



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΔΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Λαϊκός Πολιτισμός και Επαυξημένη Πραγματικότητα: Επίσκεψη
μαθητών Β' Δημοτικού σε Μουσείο Λαϊκής Τέχνης»**

Δούβρη Ιωάννα

Ρόδος, Ιανουάριος 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Λαϊκός Πολιτισμός και Επαυξημένη Πραγματικότητα:
Επίσκεψη μαθητών Β' Δημοτικού στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης*

*

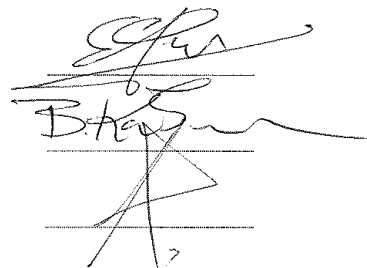
Forklore and Augmented Reality: Primary school students visit Art Museums

ΔΟΥΒΡΗ ΙΩΑΝΝΑ

Επιβλέπων: Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 25/01/2019

1. Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής Παν. Αιγαίου
2. Καζούλλη Βασιλεία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου
3. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2019

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο: «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών».

Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Κατσαδώρα Γεώργιο, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ επιστημονικά με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα, καθώς και τον κύριο Φωκίδη Εμμανουήλ, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ο οποίος ανέλαβε την επίβλεψη της εργασίας μου το τρέχον εξάμηνο. Επίσης, ευχαριστώ και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής τον κύριο Αλιβίζο Σοφό, Διευθυντή ΠΜΣ και Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και την κυρία Καζούλη Βασιλεία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην εξεταστική επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ τον Διευθυντή του 56^ο Δημοτικού Σχολείου Πατρών κύριο Σταυρογιαννόπουλο Αναστάσιο που μου επέτρεψε να πραγματοποιήσω την έρευνα, καθώς και την εκπαιδευτικό του Β'1 που μου επέτρεψε να πραγματοποιήσω τη διδασκαλία στην τάξη και αντίστοιχα την εκπαιδευτικό του Β'2 που συμφώνησε με μεγάλη προθυμία να συνοδεύσει τους μαθητές στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης. Επιπρόσθετα δεν θα μπορούσα να μην αναφέρω τους μαθητές που χωρίς τη συμμετοχή τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα.

Επιλογικά ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους, που στάθηκαν δίπλα μου και με βοήθησαν με τη διακριτική τους παρουσία όλο αυτό το διάστημα, μέχρι την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη	7
Abstract.....	8
1. Εισαγωγή.....	9
2. Λαογραφία και Λαϊκός Πολιτισμός.....	11
2.1. Ορισμός λαογραφίας και λαϊκού πολιτισμού	11
2.2. Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση	16
2.2.1. Λαογραφία και Παιδί.....	16
2.2.2. Η Λαογραφία στον χώρο της εκπαίδευσης.....	16
2.2.3. Λαογραφία και Πρόγραμμα Σπουδών	17
2.2.4. Τα θέματα του Λαϊκού Πολιτισμού και η ένταξη τους στον χώρο της Εκπαίδευσης.....	18
2.2.5. Ρόλος Εκπαιδευτικού.....	29
2.2.6. Προγράμματα διδασκαλίας του λαϊκού πολιτισμού	31
2.3. Λαογραφία και Διαδίκτυο	33
Ο Λαϊκός Πολιτισμός στο περιβάλλον του διαδικτύου	35
2.3.1. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	38
2.3.2. Προγράμματα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	40
2.3.3. Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση.....	41
3. Επαυξημένη Πραγματικότητα	45
3.1. Ορισμός Επαυξημένης Πραγματικότητας	46
3.2. Η Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας.....	47
3.3. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης.....	50
3.4. Μαθησιακά Οφέλη Επαυξημένης Πραγματικότητας	50
3.5. Εφαρμογές AR που αξιοποιούνται στην Εκπαίδευση.....	52
3.6. Έρευνες και Αποτελέσματα Εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση	53
3.7. Χρήση Smart Phone για την Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας	55
3.8. Περιορισμοί.....	56
3.9. Συμπεράσματα.....	57
4. Ορισμός Μουσείου	57

4.2.	Έννοια και Ιστορική Αναδρομή του Μουσείου	59
4.3.	Βασικές Λειτουργίες του Μουσείου	61
4.4.	Η Μουσειακή Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Ορισμός των εννοιών «Μουσειοπαιδαγωγική-Μουσειακή Εκπαίδευση» και «Μουσειοπαιδαγωγών».	63
4.5.	Ιστορική Αναδρομή Μουσειακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	64
4.6.	Σκοποί και Στόχοι Μουσειοπαιδαγωγικής.....	66
4.7.	Μουσείο και Σχολείο- Θεωρίες Μουσείου και Σχολείου	67
4.8.	Σημασία του μουσείου στον χώρο της εκπαίδευσης	68
4.9.	Εκπαιδευτικοί και Μουσειακή Αγωγή.....	69
4.10.	Μουσειακή Εκπαίδευση και Επαυξημένη Πραγματικότητα.....	70
5.	Μέθοδος.....	71
5.1	Δείγμα Έρευνας.....	72
5.2	Υλικό.....	72
5.3	Στόχοι Διδακτικής Παρέμβασης	72
5.4	Περιγραφή Διδακτικών Παρεμβάσεων	73
5.4.1	Aurasma	74
5.5	Ερευνητικό Εργαλείο	75
6	Ανάλυση Αποτελεσμάτων	75
6.1	Περιγραφή των Αποτελεσμάτων.....	75
6.3	Ανάλυση Αποτελεσμάτων από το Ερωτηματολόγιο.....	87
7.	Συμπεράσματα	90
7.1	Περιορισμοί Έρευνας.....	91
7.2	Προοπτικές Έρευνας	92
8.	Παράρτημα.....	92
8.1.	Διδακτική Παρέμβαση στη σχολική αίθουσα	92
8.2.	Διδακτική Παρέμβαση στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης.....	97
	Ερωτηματολόγιο	106
9.	Βιβλιογραφία	110
	Ηλεκτρονικές Πηγές	110
	[1] IEMA (Ινστιτούτο έρευνας μουσικής και ακουστικής). ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΛΙΝΑ. http://www.iema.gr/melina (23/3/18).	110
	[2] Chandler N., (n.d.), How Internet Folklore Works, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://www.howstuffworks.com/about-author.htm#chandler (21-4-18).....	110

[3]ΜΗΤΙΔΑ: Μαθησιακή Ηλεκτρονική Τράπεζα Ιδιαίτερης αξίας Διδακτικών Αντικειμένων, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.mitida.gr/ (21-4-18).	110
Ελληνόγλωσση.....	111
Ξενόγλωσση.....	115

Περίληψη

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η διδασκαλία θεμάτων του λαϊκού μας πολιτισμού σε ένα Μουσείο Λαϊκής Τέχνης με τη χρήση εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας, σε σχέση με τη διδασκαλία στη σχολική αίθουσα χωρίς τη χρήση κάποιας τεχνολογίας από τους μαθητές.

Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν δύο διδακτικές παρεμβάσεις σε δύο τμήματα της Β' Δημοτικού στο 56^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών. Συγκεκριμένα οι μαθητές του Β'1 διδάχθηκαν την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης στη σχολική αίθουσα, χωρίς τη χρήση κάποιας τεχνολογίας, λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά. Οι μαθητές του Β'2 μεταφέρθηκαν στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης στην Πάτρα και διδάχθηκαν την ενότητα της Αμπελουργίας με τη χρήση smart phone μέσω της εφαρμογής Aurasma.

Με το πέρας και των δύο διδασκαλιών χορηγήθηκε και στα δύο τμήματα ένα κοινό ερωτηματολόγιο με δεκαπέντε (15) ερωτήσεις για τη διεξαγωγή και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στόχευαν αποκλειστικά στον έλεγχο των γνώσεων που αποκόμισε κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια των δύο διδακτικών παρεμβάσεων.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων οι μαθητές του Β'2, που επισκέφθηκαν το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις συγκριτικά με τους μαθητές που παρέμειναν στη σχολική αίθουσα. Συμπληρωματικά, με βάση τις απαντήσεις τους κατανόησαν και μπορούσαν να περιγράψουν σε μεγαλύτερο βαθμό την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης συγκριτικά με τους μαθητές που δεν χρησιμοποίησαν κάποιο είδος τεχνολογίας.

Επιλογικά παρόλο που η ενσωμάτωση της AR στην εκπαίδευση αποτελεί ακόμα μια πρόκληση, από τα αποτελέσματα έγινε φανερό πως η διδασκαλία με τη χρήση εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας δημιουργεί ισχυρά μαθησιακά κίνητρα, είναι ελκυστική για τους μαθητές, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επομένως κρίνεται απαραίτητη η επέκταση της χρήσης των συγκεκριμένων τεχνολογιών και σε άλλους γνωστικούς τομείς αλλά και η κατάλληλη ενημέρωση για τη σχεδίαση και την υλοποίηση τους.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the influence that native culture educational subjects have in a Cultural Art Museum, with the procedures use augmented reality applications, compared with teaching them in a school class without any use of technology from the students.

