνα 8**].

Ακολουθούν ερωτήσεις:

- *Τι αντικείμενο δείχνει η εικόνα; με τι μοιάζει;*

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει πως τα αγγεία ήταν μια πρώτη μορφή τέχνης που δημιουργήθηκε στη χώρα μας. Η αξία τους ήταν κυρίως χρηστική δηλαδή τα χρησιμοποιούσαν για να εξυπηρετήσουν διάφορες ανάγκες τους και όχι για να διακοσμήσουν το χώρο

- *Ποια μπορεί να ήταν η χρήση του στην αρχαιότητα; σήμερα έχουμε κάτι αντίστοιχο;*
- *Τι μας βοηθά να καταλάβουμε πως είναι πολύ παλιό; (πχ είδος αντικειμένου, το πώς είναι ζωγραφισμένες οι φιγούρες, είναι ολόκληρο ή λείπει κάποιο κομμάτι;).*
- *Τι παρατηρείτε ως προς τη διακόσμηση; Από πού εμπνεύστηκε ο αγγειογράφος;*

Εδώ αναφέρεται πως η μυθολογία και τα θέματά της ήταν κυρίαρχα στη διακόσμηση των αγγείων.

- *Τι δείχνει η αναπαράσταση στο αγγείο; τι μπορεί να έχει συμβεί;* βοηθάω λέγοντας πως οι αγγειογράφοι τότε προσπαθούσαν να συμπιέσουν το χρόνο σε μια εικόνα, γι αυτό και ζωγράφιζαν στα αγγεία διαφορετικά επεισόδια μιας ιστορίας σαν να ήταν ένα. Προσπαθούμε να αναγνωρίσουμε τα πρόσωπα και να δώσουμε πιθανές ερμηνείες για το τι συνέβη στο νησί της Κίρκης

Στη συγκεκριμένη φάση ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει πιο συγκεκριμένα τα βήματα για την παρατήρηση και ερμηνεία. Για παράδειγμα μπορεί να γράψει στον πίνακα τα βήματα:

1. **παρατηρώ** προσεκτικά όλη την εικόνα
2. **περιγράφω** όσο πιο αναλυτικά μπορώ ό,τι βλέπω
3. **εντοπίζω** σημεία που πιστεύω πως είναι σημαντικά
4. **ερμηνεύω** το περιεχόμενο (δλδ δίνω τη δική μου άποψη για το τι συμβαίνει στην εικόνα)

#### 2η διδακτική φάση (15'):

Στη δεύτερη διδακτική φάση χρησιμοποιείται η **Εικόνα 9** ως αφορμή, όπου ο Οδυσσέας ζητά χρησμό από το μάντη Τειρεσία. Τα παιδιά προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες για την εικόνα μέσα από ερωτήματα που διατυπώνουν τα ίδια. Με βάση τα ερωτήματα προτείνονται και λύσεις σχετικά με το ποιες πηγές θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να βρούμε απαντήσεις στις απορίες μας. Αν τα παιδιά δυσκολεύονται στη διατύπωση ερωτήσεων τότε η αρχή μπορεί να γίνει με ένα παράδειγμα: *Ποια είναι τα πρόσωπα στο αγγείο;* Εδώ μπορεί να σχολιαστεί το ενδεχόμενο να υπάρχει κάποια λεζάντα (όπως είδαμε και σε άλλες εικόνες) που μας παρέχει αυτή την πληροφορία. Επίσης μπορούν να δοθούν λέξεις κλειδιά όπως *ποιος, πού, πότε, γιατί, πώς* που θα χρησιμοποιούν τα παιδιά για να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους.

## Πέμπτη διδασκαλία

Στόχοι:

- α) να γνωρίσουν οι μαθητές τις περιπέτειες του Οδυσσέα στο νησί των Σειρήνων
- β) να εντοπίζουν οι μαθητές στοιχεία ταυτότητας μιας εικόνας
- γ) να παρατηρούν οι μαθητές μια εικόνα
- δ) να ερμηνεύουν οι μαθητές μια εικόνα
- ε) να χρησιμοποιούν οι μαθητές πληροφορίες ενός κειμένου για να κατανοούν το μήνυμα μιας εικόνας
- ζ) να αναγνωρίζουν οι μαθητές στοιχεία παλαιότητας σε μια εικόνα

Πορεία διδασκαλίας:

1η διδακτική φάση (25'):

Αφού προηγηθεί συσχέτιση του νέου μαθήματος με τα προηγούμενα μαθήματα, μοιράζεται στα παιδιά το **Φύλλο εργασίας 2**, για να αναλύσουν μια εικόνα σε ζευγάρια. Αν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι στις ομαδικές εργασίες, η δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από ένα κυκλικό μοντέλο συνεργατικής μάθησης, όπου κάθε θρανίο θα έχει συγκεκριμένες ερωτήσεις να απαντήσει (που σχετίζονται με την εύρεση στοιχείων ταυτότητας της εικόνας, με την παρατήρηση, την ερμηνεία, τη σύγκριση κτλ.) αλλά τα ζευγάρια θα πρέπει να κινούνται, περνώντας απ' όλα τα θρανία και απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις. Αν δε θέλουμε να προκληθεί αναστάτωση τότε μπορούμε να επιλέξουμε εταιρική ή ακόμη και ατομική εργασία για την ολοκλήρωση του φυλλαδίου. Οι ερωτήσεις σχολιάζονται εξ αρχής ώστε να μην υπάρχουν δυσκολίες και οι μαθητές εργάζονται για να απαντήσουν προφορικά ή γραπτά τις ερωτήσεις.