For this reason, two teaching interventions took place among of second grade of 560 primary school of Patras. Specifically, the students of B'1 class were taught the cultivation of the wine and the process of winemaking within the classroom without the use of any technology, just working in cooperative teams. The other ones, were transferred to Cultural Art Museum, where they were taught the unity of viticulture with the use of smart phones and especially an application called Aurasma.

As the educational procedures completed, a common questionnaire was given to both classes including 15 questions with purpose to conduct and compare the results of each from of teaching. These questions were aimed to exclusively at controlling the knowledge acquired by each student during the two teaching inversions.

Finally, by comparing the results, the students of B'2 class who visited the Museum, scored a higher percentage of success in almost all questions compared to the students that remained in the classroom. In addition to their answers, they seemed to understood and were able to describe in a higher extent the cultivation of the wine and the procedure of winemaking, compared with the rest students, who didn't use any kind of technology.

In conclusion, although the incorporation of AR into education is still a challenge, from the results, is obvious that teaching with the use of AR applications, creates high learning motivations, attracts the interest of students throughout the course and finally in the end achieves better outcomes. It is therefore necessary to extend the use of these technologies and in other knowledge areas as well as and the appropriate information on their design and implementation.

1. Εισαγωγή

Η καταγωγή του αμπελιού, από το οποίο προέρχεται το κρασί σύμφωνα με τους παλαιοντολόγους έχει προϊστορία πολλών εκατομμυρίων ετών. Απολιθωμένα φυτά ηλικίας εξήντα εκατομμυρίων ετών αποτελούν την αρχαιότερη επιστημονική απόδειξη της ηλικίας του αμπελιού. Ο Καύκασος, η Μεσοποταμία και η Αρχαία Αίγυπτος πρέπει να θεωρηθούν οι κοιτίδες της αμπελουργίας και φυσικά οι πατρίδες του κρασιού. Σε ότι αφορά το κρασί η ιστορία μπλέκεται αναντίρρητα με αυτήν του ανθρώπου. Οι επιστήμονες δέχονται ότι ο πολιτισμός αρχίζει από την εποχή που ο άνθρωπος σταμάτησε να ζει νομαδική ζωή και καλλιέργησε τη γη. Η τέχνη της αμπελουργίας εικάζεται ότι ξεκίνησε με την αγροτική επανάσταση γύρω στο 5000 π.Χ. Στην Ελλάδα η Αμπελουργία αποτελεί από την αρχαιότητα βασική καλλιέργεια του ελληνικού χώρου. Για την ιερότητα του κρασιού υπήρχε πλήθος δοξασιών και κατείχε ιδιαίτερη θέση σε σημαντικές στιγμές του ανθρώπου, όπως γέννηση, γάμος, θάνατος. Το κρασί χρησιμοποιούνταν ποικιλότροπα και στην λαϊκή θεραπευτική και διαιτητική, είτε μόνο του, είτε αναμειγνυόμενο με άλλα προϊόντα όπως ξύδι, μέλι, λάδι, κερύκυριως σε εξωτερικά επιθέματα (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008:70-71). Η καλλιέργεια του αμπελιού και συγκεκριμένα ο τρύγος, το πάτημα των σταφυλιών και η απόσταξη αποτελούσαν μέρες γιορτής που συνοδεύονταν από διάφορα έθιμα ανά περιοχή. Μάλιστα οι Έλληνες ανέπτυξαν ιδιαίτερα την οινοποιία, σχεδόν μονοπωλώντας την αγορά για αιώνες.

Η αμπελουργία αποτελεί στοιχείο της λαϊκής μας παράδοσης, η οποία αντλεί τα θέματά της από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, τα ήθη και τα έθιμά τους, τη θρησκευτική ζωή και το φυσικό περιβάλλον. Η εργασία αυτή λοιπόν έρχεται να προστεθεί σε μια σειρά ερευνητικών προσπαθειών που αποτυπώνουν τη σχέση των ανθρώπων με τα στοιχεία της λαϊκής μας παράδοσης και συγκεκριμένα την καλλιέργεια του αμπελιού και την παραγωγή κρασιού.

Ο Λαϊκός Πολιτισμός αποτελεί ένα ανεξάντλητο πεδίο ,με δυνατότητες παιδαγωγικών εφαρμογών σε ευρύτερη κλίμακα. Τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί διάφορα ειδικά προγράμματα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που ασχολούνται είτε αποκλειστικά με τον λαϊκό πολιτισμό είτε μέσα στα πλαίσια άλλων αντικειμένων. Ωστόσο διανύουμε μια δεκαετία με κύρια χαρακτηριστικά την ταχύτητα και την αλματώδη μετάδοση πληροφοριών, συνέπεια της εξέλιξης της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης. Επομένως η λαογραφία και κατ' επέκταση οι υπόλοιπες επιστήμες «ζουν» και εξελίσσονται δίπλα σε σημαντικές και ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις (Κατσαδώρας, 2013:100). Η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη διαδικασία μάθησης αποτελεί μέρος του Προγράμματος Σπουδών των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς εντάσσονται σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές.

Στον χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας αυξάνονται ολοένα και συνεχώς λαμβάνοντας την απαραίτητη προσοχή. Όπως έχει αναφέρει ο Azuma η επαυξημένη πραγματικότητα δεν αντικαθιστά τον πραγματικό κόσμο αλλά τον συμπληρώνει, είναι λοιπόν μια τεχνολογία διαδραστική, καθώς συνδυάζει εικονικά και πραγματικά, δίνοντας τη δυνατότητα στο χρήστη να μεταφέρεται από τον πραγματικό κόσμο στον εικονικό και αντίστροφα. Ο M. Billinghurst (2002:2) συμπληρώνει ότι η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας αποδεικνύεται ιδιαίτερα πολύτιμη στον χώρο της εκπαίδευσης λόγω της ομαλής αλληλεπίδρασης μεταξύ των πραγματικών και των εικονικών περιβαλλόντων και της ενίσχυσης της συνεργατικότητας ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές. Τα τρέχοντα smart phone παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ικανά για την υποστήριξη εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας καθώς συνδυάζουν γρήγορο επεξεργαστή με υλικό γραφικών, μεγάλη οθόνη αφής και αισθητήρες (κάμερα, GPS, πυξίδα, επιταχυνσιόμετρα), καθιστώντας ταυτόχρονα ιδανικά τόσο για εσωτερικούς όσο και για υπαίθριους χώρους. Ερευνητές και εμπορικοί προγραμματιστές έχουν χρησιμοποιήσει αυτές τις πλατφόρμες για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές εφαρμογές, παρέχοντας νέες εμπειρίες μάθησης. Με τις κινητές συσκευές, οι χρήστες μπορούν να έχουν εμπειρία AR οπουδήποτε, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν εκτός των καθορισμένων ωρών διδασκαλίας και σχολικών ορίων.

Τα τελευταία χρόνια συμπεριλαμβάνεται και η χρήση των κινητών συσκευών σε μουσεία, με σκοπό την προώθηση και την ενίσχυση του «θεσμού» της μουσειακής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής οδηγείται σε μια εμπλουτισμένη μαθησιακή δραστηριότητα, όπου στόχος δεν είναι απλώς η παροχή πληροφορίας για το αντικείμενο, αλλά η ενεργή διαδικασία δόμησης της γνώσης μέσα από ή και με επίκεντρο το αντικείμενο-έκθεμα (Hein, 1998· Morrissey, 2002· Μπούνια & Οικονόμου, 2010).

Επιλέγοντας λοιπόν την Ενότητα 13- Μες στο Μουσείο, από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας στη Β' Δημοτικού, η οποία συστήνει στον μαθητή το Λαογραφικό Μουσείο και τα αντικείμενα που διαθέτει σχεδίασα δύο διδασκαλίες, η μία εκ των οποίων θα πραγματοποιηθεί στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης με τη χρήση smart phone, μέσω της εφαρμογής Auramsma. Επιλογικά με βάση τα παραπάνω οδηγήθηκα στον τίτλο της διπλωματικής μου εργασίας: «Λαϊκός Πολιτισμός και Επαυξημένη Πραγματικότητα: Επίσκεψη μαθητών Β' Δημοτικού στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης».