2η διδακτική φάση (20'): Στο τέλος ακούγονται οι απαντήσεις των παιδιών στην τάξη και ακολουθεί σχολιασμός τους.



## Έκτη διδασκαλία

Στόχοι:

- α) να γνωρίσουν οι μαθητές την περιπέτεια του Οδυσσέα όταν συνάντησε τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη
- β) να δημιουργούν οι μαθητές προσωπικά νοήματα μέσα από τη ζωγραφική
- γ) να μεταφέρουν οι μαθητές μηνύματα μέσω των οπτικών αναπαραστάσεων
- δ) να οπτικοποιούν οι μαθητές την αφήγηση

Πορεία διδασκαλίας:

1η διδακτική φάση (30'):

Αρχικά γίνεται σύνδεση του νέου σταθμού με τους προηγούμενους και εντοπίζεται ο νέος σταθμός στο χάρτη. Έπειτα η διαδικασία της ανάλυσης αντικαθίσταται με τη δημιουργία. Αρχικά γίνεται αφήγηση του αποσπάσματος με τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη από το βιβλίο. Μετά οι μαθητές ατομικά ζωγραφίζουν την ιστορία με βάση τη σειρά των επεισοδίων που διάβασαν ή άκουσαν. Έπειτα πρέπει να δώσουν ένα τίτλο στο έργο τους, να γράψουν τα ονόματά τους, την ημερομηνία και το μέρος που βρίσκονται..με άλλα λόγια να δείξουν την ταυτότητα του έργου τους.

Απόσπασμα από την αφήγηση του σχολικού βιβλίου:

*“Πλησίασαν μετά το στενό της Σκύλλας και της Χάρυβδης. Από το ένα μέρος του στενού η Χάρυβδη ρουφούσε το νερό της θάλασσας κι έπνιγε τα καράβια. Δεν την πλησίασαν και γλίτωσαν. Από το άλλο μέρος όμως η Σκύλλα, κουλουριασμένη στη σπηλιά της, τέντωσε τα έξι φοβερά κεφάλια της, άρπαξε έξι συντρόφους και τους έφαγε. Πέρασαν κλαίγοντας από το φοβερό στενό και βρέθηκαν στην ανοιχτή θάλασσα.”*



Φύλλα εργασίας



## Φύλλο εργασίας 1



**Εικόνα:** «Οι Λαιστρυγόνες» τοιχογραφία σε παλάτι στη Ρώμη, 1ος αιώνας π. Χ.

### **Κείμενο:**

*Υπήρχε ένα λιμάνι εκεί και τα έντεκα καράβια μπήκαν μέσα. Μόνο ο Οδυσσέας με το καράβι του έμεινε έξω απ' το λιμάνι. Οι Λαιστρυγόνες έτρεξαν στο λιμάνι ουρλιάζοντας. Ήταν άγριοι και ψηλοί σαν γίγαντες κι άρπαζαν βράχια και τα έριχναν στα πλοία. Τα έσπασαν όλα, τα βύθισαν κι έφαγαν όλους τους ανθρώπους που ήταν μέσα. Μόνο του Οδυσσέα το καράβι γλίτωσε. Κι ο ίδιος και οι σύντροφοί του έφυγαν γρήγορα από τη γη των άγριων Λαιστρυγόνων.*



## Φύλλο εργασίας 2

### Ανάλυση εικόνας

1. Ποιος έφτιαξε την εικόνα 1;
2. Πότε φτιάχτηκε η εικόνα 1;
3. Πού βρίσκεται η εικόνα 1;
4. Τι βλέπεις στην εικόνα 1;
5. Τι νομίζεις ότι συμβαίνει στην εικόνα 1; Το παρακάτω κείμενο θα σε βοηθήσει να απαντήσεις: *«Οι Σειρήνες ήταν μυθικά πλάσματα που μάγευαν τους ναυτικούς με το τραγούδι τους. Όταν όμως εκείνοι πλησίαζαν τότε οι Σειρήνες τους έτρωγαν».*
6. Κάνε μια ερώτηση που σκέφτεσαι όταν βλέπεις την εικόνα 1.
7. Παρατήρησε τις δυο εικόνες. Ποια είναι πιο παλιά; Γιατί το λες αυτό;



**Εικόνα 1:** «Ο Οδυσσέας και οι Σειρήνες» του Τζον Γούτερχάους, πίνακας ζωγραφικής, 1891, Εθνική Πινακοθήκη Βικτώριας στη Μελβούρνη