2. Λαογραφία και Λαϊκός Πολιτισμός

2.1. Ορισμός λαογραφίας και λαϊκού πολιτισμού

Η λαογραφία θεμελιώθηκε σε περιοχές όπου κυριαρχούσε το κίνημα του ρομαντισμού. Ο ρομαντισμός έδωσε μεγάλα βαρύτητα στην έννοια της λαϊκής ψυχής και στα χαρακτηριστικά της λαϊκής δημιουργίας που οριοθετούν τις διαφορές μεταξύ των λαών ως μια απήχηση και μια σχηματοποίηση των διαφορών της λαϊκής ψυχής και ψυχολογίας, από λαό σε λαό (Βαρβούνης, 1997). Από τη στιγμή που η έννοια του έθνους σε ιδεολογικό και πρακτικό επίπεδο προβλήθηκε μέσα από τον ρομαντισμό είναι επόμενο η λαογραφία να γεννηθεί και να αναπτυχθεί σε αυτό το πλαίσιο. Παράλληλα με την λαογραφία αναπτύχθηκε και ο κλάδος της εθνολογίας. Η δόμηση της λαογραφίας πάνω στα υποδείγματα του ρομαντισμού, αλλά και η σύνδεσή της με την αρχή της γένεσης των εθνικών κρατών και της συνειδητοποίησης του ρόλου, του έθνους, της έδωσε το χαρακτήρα μιας εθνικής επιστήμης.

Αντικείμενο της λαογραφίας είναι οι εκδηλώσεις του ψυχικού και κοινωνικού βίου του λαού και η λαϊκή τέχνη, η οποία συντελεί στην γνώση του χαρακτήρα ενός λαού, ενώ έργο της λαογραφίας ως επιστήμης του λαϊκού πολιτισμού είναι η διερεύνηση των δυνάμεων της εθνικής ψυχής (Λουκάτος, 1992). Η λαογραφία ασχολείται με τους πολλούς, με το κοινωνικό σύνολο, με τη προϋπόθεση βέβαια ότι έχει ένα κοινό πνευματικό και συναισθηματικό κόσμο, μια λαϊκή διάνοηση. Πλαίσιο αποτελεί το έθνος, το οποίο μεταβάλλεται και ορισμένες φορές η λαογραφία περιορίζεται στη μελέτη μιας ορισμένης περιοχής ή στις εκδηλώσεις μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Παρόλο αυτά σκοπός της λαογραφίας είναι η έρευνα ενός λαού και η αυτοεπίγνωση της εθνότητας. Επομένως είναι αναγκαίο ο λαογράφος ερευνητής να ανήκει στο λαό, τον οποίο ερευνά, προκειμένου να διαθέτει όλα τα μέσα που χρειάζεται για να γνωρίσει την λαϊκή ψυχή. Επιπρόσθετα η μέθοδος της λαογραφίας είναι γενετική, εξελικτική και ταυτόχρονα συγκριτική.

Αναφορικά με τον ορολογία της λέξης, λαογραφίας, στην Ευρώπη υπήρξαν ποικιλότητες αποδόσεις και σημασιοδοτήσεις. Μέσα σε αυτή την αναταραχή ο Νικόλαος Πολίτης, ιδρυτής και πατέρας της επιστήμης της λαογραφίας στην Ελλάδα, χρησιμοποίησε έναν όρο της αρχαιότητας, με φορολογικό περιεχόμενο, τον όρο «Λαογραφία». (Βαρβούνης, 1997). Η λέξη λαογραφία εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Αίγυπτο με διαφορετική σημασία από την σημερινή. Ο Ιουδαίος ιστορικός Ιώσηπος αναφέρει ότι στους ελληνιστικούς χρόνους λαογραφία σήμαινε τον κεφαλικό φόρο που έπρεπε να καταβάλουν οι άνδρες ηλικίας δεκατεσσάρων έως πενήντα ετών (Λουκάτος, 1992). Αυτοί που κατέβαλαν τον φόρο ονομάζονταν φορολογούμενοι και λαογράφοι αυτοί που ήταν υπεύθυνοι για την είσπραξή της.

Στην Ελλάδα, ο όρος «Λαογραφία» εμφανίστηκε τον 20^ο αιώνα από τον καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών, Νικόλαο Πολίτη (1852-1921), ο οποίος με την σημαντική

επιστημονική, πολιτική και κοινωνική του δράση, την ακαδημαϊκή του καριέρα καθώς και την ενεργή συμμετοχή του στα πολιτικά και πολιτιστικά δρώμενα του τόπου, χρησιμοποίησε τον όρο Λαογραφία με τη σημασία της Επιστήμης (Καμηλάκη-Π. & Καραμανές, 2008). Ο ίδιος δημιούργησε ένα πλήθος συλλογών λαογραφικής ύλης (1880), ενώ το 1908 ίδρυσε την Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία, η οποία το 1909 εξέδωσε το περιοδικό Λαογραφία, όπου από το πρώτο κίολας άρθρο καθορίστηκαν τα πεδία μελέτης της νέας επιστήμης. Υποστηρίζει ότι το έργο της λαογραφίας είναι να εξετάζει τα λόγια, τις πράξεις και τις εκδηλώσεις του ψυχικού και κοινωνικού βίου ενός λαού. Τις εκδηλώσεις όμως των οποίων η προέλευση είναι άγνωστη, δεν οφείλεται στην ανατροφή και την μόρφωση, αλλά εκείνες που αποτελούν συνέχεια προηγούμενης κοινωνικής κατάστασης ή αλλοίωση των εκδηλώσεων του παρελθόντος (Κυριακίδου, 1993) . Επιπλέον ενδιαφέρεται για του λαούς του «τώρα» και προσφεύγει στο παρελθόν μόνο όταν δεν μπορεί να ερμηνεύσει το παρόν με αυτούς (Βαρβούνης, 1993). Ο ορισμός αυτός ταιριάζει με τον όρο folklore, που εισήγαγε η αγγλική λαογραφία και καθιερώθηκε σχεδόν διεθνώς. Ο όρος σημαίνει «αυτό που γνωρίζει ο λαός», δηλαδή «το τι πιστεύει, λέει και πράττει κατά παράδοση» (Κυριακίδου Α., Ν. 1997). Από την άλλη, η γερμανική λαογραφία προτιμά τον όρο Volkskunde (λαογνωσία) που σημαίνει αυτό που εμείς γνωρίζουμε για το λαό και όχι αυτό που γνωρίζει ο λαός

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστούν τα κριτήρια με τα οποία οι εκδηλώσεις του λαϊκού πολιτισμού διακρίνονται από τις αντίστοιχες εκδηλώσεις του λεγόμενου σύγχρονου πολιτισμού. Το κριτήριο που χρησιμοποίησε ο Ν. Πολίτης για να διακρίνει τη γνησιότητα των εκδηλώσεων του λαϊκού πολιτισμού είναι η καταγωγή τους:

- Οι εκδηλώσεις των οποίων η προέλευση είναι άγνωστη και ανεξερεύνητη και παράλληλα δεν οφείλεται στην ανατροφή και τη μόρφωση.
- Εκδηλώσεις των οποίων η προέλευση είναι γνωστή και αποτελούν : α) μεταβολή μη λογικών εκδηλώσεων του παρελθόντος, β) διαδοχή ή συνέχεια προηγούμενης κοινωνικής κατάστασης (Βαρβούνης, 1993).
- Εκδηλώσεις που δεν προέρχονται άμεσα από την παράδοση αλλά αφομοιώθηκαν από αυτήν.

Η πρώτη κατηγορία αφορά τις εκδηλώσεις των οποίων η προέλευση προέρχεται από την προϊστορική περίοδο κάθε λαού. Το κριτήριο που χρησιμοποίησε ο Ν. Πολίτης είναι η καταγωγή, όπως το διατύπωσε ο Γερμανός φιλόλογος, λαογράφος και θρησκευτολόγος Albercht Dieterich (Κυριακίδου,1993).

Η δεύτερη κατηγορία των λαϊκών εκδηλώσεων ερμηνεύεται με βάση την θεωρία των επιβιώσεων του Άγγλου ανθρωπολόγου Edward Taylor, σύμφωνα με την οποία η ερμηνεία των παράλογων και ακατανόητων στοιχείων του σύγχρονου λαϊκού

πολιτισμού, ξεκινάει από την ιστορική τους καταγωγή (Κυριακίδου, 1993). Συγκεκριμένα ο λόγος της ακατανόητης μορφής τους οφείλεται στο γεγονός ότι, παρόλο που τα στοιχεία παρέμειναν λόγω της ισχύος της συνήθειας, ωστόσο έμειναν απροσάρμοστα στον νεώτερο πολιτισμό. Ο Ν. Πολίτης προχώρησε σε ένα βαθμό από τη θεωρία του Taylor, αναφέροντας ότι εφόσον οι λαϊκές εκδηλώσεις «επιβιώνουν» στον νεώτερο περιβάλλον, είναι στοιχεία ζωντανά του πολιτισμού.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι εκδηλώσεις, οι οποίες δημιουργούνται μέχρι και σήμερα (Βαρβούνης, 1993). Ο Πολίτης αναγνωρίζοντας τη σύγχρονη λαϊκή δημιουργία αποδεσμεύεται από τα δεσμά του ιστορικισμού και τοποθετεί το κριτήριο της καταγωγής των λαϊκών εκδηλώσεων από την «παλιά» αρχαιότητα στη σύγχρονη εποχή.

Ο μαθητής του Ν. Πολίτη, Στίλπων Κυριακίδης, στην προσπάθειά του να ορίσει τη λέξη Λαογραφία, απομακρύνεται από τις αντιλήψεις του δασκάλου του, αναζητώντας καινούριους δρόμους. Τα σημεία στα οποία «διαφωνεί» ο Κυριακίδης είναι: α) το κριτήριο της καταγωγής, το οποίο χρησιμοποίησε ο Ν. Πολίτης για να διακρίνει τις λαϊκές εκδηλώσεις και β) η έλλειψη ενότητας στο αντικείμενο της λαογραφίας. Σκοπός του είναι να ορίσει τις λαϊκές εκδηλώσεις σε ένα «σύνολο», τον λαϊκό πολιτισμό, καταλήγοντας στον ορισμό της λαογραφίας με μια σύντομη πρόταση: «*Λαογραφία είναι η επιστήμη του λαϊκού πολιτισμού*» (Κυριακίδου, 2007). Η καινοτομία του Κυριακίδη σε σχέση με τον Ν. Πολίτη έγκειται στο ότι ο ίδιος υποστηρίζει πως λαογραφία είναι «*ένα σύνολο ζωντανό και σφριγηλό το οποίο ονομάζει, λαϊκό πολιτισμό*». Από την άλλη πλευρά ο Ν. Πολίτης βλέπει το αντικείμενο της λαογραφίας «*σαν ένα άθροισμα επιβιωμάτων*». Ο Στίλπων Κυριακίδης διακρίνει την κοινωνία στους λίγους και τους πολλούς. Κατά την άποψή του οι λίγοι είναι οι καινοτόμοι, οι οποίοι μεταβάλλουν ή ανατρέπουν την παράδοση, ενώ οι πολλοί τηρούν την παράδοση που δημιούργησαν οι «ολίγοι». Το δεύτερο σημείο στο οποίο επιμένει ο Κυριακίδης προσπαθώντας να ορίσει την λαογραφία είναι η διάκριση στους λαούς αλλά και στους ίδιους τους ανθρώπους, στον τρόπο σκέψης τους. Διακρίνει τον ορθολογικό τρόπο σκέψης, ο οποίος χαρακτηρίζει τους ανώτερους πολιτισμούς και τον συναισθηματικό, που αποτελεί τον τρόπο σκέψης των πρωτόγονων λαών.

Στην τρίτη προσπάθειά του να ορίσει τη Λαογραφία (1932) ο Κυριακίδης, εκτός από τον παράγοντα της συνήθειας ως χαρακτήρα του λαϊκού πολιτισμού προσθέτει το «αυθόρμητο» και το «κατά παράδοση». Θέλοντας να καθορίσει τα χαρακτηριστικά του λαϊκού πολιτισμού, σκέφτηκε να τα αντιπαραβάλει σε σχέση με τα χαρακτηριστικά ενός παράλληλου φαινομένου, του αστικού πολιτισμού. Έχοντας ως οδηγό τους αριστοτελικούς όρους, αναγνωρίζει ως χαρακτηριστικά του λαϊκού πολιτισμού τα ακόλουθα: α) το κατά παράδοσιν, β) το ομαδικόν, γ) το αυθόρμητον. Στα παραπάνω χαρακτηριστικά αντιπαραθέτει: α) το νεωτεροποιόν, β) το ατομικόν και το γ) ορθολογικόν.

Ο κατά παράδοση χαρακτήρας των λαογραφικών εκδηλώσεων αναφέρεται στη μορφή όπως διαμορφώθηκε από την εξέλιξη του πολιτισμού κάθε λαού, και όχι στην καταγωγή τους. Επισημαίνει τη ζωτικότητα ως επιμέρους στοιχείου του κατά παράδοσιν και αναφέρεται στη διαρκή πάλη που υπάρχει ανάμεσα στο παραδοσιακό και το νεωτεροποιό.

Το ομαδικόν αφορά τον τρόπο δημιουργίας των λαογραφικών φαινομένων, χωρίς να σημαίνει ότι ο λαός δημιουργεί σαν σύνολο. Τα δημιουργήματα του ενός από το σύνολο του λαού και γίνονται λαϊκά (Μερακλής, 1989).

Το αυθόρμητο ως χαρακτήρας των λαϊκών εκδηλώσεων μεταφράστηκε από τους περισσότερους εθνολόγους ως «το άλογο ή το παράλογο». Η άποψη του Κυριακίδη είναι ότι το λογικό και το άλογο συνυπάρχουν σε όλα τα στρώματα του πολιτισμού. Βέβαια το άλογο υπερισχύει στα κατώτερα στρώματα, ενώ το λογικό στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Μερακλής, 1989). Το άλογο δεν υφίσταται τον έλεγχο του ορθού λόγου και προβάλλει από το σύνολο της ανθρώπινης ψυχής. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα είδος άμεσης σκέψης, δηλαδή της συναισθηματικής. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει την καθημερινή ζωή του λαού, τον τρόπο ψυχαγωγίας του, την κοσμοθεωρία του, το σύνολο των εκδηλώσεων και των δραστηριοτήτων ενός λαού (Καμηλάκη Π. & Καραμανές, 2008).

Για τον ορισμό του λαϊκού πολιτισμού ο Κυριακίδης χρησιμοποιεί τον χαρακτηρισμό «έμμορφες εκδηλώσεις της ενιαίας λαϊκής ζωής και ψυχής». Για τον Κυριακίδη «ένας πολιτισμός αποτελεί ένα συνεπές σχήμα σκέψης και πράξης. Μέσα σε αυτόν δημιουργούνται συγκεκριμένοι σκοποί που διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία. Υπακούοντας στους σκοπούς αυτούς κάθε λαός ενοποιεί όλο και περισσότερο την εμπειρία του, πράγμα που σημαίνει ότι τα ετερογενή στοιχεία της συμπεριφοράς αφομοιώνονται όλο και περισσότερο, ανάλογα βέβαια, με το πόσο έντονη είναι στον κάθε λαό η ροπή προς την ενοποίηση. Ακόμη και τα πιο παράταιρα πολιτιστικά στοιχεία, από τη στιγμή που θα τα επιλέξει ένας καλά ολοκληρωμένος πολιτισμός, ενσωματώνονται σ' αυτόν και γίνονται χαρακτηριστικά των ιδιαίτερων ιδανικών του, συχνά αφού υποστούν τις πιο απίθανες μεταμορφώσεις. Τη μορφή που παίρνουν τα στοιχεία αυτά μπορούμε να την καταλάβουμε αφού πρώτα καταλάβουμε τις συναισθηματικές και διανοητικές πηγές της κοινωνίας που μελετάμε.» (Κυριακίδου, 2007). Κατά την ελληνική άποψη ο πολιτισμός έχει σχέση με το πνεύμα και όχι με την ύλη. Κατά τη γερμανική Kulturgeschichte αυτό που διαφοροποιεί τους λαούς δεν είναι οι καθέκαστα εκδηλώσεις τους αλλά το πνεύμα που τις διέπει και το πνεύμα μπορεί να είναι «διάχυτο» και ο λαός που το ενσαρκώνει μπορεί να είναι «μοναδικός».

Ο Μ. Γ. Βαρβούνης, στην προσπάθειά του να ορίσει τη λαογραφία αναφέρει: «Η λαογραφία πρέπει να εξετάζει, τις εκδηλώσεις και τη ζωή του ανθρώπου, σε όλες τις εποχές και σε όλες τις ιδιαιτερότητες όταν αυτές υπακούουν σε συγκεκριμένους, γνωστούς ή λανθάνοντες, εθμικούς κανόνες, όταν δηλαδή πρόκειται για εθμικά καθορισμένη συμπεριφορά». Όσον αφορά την έννοια του λαού, υποστηρίζει ότι οι

παλαιότεροι λαογράφοι την συγγέουν με τους αγροτικούς πληθυσμούς (Βαρβούνης, 1997), ενώ παράλληλα χρησιμοποιώντας και κάποια λόγια του Κυριακίδη, αναφέρει πως τον λαό αποτελούν όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα κοινωνικής μόρφωσης, τους οποίους συνδέουν η κοινή καταγωγή, ήθη-έθιμα, τρόπος σκέψης και συνήθως κοινή γλώσσα. Αναφορικά με τον λαϊκό πολιτισμό, τονίζει πως είναι παράλληλος προς τον ανώτερο, διάχυτος σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, από τα κατώτερα μέχρι τα ανώτερα.