**Εικόνα 2:** «Ο Οδυσσέας και οι Σειρήνες», ζωγράφος των Σειρήνων, στάμνος, 475π.Χ., Βρετανικό Μουσείο στο Λονδίνο



Εικόνες διδασκαλιών





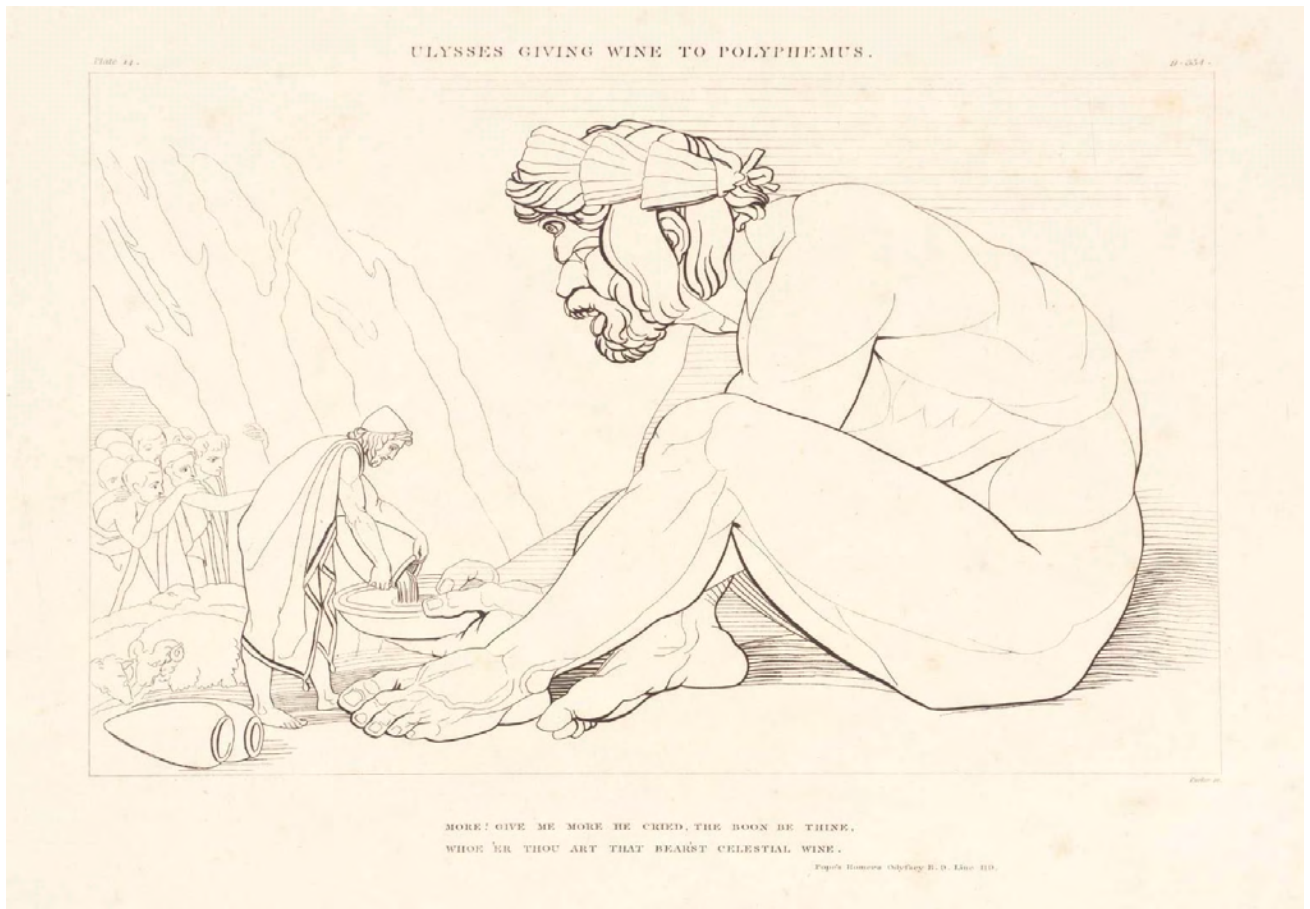
**Εικόνα 1:** «Ο Οδυσσέας πολεμά τους Κίκονες» έργο χαρακτηριστικής του  
Θιοντορ βαν Θούλντεν, 1633, Παρίσι





**Εικόνα 2:** «Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του στη γη των Λωτοφάγων»  
έργο χαρακτηριστικής του Θιοντορ βαν Θούλντεν, 1633, Παρίσι