Η έννοια του λαού απασχόλησε σημαντικό αριθμό λαογράφων. Κατά τον Γ. Μερακλή, ο λαός της λαογραφίας είναι μια πολυσυζητημένη έννοια, συγκεκριμένα οι δημιουργοί της νέας επιστήμης προκαταβάλλανε το μέλλον, αστοχώντας στην εκλογή της λέξης, θεωρώντας πως η αγροτική τάξη θα αποτελούσε τον κατεξοχόν συντηρητή του λαϊκού πολιτισμού. (Μερακλής, 2004). Στο βιβλίο της «*Λαογραφικά Μελετήματα*», η Α. Κυριακίδου Νέστορος επισημαίνει πως για τους περισσότερους φιλοσόφους λαός ήταν οι «πολλοί», οι «αδαιείς», οι οποίοι δεν χρησιμοποιούσαν την κρίση τους. Η έννοια του λαού προϋποθέτει ότι κάποιος άλλος, έχουν αποσπαστεί από αυτόν, στέκονται απέναντί του, τον μελετούν και τον αξιολογούν. Επιπρόσθετα σε μια συνέντευξη που παραχώρησε στον διευθυντή του περιοδικού «*Εντευκτήριο*» το 1989, αναφέρει πως οποιοσδήποτε μπορεί να είναι λαογράφος, με μοναδική προϋπόθεση ότι ασχολείται με τον λαό, τα ήθη και τα έθιμα. Η επιστήμη της λαογραφίας στην Ελλάδα έχει ως σκοπό τη σύνδεση του νέου ελληνικού λαού με τους αρχαίους και τους προγόνους (Κυριακίδου, 1993). Για τον Ε. Αυδίκου, παλιότερα ο λαός ταυτιζόταν με όλο το έθνος, αλλά περιοριζόταν στην αγροτική ύπαιθρο για την αναζήτηση της συνέχειας. Στην εποχή μας, όμως ο λαός δεν περιορίζεται στην ύπαιθρο, δεδομένου ότι στη συντριπτική πλειοψηφία ο λαός της υπαίθρου δεν διαφέρει πολύ από το λαό της πόλης (Αυδίκος, 1994).

Ο Dundes μέσα από τη μελέτη της λαογραφίας αποκάλυψε πως είναι ένας ουσιαστικός τρόπος με τον οποίο η πολιτιστική γνώση και η σοφία μεταφέρεται από γενιά σε γενιά και από ομοτίμους σε ομοτίμους. Επισήμανε τη λαϊκή λαογραφία, όχι ως κάτι που πρέπει να καταπιεστεί, αλλά ως κάτι που πρέπει να παρουσιαστεί στον κόσμο και τη χαρακτήρισε ως καθρέφτης του πολιτισμού. Παράλληλα υποστήριξε πως η μελέτη του λαϊκού πολιτισμού θα μπορούσε να αποτελέσει ένα εργαλείο για τη διδασκαλία της πολιτιστικής κατανόησης (Dundes & Bronner 2007). Επιλογικά προέτρεψε τους δασκάλους να χρησιμοποιούν τη λαογραφία ως εργαλείο διδασκαλίας για την ανάπτυξη ανοχής και την γνωριμία με τις πολιτιστικές παραδόσεις για την ενίσχυση της μάθησης. Κατά τη γνώμη του οι διάφορες μορφές λαογραφίας: μύθοι, folktales, θρύλοι, folksongs, παροιμίες, αινίγματα, παιχνίδια, χοροί και πολλοί άλλοι μπορούν να αποτελέσουν μια ζωτική πηγή για έναν δάσκαλο ο οποίος επιθυμεί σοβαρά να κατανοήσει καλύτερα τους μαθητές του και να διδάσκει τους σπουδαστές τους ουσιαστικά για τον κόσμο και για την ανθρώπινη ζωή.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η λαογραφία είναι συνυφασμένη με τον λαό, τον οποίο εξετάζει και καταγράφει σε συλλογικό επίπεδο. Ταυτόχρονα είναι μια επιστήμη με

εκτεταμένους ορίζοντες και μεγάλες απαιτήσεις από τον άνθρωπο που αναλαμβάνει την έρευνα της.

2.2. Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση

2.2.1. Λαογραφία και Παιδί

Τα τελευταία μεταπολεμικά χρόνια το παιδί έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών παραγόντων. Σύμφωνα με τον Μερκλή η Λαογραφία ασχολήθηκε πολύ έγκαιρα με το παιδί, που αποτέλεσε ένα ιδιαίτερο θεματολογικό χώρο. Επομένως δεν το ανακάλυψε τη δεκαετία του 1980, άποψη η οποία επιβεβαιώνεται από τον Αυδίκο, υποστηρίζοντας ότι η επιστημονική ενασχόληση με το παιδί χρονολογείται από τις αρχές του αιώνα, όταν η λαογραφία ενσωμάτωσε το παιδί και την παιδική ηλικία στα ενδιαφέροντα της (Αναγνωστόπουλος,1999).

Ο Ν. Πολίτης κατά την αναζήτηση της καταγωγής των λαογραφικών φαινομένων εντάσσει τα θέματα που αφορούν το παιδί στην κατηγορία: *«Αι κατά παράδοσιν πράξεις ή ενεργείαι»* και ξεχωρίζει τα λαογραφικά φαινόμενα του λόγου που σχετίζονται με το παιδί σε νανουρίσματα, ταχταρίσματα κ.α.

Για τον Σ. Κυριακίδη η έλξη προς τα λαογραφικά φαινόμενα του παιδιού, οφείλεται στο γεγονός πως ανιχνεύει επιβιώματα παλαιότερων πολιτισμικών εποχών προκειμένου να αποκαταστήσει την πορεία του ανθρώπινου γένους και εντοπίζει παλαιότερα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, για την ανασυγκρότηση της πολιτισμικής ενότητας στο πλαίσιο της «συνέχειας». Ταυτόχρονα θεωρεί πως το παιδί είναι ένας χώρος όπου ο λαογράφος ανιχνεύει με ασφάλεια υπολείμματα παλαιότερων εποχών. Επιπρόσθετα ο Λουκάτος αναφέρει ότι η παιδική ηλικία συντελεί στη συνέχεια των λαϊκών εθίμων και παραδόσεων. Η λαογραφία ενδιαφέρεται για τη ζωή του παιδιού, τις φυσικές πρωτοβουλίες, τις εμπνεύσεις, το ενδιαφέρον των μεγάλων για την ανάπτυξή τους (Αναγνωστόπουλος,1999).

2.2.2. Η Λαογραφία στον χώρο της εκπαίδευσης

Ο λαϊκός πολιτισμός ακόμα και στις αρχές του 21^ο αιώνα ασκεί επιρροή σε πολλές επιστήμες. Αυτό συμβαίνει διότι περικλείει τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αισθητική, τις μεταφυσικές ανησυχίες, τις λύσεις που επινοεί ο λαϊκός άνθρωπος προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Στον χώρο της εκπαίδευσης ο λαϊκός πολιτισμός αποτελεί πεδίο για την άντληση πολιτισμικού υλικού, που θεωρείται κατάλληλο για τη συγκρότηση της

προσωπικότητας των νέων γενιών. Η παρουσία θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιδιώκει τη δημιουργία μιας γέφυρας ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν (Αυδίκος & Κοζιού, 2012). Παρόλο που δεν υπάρχει ειδικό μάθημα Λαογραφίας, ο λαϊκός πολιτισμός συνεισφέρει στο εκπαιδευτικό υλικό και αποτελεί εργαλείο μάθησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η γνώση στο Δημοτικό παρέχεται με σφαιρικό τρόπο σε σχέση με την Μέση Εκπαίδευση, όπως προσφέρεται μέσα από τη διδασκαλία της Γλώσσας και την Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (Αλεξιάδης, 2011).

Η λαογραφία είναι από τα κατεξοχήν πεδία όπου μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν δραστηριότητες παράλληλες ή ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα προς όφελος της συνειδητοποίησης της σύνθετης ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου και της αλληλογνωριμίας των μαθητών ή ευρύτερα μαθητών, γονέων και δασκάλων (Δαμιανού, 2013). Επιπρόσθετα η παρουσία της λαογραφίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποβλέπει στην ψυχική σύνδεση του μαθητή με την πατρίδα του και στην γνωριμία με τον χαρακτήρα του έθνους του, όπως αποτυπώνεται από τις παραδόσεις, τους μύθους, τα αινίγματα, τα άσματα, τα ήθη και τα έθιμα.

Συμπερασματικά η συσχέτιση των σχολικών εγχειριδίων με τη λαογραφία και κατ'επέκταση με θέματα του λαϊκού πολιτισμού,, καλλιεργούν την αγάπη των μαθητών προς τα κειμήλια της εθνικής μας κληρονομιάς και επιτυγχάνουν την προσήλωσή τους στις παραδόσεις και τα εθνικά ιδεώδη του τόπου μας (Λουκάτος, 1992).

2.2.3. Λαογραφία και Πρόγραμμα Σπουδών

Σύμφωνα με το Άρθρο 7, του Νόμου 2525/1998, *«τα διδακτικά βιβλία γράφονται με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών»*. Όσον αφορά τον σκοπό διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέρεται ότι το πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη *«...τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας...»* (ΔΕΠΠΣ 2003: 3745). Για τα κείμενα της λογοτεχνίας επισημαίνεται πως *«παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας»*. Επιπλέον στους γενικούς στόχους, στην υποενότητα Λογοτεχνία Βιωματικός λόγος, Γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων επιδιώκεται, η σύνδεση της γλώσσας με τη λογοτεχνία και με ότι έχει συνεισφέρει ο λαϊκός πολιτισμός σε αυτήν. Συγκεκριμένα ο μαθητής *«εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων, προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα*

αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση» (ΔΕΠΠΣ 2003: 3747).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού». Επιπλέον βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέχρι σήμερα ήταν η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος.

Συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας, στους ειδικούς σκοπούς, ο λαϊκός πολιτισμός εκλαμβάνεται ως υποενότητα του ελληνικού πολιτισμού: *ο μαθητής καλείται να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα, να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας, να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του. Στις τάξεις Α' και Β' αναφορικά με τους στόχους Γραπτό Λόγο-Λογοτεχνία, ο μαθητής «έρχεται σε επαφή με την παράδοση του τόπου και τον λαϊκό πολιτισμό». Στις Θεματικές ενότητες προτείνονται μεταξύ των άλλων, παραδοσιακά και νεώτερα λογοτεχνικά κείμενα για ακρόαση και αναδιήγηση και στις αντίστοιχες ενδεικτικές δραστηριότητες: «ακρόαση και αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων, παραμυθιών), συλλογή λαϊκών παραμυθιών, παραδόσεων, αινιγμάτων, παροιμιών από την οικογένεια και ανακοίνωση, ανάγνωση, παιχνίδια και δραματοποίηση στην τάξη» (ο.π., 3.761). Επιλογικά πρέπει να επισημανθεί η παρουσία του λαϊκού πολιτισμού ως θεματική ενότητα στα βιβλία που αποτελούν το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη.*

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τα άφθονα κείμενα και τις δραστηριότητες που απευθύνονται σε όλα τα είδη του λαϊκού πολιτισμού (παροιμίες, αινίγματα, γλωσσοδέτες, δημοτικά τραγούδια, Καραγκιόζη, χοροί κ.ά.) οδηγούν τους μαθητές στον δρόμο του πολιτισμού και της παράδοσης, ο οποίος είναι ελκυστικός και συντελεί στην απόκτηση παιδείας και γνώσης που συμβάλλουν στην συνύπαρξη των λαών.

2.2.4. Τα θέματα του Λαϊκού Πολιτισμού και η ένταξη τους στον χώρο της Εκπαίδευσης

Ανάμεσα στον πολιτισμό, τον άνθρωπο και τη γλώσσα υπάρχει μια σχέση αμοιβαίας αλληλεξάρτησης καθώς, ο άνθρωπος ταυτίζεται με τις παραδόσεις του δικού του

πολιτισμικού κύκλου, η μητρική γλώσσα είναι συνδεδεμένη με την προσωπικότητα του και η εκμάθηση μιας γλώσσας από κοινωνικοπολιτισμική οπτική συντελεί στην κατοχή ενός ιδιαίτερου τρόπου προσέγγισης ιδεών (Μπενέκος,2006). Η λαογραφία αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο μπορούν να σχεδιαστούν δραστηριότητες παράλληλες ή ενταγμένες στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την συνειδητοποίηση της ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου (Αυδίκος,1999).

Επιπρόσθετα ο λαϊκός πολιτισμός, είναι μια πλούσια παρακαταθήκη με δυνατότητες παιδαγωγικών εφαρμογών σε ευρύτερη κλίμακα. Η αξιοποίηση της πολιτισμικής παράδοσης στο χώρο της εκπαίδευσης ευαισθητοποιεί τα νεαρά άτομα σε διαδικασίες αποδοχής και όχι άκριτης απόρριψης πολιτισμικών αξιών (Μπενέκος,2006). Η Κακάμπουρα Ρέα συμπληρώνει την παραπάνω άποψη, αναφέροντας πως τα θέματα του λαϊκού πολιτισμού προσφέρονται για ένα μεγάλος πλήθος δραστηριοτήτων, οι οποίες καλλιεργούν την δημιουργικότητα και τις ικανότητες των παιδιών, διδάσκουν την βαθύτερη ιστορικό-πνευματική γνώση του έθνους τους, συνδυάζουν την μάθηση με τη ψυχαγωγία και τέλος δημιουργούν μια βιωματική σχέση των παιδιών με την παράδοση. Επιπρόσθετα λαμβάνοντας υπόψη την κινητικότητα των πληθυσμών στα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται τάξεις με εθνικά ανομοιογενείς μαθητές, η ενασχόληση με θέματα λαϊκού πολιτισμού, δημιουργεί το κατάλληλο υπόστρωμα για μια διαπολιτισμική αγωγή. Μάλιστα οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η λαογραφία, συντελούν βοηθητικά στην αναγνώριση της κουλτούρας μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Δαμιανού,2013). Επομένως η πληθώρα θεμάτων λαϊκού πολιτισμού δίνουν στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα για γλωσσική, πολιτισμική, διαπολιτισμική, καλλιτεχνική, αισθητική και ιστορική αξιοποίηση. Όσον αφορά τα είδη των θεμάτων, ως καταλληλότερα η Κακάμπουρα επισημαίνει τα δημοτικά τραγούδια, τα παραμύθια, τους μύθους, τα αινίγματα, το θέατρο σκιών, τις παροιμίες και τέλος τα ήθη και έθιμα που προέρχονται από την πολιτισμική παρακαταθήκη του ελληνικού λαού. Ο Αναγνωστόπουλος υποστηρίζει πως τα παραπάνω θέματα του λαϊκού πολιτισμού (παραμύθι, αινίγματα κ.α.) συμβάλουν στην αλλαγή νοοτροπίας και στη διάσωση της πολιτισμικής πολυμορφίας (Αναγνωστόπουλος,1999).

Ωστόσο θέματα μελέτης του παραδοσιακού πολιτισμού, τα οποία εντοπίζουμε στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα εξής: (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

- ο οικισμός- κατοικία
- η ενδυμασία
- η διατροφή
- τα επαγγέλματα
- η κοινωνική ζωή
- λαϊκή τέχνη

Δημοτικά Τραγούδια

Τα δημοτικά τραγούδια αποτελούν ιδιαίτερο στοιχείο της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, το τραγούδι και η μελωδία συνοδεύει όλες τις περιστάσεις της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου καθώς και τις φάσεις του κύκλου της ζωής του, από τη γέννηση (νανούρισμα), το γάμο και τη διασκέδαση ως το θάνατο (μοιρολόγια) (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008) .

Στη λαογραφική φιλολογική παράδοση τα δημοτικά τραγούδια, ονομάστηκαν και «Δημώδη ή Εθνικά άσματα». Πρόκειται για έμμετρα κείμενα (αφηγηματικά ή λυρικά) που τα έχουν συνθέσει άγνωστοι λαϊκοί ποιητές, μόνοι τους ή με συνεργασία και με συμπληρώματα από την παράδοση. Βασικά γνωρίσματα του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού είναι: α) ο δημοτικός στίχος, β) ο δημοτικός λόγος, γ) η δημοτική μουσική (Λουκάτος,1977).

Η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτελεί στόχους α) γλωσσικούς, με την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου, β) αισθητικούς, με τη δραματοποίηση, μουσική και ζωγραφική, γ) ιστορικοπολιτισμικούς, με την ερμηνεία ηθών και τον καθορισμό του ιστορικού χώρου. Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες του τύπου «**Projektunterricht**» (σφαιρική ανάλυση μαθήματος) .

Η παρουσία τους στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι έντονη, καθώς εντοπίζονται πενήντα-τρία (53) δημοτικά τραγούδια (Μπενέκος,2013).

Παραμύθια

Παραμύθι είναι η λαϊκή διήγηση, όπου μοιάζει με μεγάλο μύθο ή έχει συντεθεί από περισσότερους πυρήνες άθρωπο-μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε περισσότερους λαούς. Είναι ένα διεθνές λαογραφικό είδος που μεταφέρεται εύκολα από τόπο σε τόπο. Το παραμύθι για τη λαογραφία είναι ότι το μυθιστόρημα για τη λογοτεχνία (Λουκάτος,1977). Το παραμύθι ανήκει στην προφορική παράδοση, τα στοιχεία της οποίας μεταβιβάζονται μέσα από τον προφορικό λόγο. Αποτελεί για τα παιδιά τον πιο ελκυστικό τρόπο προσπέλασης στον χώρο της λαογραφίας.

Από φιλολογική άποψη εξετάζεται για την αφηγηματική του δομή, την πλοκή, τη γλώσσα και την τεχνική. Για τις κλειστές κοινωνίες που το ανέπτυξαν παρουσιάζει παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνιολογικό ενδιαφέρον, γιατί συμβάλλει στην ψυχαγωγία, τη γνώση του κόσμου, την καλλιέργεια της λυτρωτικής και δημιουργικής φαντασίας και τον εμπλουτισμό των παραστατικών για τον κόσμο εικόνων. Τα παραμύθια της κάθε χώρας είναι συνήθως παραλλαγές παραμυθιών που υπάρχουν και λειτουργούν σε παγκόσμια κλίμακα, διατηρούν ωστόσο το εθνικό τους χρώμα όχι μόνο, όπως είναι αυτονόητο, στη γλώσσα, αλλά στα στοιχεία ζωής, στα επιμέρους θέματα (μοτίβα) και στον τρόπο της αφήγησης.