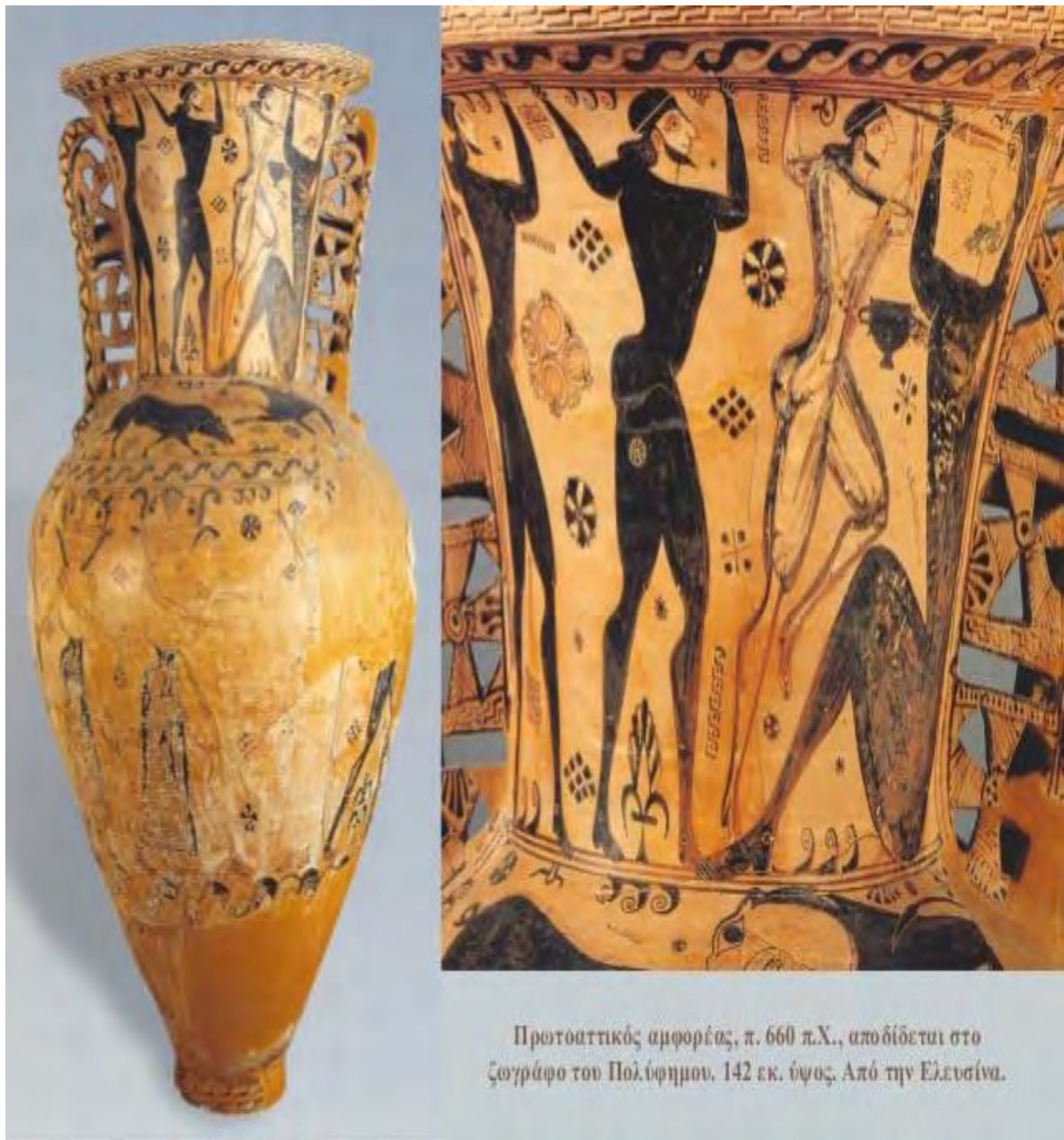




**Εικόνα 3:** «Ο Οδυσσέας δίνει κρασί στον Πολύφημο» John Flaxman, 1805,  
χαλκογραφία και εκτύπωση σε χαρτί







**Εικόνα 4:** Η τύφλωση του Πολύφημου, πρωτοαττικός αμοφορέας, 660-670πΧ, αποδίδεται στο ζωγράφο του Πολύφημου, Μουσείο Ελευσίνας





**Εικόνα 5:** Η απόδραση του Οδυσσέα από τη σπηλιά του Πολύφημου, Αττικός μελανόμορφος κίονοδοτός κρατήρας, 6ος αιώνας π.Χ, άγνωστος καλλιτέχνης, μουσείο Getty στη Νέα Υόρκη





**Εικόνα 6:** «Οδυσσέας και Πολύφημος» 1896, Arnold Böcklin, λάδι και τέμπερα σε μουσαμά, Μουσείο Καλών Τεχνών Βοστώνης





**Εικόνα 7:** “Οι Έλληνες ναύτες ανοίγουν το σάκο που είχε μέσα τους αντίθετους ανέμους” Θιοντορ βαν Θούλντεν, 1633, έργο χαρακτηριστικής, Παρίσι

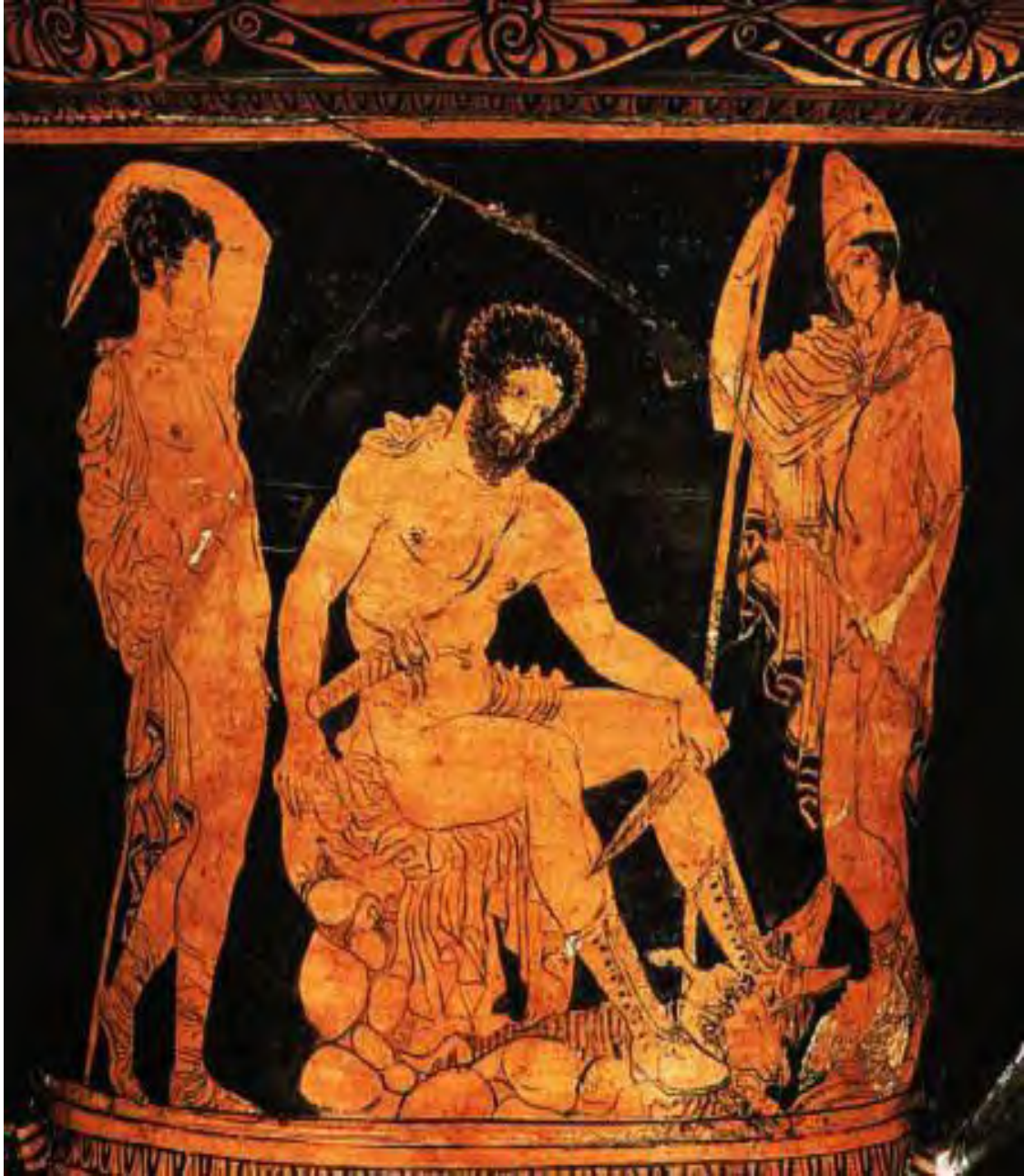






**Εικόνα 8:** “Η Κίρκη και ο Οδυσσέας” αττική μελανόμορφη κύλικα, 550π.Χ,  
Μουσείο Καλών Τεχνών Βοστώνης





**Εικόνα 9:** Ο Οδυσσεάς ανάμεσα στον Ευρύλοχο και τον Περιμίδη συνομιλεί με το κεφάλι του Τειρεσία που αναδύεται ανάμεσα από τα πόδια του. κρατήρας, αγγειογράφος: Δόλων, περίπου 380 π.Χ., Παρίσι



## Σχεδιαγράμματα



## Οι περιπέτειες του Οδυσσέα από την Τροία στην Ιθάκη

1ος σταθμός: Η χώρα των Κικόνων



Ο Οδυσσέας **φεύγει από την Τροία** με 12 καράβια

Οι **θεοί στέλνουν ανέμους** και τα καράβια οδηγούνται στη **χώρα των Κικόνων**

Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του **αρπάζουν ζώα και κρασί** και τρώνε στην **αμμουδιά**

Οι Κίκονες **επιτίθενται** και γίνεται **άγρια μάχη**

**Πολλοί σύντροφοι** του Οδυσσέα **σκοτώνονται** και οι υπόλοιποι **φεύγουν με τα πλοία**

2ος σταθμός: Η χώρα των Λωτοφάγων



Οι **άνεμοι** οδηγούν τον Οδυσσέα και τους **συντρόφους** του στη **χώρα των Λωτοφάγων**

**3 σύντροφοι** του Οδυσσέα **πηγαίνουν να γνωρίσουν τους Λωτοφάγους**

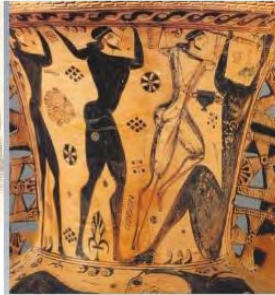
Οι Λωτοφάγοι τους **πρόσφεραν λωτούς**, που ήταν **μαγικά φρούτα**

Μόλις **έφαγαν** **έχασαν πατρίδα** και **συντρόφους** και **δεν ήθελαν να γυρίσουν πίσω**

Ο Οδυσσέας τους **βρίσκει**, τους **παίρνει με το ζορίστο καράβι** και το **ταξίδι συνεχίζεται**

## Οι Περιπέτειες του Οδυσσέα από την Τροία στην Ιθάκη

3ος σταθμός: Το νησί των Κυκλώπων



Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοι **συναντούν τον Κύκλωπα**, ο οποίος **τρώει κάποιους συντρόφους**