Τα ελληνικά παραμύθια, που μεταφέρουν στοιχεία από την αρχαία μυθολογία, τη λαϊκή φιλολογία της Ανατολής (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

Τα παραμύθια αποτελούν σπουδαίο αφηγηματικό είδος της φιλολογικής λαογραφίας και από παιδαγωγική άποψη, η αξία τους είναι σημαντική, καθώς αναπτύσσουν την αφηγηματική δεινότητα και την ικανότητα των παιδιών να διευρύνουν την φαντασία τους, έξω από τα όρια της πραγματικότητας και τους φυσικούς νόμους. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του, επιτυγχάνει την καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας, ψυχαγωγία με την εξέλιξη της υπόθεσης και καλλιτεχνική δραστηριοποίηση με την απεικόνιση σκηνών από το παραμύθι (Μπενέκος, 2006).

Η διδακτική και κοινωνιολογική του αξία είναι ανεκτίμητη, διότι κατάφερε μέσα στους αιώνες με τρόπο φυσικό, αβίαστο και χωρίς ρητορισμούς να χαράξουν τις ψυχές των απλών ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών, για αυτό το λόγο θεωρείται ο διδακτικός λόγος με τη μεγαλύτερη πειστικότητα και αμεσότητα απέναντι σε μικρούς και μεγάλους (Αναγνωστόπουλος, 1999).

Επιλογικά σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα του Δημοτικού, σημειώνονται μόλις έντεκα (11) λαϊκά παραμύθια (Μπενέκος, 2013).

Μύθοι

Η λέξη «μύθος» σημαίνει «στοματικός λόγος», μετέπειτα όμως δήλωσε και τον ανεπτυγμένο ή αφηγηματικό λόγο που έχει θέμα μια εντυπωσιακή ιστορία, είτε από τους αρχαίους θεούς και ήρωες, είτε από την κοινωνία των ζώων και των ανθρώπων. Μύθος στην ελληνική λαογραφία είναι η μικρή αλληγορική διήγηση από τον κόσμο των ζώων ή των ανθρώπων που θέλει να διδάξει κάτι (Λουκάτος, 1977). Λόγω οι της δομής και της ομοιότητάς τους με τα παραμύθια ενδείκνυται για δραστηριότητες παρόμοιας φύσεως.

Επιπρόσθετα αποτελούν σημαντικό εργαλείο σε τάξεις όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, καθώς μπορούν να συγκεντρωθούν αντίστοιχοι μύθοι από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, να συγκριθούν μεταξύ τους και να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά (Μπενέκος, 2006).

Μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, εντοπίζουμε μόλις τρεις (3) λαϊκούς μύθους (Μπενέκος, 2013).

Αινίγματα

Η λέξη προέρχεται από το ρήμα ανίσσομαι και το ουσιαστικό αίνος που σημαίνει μύθος. Ονομάζεται η αλληγορική περιγραφή ενός πράγματος που προβάλλεται σαν ερώτημα για λύση. Σε άλλες εποχές αποτελούσαν κοσμοθεωρητικά και θεολογικά κείμενα, που έκρυβαν σοφές έννοιες, προορισμένες για λίγους. Αποτελεί ανώτερη

πνευματική άσκηση καθώς απαιτεί παρατηρητικότητα, εφευρετικότητα, φαντασία και άσκηση του νου τόσο από εκείνον που το προτείνει όσο και από αυτόν που το λύνει. Γι' αυτό και παρουσιάζεται σε εξελιγμένες πολιτιστικά εποχές και τάξεις. Στην αρχαία Ελλάδα το γνώριζαν και το χρησιμοποιούσαν μεγάλοι ποιητές (Πίνδαρος, Αισχύλος κ.ά.), οι Πυθαγόρειοι και άλλοι σοφοί ενώ στα βυζαντινά χρόνια απαντά και με θεολογική ερμηνεία, όπως η παροιμία και άλλα είδη του λόγου (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

Τα λαογραφικά συστατικά ενός αινίγματος είναι το θέμα και τα σύμβολα. Θέμα ονομάζουμε τον στόχο της αλληγορίας, που είναι και η λύση της.. Σύμβολα είναι ατ στοιχεία τα αλληγορίας, δηλαδή τα αντικείμενα και οι εικόνες που χρησιμοποιούνται για να συντεθεί το παραπλανητικό κείμενο (Λουκάτος,1977).

Πρόκειται για ένα «αρχαιακό» λαϊκό κείμενο, πλούσιο σε πολιτιστικά στοιχεία και από τα παιδαγωγικότερα θέματα του λαϊκού πολιτισμού καθώς ασκεί και διδάσκει τη διανόηση των ανθρώπων, μικρών και μεγάλων. Σύμφωνα με τους λαογράφους και τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ένα δύσκολο ερώτημα, το οποίο απαιτεί για την απάντησή του νοητική εξέλιξη και οξυδέρκεια (Αναγνωστόπουλος,1999). Ο ρόλος του στην εκπαιδευτική αξία είναι διπλός: αφενός χρησιμοποιείται για την άσκηση του νου, αφετέρου μπορεί να γίνει εποπτικό μέσο διδασκαλίας για τη γνωριμία με τη φύση και τα ζώα, με τον υλικό βίο του λαού και γενικότερα με τα έθιμα του. Ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει σωστή επιλογή, καθώς το κωδικοποιημένο περιεχόμενό τους δεν αντιστοιχεί πάντα στο σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν εννοιολογικά προβλήματα. (Μπενέκος,2006).

Επιλογικά πρόκειται για ένα παιδαγωγικό μέσο, το οποίο απευθύνεται στα παιδιά όχι μόνο σαν παιχνίδι αλλά και ως κάτι που μπορεί να οξύνει τη νόηση και παράλληλα να καλλιεργήσει τη συντροφικότητα και τη κοινωνικότητά τους. Αναλογικά με την παιδαγωγική τους αξία η παρουσία τους στα σχολικά εγχειρίδια είναι περιορισμένη, καθώς εντοπίζουμε μόλις δεκαεπτά (Μπενέκος, 2013).

Παροιμίες

Οι παροιμίες αποτελούν τα σοφά κληρονομήματα των αιώνων, που παραδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη, διδάσκοντας την εμπειρία τους και δίνοντας έτοιμους τύπους αλληγορίας και παρομοίωσης, που χρειάζονται για να στηρίζουν ή να τεκμηριώνουν το λόγο. Πρόκειται για ένα λαογραφικό και συνάμα κοινωνιολογικό και φιλοσοφικό είδος. Η προέλευση τους από τη μακραίωνη συλλογική ζωή ενός λαού, με την αλληγορική, τη μεταφορική σημασία τους και με τον εξελικτικό σε γλωσσικό επίπεδο λόγο προϋποθέτει άρτια γνώση της γλώσσας από τους χρήστες της (Μπενέκος, 2006).

Πέρα από την ευρύτερη αξία τους αυτή η χρήση της παροιμίας μας βοηθά να καταστήσουμε το λόγο μας πιο παραστατικό και έτσι να εκφράσουμε με μεγαλύτερη ενάργεια αυτό που σκεφτόμαστε (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

Στα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εντοπίζονται πενήντα έξι (56) παροιμίες και παροιμιώδεις εκφράσεις (Μπενέκος,2013).

Ήθη-Έθιμα

Σύμφωνα με τον Γ. Μέγα δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στα ήθη και τα έθιμα. Ήθη ονομάζουμε τις απλές έννοιες και αντιλήψεις, και έθιμα είναι όλα αυτά που κάνουμε πράξη. Τα ήθη είναι σύμφωνα με τις έννοιες του ηθικού και τα έθιμα με την έννοια της παραδεδομένης συνήθειας. Επομένως με τις λέξεις ήθη και έθιμα εννοούμε κάθε ενέργεια η οποία διαμορφώνεται από μια λαϊκή ομάδα, η αποδοχή της οποίας δεν είναι υποχρεωτική και δεν επιβάλλονται ποινές σε αυτούς που δεν την τηρούν.

Λαϊκό έθιμο είναι η πράξη, η οποία λαμβάνεται ως ορθή από μια κοινωνική ομάδα ανθρώπων. Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό συνειδητοποιούμε πως οι συντελεστές του εθίμου είναι: α) οι πράξεις, β) η παράδοση, γ) η κοινωνία.

Στα σχολικά εγχειρίδια η παρουσία των εθίμων είναι έντονη. Συγκεκριμένα παρατηρούνται δώδεκα (12) αναφορές σε χριστουγεννιάτικα και πρωτοχρονιάτικα έθιμα με σχετικές απεικονίσεις, δύο (2) αναφορές σε έθιμα των Θεοφανίων, συνοδευόμενες από οπτικό υλικό, 15 αναφορές σε έθιμα της Καθαράς Δευτέρας, είκοσι τέσσερις (24) αναφορές σε πασχαλινά έθιμα και είκοσι μία (21) αναφορές σε λοιπά έθιμα (Μπενέκος,2013).