Ο Οδυσσέας δίνει **κρασί στον Πολύφημο**, του λέει πως ονομάζεται **Κανέννας** και τον **τυφλώνει** με **μυτερό κλαδί**

Ο Πολύφημος **ζητά βοήθεια** γιατί τον **τύφλωσε** ο Κανέννας μα οι άλλοι **Κύκλωπες δε τον πιστεύουν**

Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του **δραπετεύουν** από τη **σπηλιά** **δεμένοι κάτω από κριάρια**, **απομακρύνονται** από το νησί και **φανερώνουν** την ταυτότητά τους στον Πολύφημο

Ο Πολύφημος **ρίχνει βράχια** για να τους **εμποδίσει** και ζητά από τον πατέρα του τον **Ποσειδώνα να εμποδίσει** την επιστροφή τους στην πατρίδα





Οι περιπέτειες του Οδυσσέα από την Τροία στην Ιθάκη

4ος σταθμός: Το νησί του Αιόλου



Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του φτάνουν στο νησί του Αιόλου, θεού των ανέμων, όπου έμειναν 1 μήνα. Το νησί είχε γάλκινα τείχη και ταξίδευε συνέχεια

Όταν ετοιμάζονταν να φύγουν, ο Αίολος τους έδωσε ένα σάκο με όλους τους άγριους ανέμους. Μόνο ένα καλό άνεμο άφησε έξω να σπρώχνει το καράβι

Ο Οδυσσέας κρέμασε το σάκο με τους ανέμους στο κατάπτι

Οι σύντροφοι άνοιξαν το σάκο, όσο ο Οδυσσέας κοιμόταν γιατί νόμιζαν πως είχε μέσα χρυσάφι και ασήμι

Οι άνεμοι βγήκαν έξω από το σάκο και έσπρωξαν το καράβι σε νέο προορισμό

5ος σταθμός: Οι Λαιστρυγόνες



Τα πλοία του Οδυσσέα φτάνουν στη γη των Λαιστρυγόνων και μόνο το καράβι του Οδυσσέα δεν πλησιάζει στο λιμάνι

Οι σύντροφοι συναντούν την κόρη του βασιλιά και οδηγούνται στο παλάτι

Ο βασιλιάς θυμώνει που βλέπει τους ξένους και τρώει μερικούς συντρόφους

Οι Λαιστρυγόνες, ψηλοί σαν γίγαντες, τρέχουν με σουρλιαχτά στο λιμάνι, καταστρέφουν και βυθίζουν τα πλοία και τρώνε τους συντρόφους

Μόνο το καράβι του Οδυσσέα σώθηκε κι έφυγε γρήγορα από τη γη των άγριων Λαιστρυγόνων

Οι περιπέτειες του Οδυσσέα από την Τροία στην Ιθάκη

6ος σταθμός: Στο νησί της Κίρκης



Ο Οδυσσέας φτάνει στο νησί της μάγισσας Κίρκης και στέλνει κάποιους συντρόφους για να μάθουν πού βρίσκονται

Οι σύντροφοι βρίσκουν το παλάτι της Κίρκης και εκείνη τους προσφέρει ένα μαγικό ποτό και τους μετατρέπει με το ραβδί της

Ο μόνος σύντροφος που γλίτωσε έτρεξε να πει τα νέα στον Οδυσσέα. Εκείνος πήρε το σπαθί του κι έτρεξε στο παλάτι

Η Κίρκη προσπάθησε να μαγέψει και τον Οδυσσέα αλλά εκείνος την απείλησε με όπλο και της ζήτησε να ελευθερώσει τους συντρόφους από τα μάγια

Έμειναν στο νησί για λίγο καιρό και πριν φύγουν η Κίρκη τους συμβούλεψε να βρουν το μάντη Τειρεσία για να τους πει πώς θα γυρίσουν στην Ιθάκη

7ος σταθμός: Στον Άδη



Ο Οδυσσέας φτάνει με τους συντρόφους του στο τέλος του ωκεανού, όπου βρισκόταν ο Άδης

Σκάβουν λάκκο και προσφέρουν στους νεκρούς ως θυσία αρνιά και ως δώρα αλεύρι, γάλα, κρασί, νερό και μέλι

Μαζεύτηκαν πολλοί νεκροί γύρω τους, όπως η μητέρα του Οδυσσέα, σύντροφοί που πέθαναν στην Τροία και άλλοι

Όταν ήρθε ο μάντης Τειρεσίας ο Οδυσσέας τον ρώτησε πώς θα καταφέρουν να φτάσουν στην Ιθάκη

Ο Τειρεσίας λέει στον Οδυσσέα πως ο Ποσειδώνας τον μισεί γιατί τύφλωσε το γιο του. Αν όμως δεν πειράξουν τα βόδια του θεού Ήλιου, όταν πάνε στο νησί του, θα φτάσουν στην Ιθάκη



## Οι περιπέτειες του Οδυσσέα από την Τροία στην Ιθάκη

8ος σταθμός: Σειρήνες



Φεύγοντας από τον Άδη ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του φτάνουν στο νησί των Σειρήνων

Οι Σειρήνες μάγευαν τους ναυτικούς με τη γλυκιά φωνή τους κι όταν τις πλησίαζαν εκείνες τους έτρωγαν

Ο Οδυσσέας βούλωσε τα αφτιά των συντρόφων με κερί και τους διέταξε να τον δέσουν σφιχτά στο κατάρτι, όπως τους συμβούλεψε η Κίρκη

Όταν το καράβι τους πλησίασε, ο Οδυσσέας μαγεμένος από το τραγούδι των Σειρήνων παρακαλούσε τους συντρόφους να τον λύσουν

Οι σύντροφοι έδεναν σφιχτότερα τον Οδυσσέα στο κατάρτι ώσπου τελικά απομακρύνθηκαν από τις Σειρήνες

9ος σταθμός: Σκύλλα και Χάρυβδη



Μετά τις Σειρήνες ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του έφτασαν στο στενό της Σκύλλας και της Χάρυβδης

Από τη μια πλευρά γλίτωσαν από τη Χάρυβδη που ρουφούσε το νερό της θάλασσας και έπιγιε τα καράβια.

Από την άλλη πλευρά, η Σκύλλα κρυμμένη στη σπηλιά της έβγαλε τα 6 τρομερά κεφάλια της και έφαγε μερικούς συντρόφους

Ο Οδυσσέας και τα καράβια του έφυγαν γρήγορα από εκεί κλαίγοντας για τους συντρόφους που χάθηκαν

## **Παράρτημα 2**

## Οδηγός συνέντευξης 1

(από τη συνέντευξη με το διευθυντή)

### Θεματικές κατηγορίες -υποκατηγορίες-πιθανές ερωτήσεις συνέντευξης

#### **Θεματική κατηγορία 1: προφίλ μαθητών στο μάθημα της ιστορίας**

1.1 προτίμηση

1.2 συμμετοχή

1.3 δυσκολίες

1. 4 γενική συμπεριφορά

*-Μπορείτε να περιγράψετε τους μαθητές της τάξης ως προς την προτίμηση, τη συμμετοχή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα; Είναι συνεργάσιμοι, διευκολύνουν το μάθημα; κάνουν φασαρία; Αναλυτική περιγραφή για κάθε μαθητή*

#### **Θεματική κατηγορία 2 : διδακτική πρακτική στο μάθημα της ιστορίας**

2.1 μέθοδοι διδασκαλίας

*-Ποια/ες διδακτική/ές μέθοδο/ους ακολουθείτε στη διδασκαλία της ιστορίας; (πχ αφήγηση, διερεύνηση, καθοδήγηση, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση,εξατομικευμένη διδασκαλία)*

2.2 διδακτικά μέσα και εργαλεία

*-Ποια είναι τα βασικά μέσα διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας; (πχ πίνακας, βιβλίο, τετράδιο, φύλλα εργασίας, χάρτες, εικόνες, άλλο υλικό)*

2.3 διάταξη τάξης

*-Γίνονται αλλαγές στη διάταξη της τάξης για τους σκοπούς του μαθήματος; αν ναι τι είδους;*

#### **Θεματική κατηγορία 3: χρήση εικόνων στη διδασκαλία της ιστορίας**

3.1 αξιοποίηση εικόνας

*-Χρησιμοποιείτε τις εικόνες στο μάθημα της ιστορίας; Αν ναι με ποιον τρόπο; (απλή παρατήρηση, πρώτη ανάλυση, ανάλυση σε βάθος, για αξιολόγηση κατανόησης, αφόρμηση, συνοδευτικά του κειμένου)*

### 3.2 συχνότητα χρήσης

*-Χρησιμοποιείτε συχνά εικόνες στη διδασκαλία της ιστορίας;*

### 3.3 αντιδράσεις μαθητών

*-Πώς βλέπετε να αντιδρούν οι μαθητές όταν γίνεται αξιοποίηση εικόνων στην τάξη;*

## **Θεματική κατηγορία 4: χρήση ιστορικών πηγών**

### 4.1 σημεία έμφασης με βάση τους στόχους της ιστορίας

*-Υπάρχουν κάποια σημεία στη διδασκαλία στα οποία δίνετε έμφαση κατά τη διδασκαλία σας; π.χ ιστορική σημασία, χρήση πηγών, ενσυναίσθηση, αναγνώριση ιστορικών οπτικών*

### 4.2 προσέγγιση ιστορίας μέσα από πηγές

*-Αξιοποιείτε πηγές για τη διδασκαλία της ιστορίας; π.χ κείμενο, εικόνες, αντικείμενα*

### 4.3 χρήσεις πηγών σχολικού βιβλίου

*-Πώς χειρίζεστε τις πηγές που παρέχει το σχολικό βιβλίο;*

### 4.5 χρήση εικονικών πηγών σχολικού βιβλίου

*-Πώς χρησιμοποιείτε τις εικονικές πηγές στο μάθημα;*

## **Θεματική κατηγορία 5: στάσεις - προσδοκίες για αποτελέσματα έρευνας**

### 5.1 επίπεδο παρατήρησης-αναγνώρισης

### 5.2 επίπεδο ανάλυσης

### 5.3 επίπεδο αναγνώρισης πλαισίου

### 5.4 επίπεδο σύγκρισης πηγών

### 5.5 επίπεδο ερμηνείας

*Πιστεύετε πως οι μαθητές θα μπορέσουν να χειριστούν τις εικόνες με βάση τα παραπάνω επίπεδα;*

## Οδηγός συνέντευξης 2

(από τη συνέντευξη με δασκάλα τάξης)

### Θεματικές κατηγορίες -υποκατηγορίες-πιθανές ερωτήσεις συνέντευξης

#### **Θεματική κατηγορία 1: συμπεριφορά μαθητών**

##### 1.1 γενική εικόνα τάξης-σχέσεις μαθητών

*Είναι μια συνεργάσιμη για το δάσκαλο τάξη; Πώς είναι οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους;*

##### 1.2 Ειδικές περιπτώσεις

*Υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύουν το μάθημα;*

##### 1.3 πιθανή αιτιολόγηση ειδικών περιπτώσεων

*Γνωρίζετε τα πιθανά αίτια των ειδικών περιπτώσεων;*

##### 1.4 αναλυτική περιγραφή για κάθε παιδί

#### **Θεματική κατηγορία 2: μαθησιακό προφίλ**

##### 1.1 μαθησιακό στυλ

*Με ποιο τρόπο νομίζετε ότι τα παιδιά της τάξης σας μαθαίνουν καλύτερα; Υπάρχουν Ιδιαίτερες κλίσεις;*

##### 1.2 επίπεδο συμμετοχής

*Συμμετέχουν στο μάθημα;*

##### 1.3 γνωστικό επίπεδο

*Ποια είναι τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε μαθητή;*

#### **Θεματική κατηγορία 3 : διδακτική πρακτική**

##### 2.1 μέθοδοι διδασκαλίας

*-Ποια/ες διδακτική/ές μεθόδους ακολουθείτε; (δασκαλοκεντρικές-μαθητοκεντρικές-ομαδοκεντρικές)*

## 2.2 διδακτικά μέσα και εργαλεία

*-Ποια είναι τα βασικά μέσα διδασκαλίας στο μάθημα;*

## 2.3 διάταξη τάξης

*-Γίνονται αλλαγές στη διάταξη της τάξης για τους σκοπούς του μαθήματος;*

## **Θεματική κατηγορία 4: χρήση εικόνων στη διδασκαλία**

### 3.1 αξιοποίηση εικόνας & παραδείγματα

*-Χρησιμοποιείτε τις εικόνες στο μάθημα; Αν ναι με ποιον τρόπο;*

### 3.2 συχνότητα χρήσης

*-Χρησιμοποιείτε συχνά εικόνες;*

### 3.3 αντιδράσεις μαθητών

*-Πώς βλέπετε να αντιδρούν οι μαθητές όταν γίνεται αξιοποίηση εικόνων στην τάξη;*



## **Παράρτημα 3**



Κλείδα παρατήρησης για τάξη και μαθητές

<b>Στοιχεία παρατήρησης</b>	
Παρατηρητής	
Εκπαιδευτικός	
Μάθημα	
Ωρα	
Ημερομηνία	
<b>Στοιχεία τάξης</b>	
Διάταξη χώρου	
Διακόσμηση τάξης	
Είδος εικόνων	
<b>Στοιχεία μαθητών</b>	
Συμπεριφορά	
Συμμετοχή	
Γνωστικό επίπεδο	
Ιδιαίτερες περιπτώσεις	
Σχέσεις μαθητών/κλίμα τάξης	

<b>Στοιχεία διδασκαλίας</b>	
Μοντέλο διδασκαλίας	
Μέθοδοι διδασκαλίας	
Διδακτικά μέσα	
<b>Ρόλος εικόνων</b>	
Περιγραφή χρήσης εικόνων	
<b>Ρόλος πηγών</b>	
Περιγραφή χρήσης πηγών	

## **Παράρτημα 4**





Ημερομηνία:

Κωδικός:

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ

1) Ποιος είναι ο ζωγράφος;.....

2) Πότε ζωγράφισε τον πίνακα;.....

3) Πού βρίσκεται σήμερα ο πίνακας ζωγραφικής;.....

4) Τι βλέπεις στην εικόνα;

π.χ ένα διπλωμένο κόκκινο χαλί,.....

.....

.....

.....

5) Τι νομίζεις πως συμβαίνει; Τι βλέπεις και το λες αυτό;

.....

.....

6) Νομίζεις πως είναι μια σημερινή ή μια παλιά εικόνα; Τι βλέπεις και το λες αυτό;

.....

.....

7) Σου θυμίζει η εικόνα κάτι που ξέρεις; Τι μπορούμε να συμπεράνουμε για το παιχνίδι; Το παρακάτω κείμενο θα σε βοηθήσει να απαντήσεις.

***“Τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν ανάγκη να παίζουν. Έτσι διασκεδάζουν, διαγωνίζονται, ακολουθούν τους κανόνες, κάνουν φίλους. Αρκετά παιχνίδια υπάρχουν από τα παλιά χρόνια μέχρι και σήμερα.”***

.....

.....

.....

.....

Σ' ευχαριστώ πολύ!!!









«Η βολή για τη νίκη» πίνακας ζωγραφικής του Άγγλου Χάρι Μπρούκερ,  
1893, βρίσκεται σε ιδιωτική συλλογή