Οικισμός- Κατοικία

Η κατοικία είναι ο χώρος, όπου η φύση εξανθρωπίζεται προοδευτικά και ο άνεμος μεταπλάθεται δημιουργικά. Η μελέτη του σπιτιού έδωσε το έναυσμα για την «έρευνα του πολιτισμικού χώρου», δηλαδή την έρευνα του χώρου ως βασικής προϋπόθεσης για τη δημιουργία και την ανάπτυξη της πολιτιστικής δραστηριότητας. Αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα της λαϊκής αρχιτεκτονικής προσέλυσε το ενδιαφέρον αρκετών λαογράφων, ιδίως του Γ. Μέγα, ο οποίος ασχολήθηκε με το λαϊκό σπίτι του αγροτικού χώρου, από το 1922 έως το θάνατο του (Μερακλής, 1984).

Η κατοικία στον ελλαδικό χώρο διαφοροποιείται έντονα σε σχέση με τον γεωγραφικό χώρο και το κλίμα μιας περιοχής. Το πλαίσιο μιας περιοχής διαμορφώνεται ανάλογα με τις ασχολίες των ανθρώπων που την κατοικούν αλλά και την κοινωνική και οικονομική τους θέση. Έτσι διακρίνεται με αρκετά σαφή τρόπο η νησιώτικη κατοικία

από αυτή της ηπειρωτικής χώρας, ενώ ειδικές κατηγορίες αποτελούν η νομαδική και η λιμναία κατοικία (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

Μεγάλη σημασία δίνεται και στο εσωτερικό του σπιτιού καθώς μέσα σε αυτό αντανακλώνονται όλες οι ανθρώπινες ιδιότητες και καταστάσεις: η οικονομική και κοινωνική θέση των ανθρώπων που διαμένουν σε αυτό, η κοινωνική διάταξη των μελών της οικογένειας, ο ιδεολογικός τους κόσμος, η προσωπική ευαισθησία και η εμμονή στην παράδοση.

Στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου περιέχονται πενήντα τέσσερις (54) φωτογραφίες και δείγματα της αρχιτεκτονικής παράδοσης (Μπενέκος, 2013).

Ενδυμασία

Η ένδυση μαζί με την κατοικία αποτέλεσε ένα από τα ζωτικότερα προβλήματα του ανθρώπου, με το οποίο ασχολήθηκε σε μεγάλο βαθμό η Λαογραφία. Η ενδυμασία, με την ευρεία έννοια του όρου, προστατεύει και καλλωπίζει το σώμα και παράλληλα σηματοδοτεί την κοινωνική, οικονομική, ηλικιακή, εθνοτική θέση αυτού που την φοράει. Έτσι συναντάμε ενδυμασίες του αστικού και του αγροτικού χώρου και ειδικότερα του ορεινού και του πεδινού, του παραθαλάσσιου και της ενδοχώρας. Η ενδυμασία των ανθρώπων κάθε τόπου έχει σχέση με το κλίμα και την ιστορική του παράδοση και επηρεάζεται από αντιλήψεις, γεγονότα και από τα επαγγέλματα των ανθρώπων (Λουκάτος, 1977).

Η μελέτη της ενδυμασίας διακρίνεται κατά κύριο λόγο σε γυναικεία και αντρική και σε τρεις κοινωνικές ώρες: την καθημερινή, την Κυριακάτικη (της εκκλησίας) και τη νυφιάτικη-γαμπριάτικη. Όσον αφορά την γυναικεία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ποικιλία τόσο ως προς τον αριθμό των επιμέρους τμημάτων της όσο και ως προς τη διακόσμηση. Για τον λόγο αυτό ακόμη και στο πλαίσιο μιας μικρής κοινότητας παρατηρείται μεγάλος αριθμός διαφορετικών ενδυμασιών, όχι μόνο ως προς τις παραπάνω διακρίσεις, αλλά και όσον αφορά την γυναίκα που την φορά. Αυτό σημαίνει ότι στην παραδοσιακή κοινωνία ουσιαστικά δεν υπάρχει τυποποιημένη ενδυμασία σε αντίθεση με την σύγχρονη καθημερινή ενδυμασία η οποία χαρακτηρίζεται από την τυποποίηση και τη μαζική παραγωγή.

Οι υπάρχουσες στα μουσεία και στις συλλογές από διάφορες περιοχές ενδυμασίες συχνά αποτελούν σύνολα επιμέρους τμημάτων, τα οποία ενδεχομένως δεν ανήκουν στην ίδια χρονική στιγμή και δεν αντικατοπτρίζουν την ιστορική πραγματικότητα, με δεδομένο ότι το ένδυμα είναι στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού που εύκολα μεταβάλλεται. Βεβαίως πρέπει να επισημανθεί ότι με την παρακμή του παραδοσιακού πολιτισμού γενικότερα η ενδυμασία παγιώνει τη μορφή της και ελάχιστα εξελίσσεται αποτελώντας ουσιαστικά μμουσειακό είδος. Βασικά μέρη της γυναικείας φορεσιάς είναι: το εσώρουχο, το πουκάμισο, το φόρεμα, η βράκα, το καβάδι, η ποδιά, ο κεφαλόδεσμος και η ζώνη. Επίσης διακρίνεται σε καθημερινή και

γιορτινή. Τα βασικά μέρη της ανδρικής ενδυμασίας είναι: το πουκάμισο, η βράκα, η φουστάνελα, το επανωκόρμι, το ζωνάρι, το επανωφόρι, το φέσι, το μαντήλι, τα σκουφιά και η πένθιμη ενδυμασία (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

Η παρουσία των ενδυμασιών στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού είναι μόλις στο 8,2%, σαράντα έξι (46) φωτογραφίες και απεικονίσεις παραδοσιακών ενδυμασιών (Μπενέκος,2013).

Επαγγέλματα

Οι άνθρωποι έχοντας ως αφετηρία την εύρεση τροφής και των μέσων ενδυμασίας και παράλληλα με την επέκταση των αναζητήσεων για την οργάνωση της κοινωνικής ζωής (εμπόριο, ταξίδια κ.α.), διαμορφώθηκαν στους λαούς οι ομαδικοί οικονομικοί τρόποι ζωής, οι λεγόμενοι βίοι. Συγκεκριμένα ο αλιευτικός, ο γεωργικός, ο ναυτικός, ο εμπορικός, ο εργατικός και ο στρατιωτικός. Οι βίοι, οι οποίοι αποτελούν επαγγελματικούς κύκλους ζωής εξετάζονται από τη λαογραφία με την τοπογραφία και τις φυσικές συνθήκες τους, με την οικονομία και την κοινωνιολογία τους, με τις δοξασίες και τα έθιμα και τέλος με όλα εκείνα τα στοιχεία που θα αναζητούσε σε μια πλήρη κοινωνία ζωής (Λουκάτος, 1977).

Όσον αφορά την παρουσία τους στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, αναφέρουμε 26 φωτογραφίες παραδοσιακών αγροτικών εργασιών και επτά (7) παραδοσιακά επαγγέλματα (Μπενέκος,2013).

Διατροφή

Αναφορικά με τη διατροφή η λαογραφία ενδιαφέρεται για τους παραδοσιακούς τρόπους εκλογής και ετοιμασίας του φαγητού, την λαϊκή προσαρμογή στην τοπική παραγωγή, στο κλίμα και τις ανάγκες και τις απλές επινοήσεις στη μαγειρική, τη ζαχαροπλαστική και στη ποτοποιία του σπιτιού. Παράλληλα ασχολείται με τις δοξασίες και τα έθιμα γύρω από κάθε τροφή, με τις ημέρες του χρόνου, τις απαγορεύσεις και τις παραχωρήσεις, τις απόψεις για τα τονωτικά-θεραπευτικά φαγητά και τα εποχικά φαγητά που διδάσκουν οι παροιμίες και έρχονται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις της επιστημονικής διαιτητικής (Λουκάτος, 1977).

Όσον αφορά τις διατροφικές συνήθειες, αυτές διαμορφώνονται υπό την επίδραση βιολογικών και πολιτισμικών παραγόντων. Στην Ελλάδα αλλά και τον ευρύτερο μεσογειακό χώρο, βασικά είδη διατροφής όπως το σιτάρι, το κρασί και το λάδι παραμένουν σε χρήση από χιλιετίες. Η παραδοσιακή κοινωνία από την περίοδο της Τουρκοκρατίας έως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν κυρίως αγροτοποιμενική και το γεγονός αυτό καθόριζε τα υλικά και τους τρόπους παρασκευής και κατανάλωσης των τροφών. Επίσης η σταθερότητα των παραδοσιακών τοπικών διατροφικών συνηθειών διαφοροποιείται και μεταβάλλεται όταν, μετά την ίδρυση του

ελληνικού κράτους, αναπτύσσονται τα αστικά κέντρα, ο πληθυσμός των οποίων είναι πρόθυμος να αποδεχτεί μαγειρικές εισαγόμενες από τη Δυτική Ευρώπη. Η εθιμοτυπία των γευμάτων, τα έπιπλα και τα σκεύη μεταβάλλονται επίσης. Οι Έλληνες παύουν να κάθονται σταυροπόδι και να τρώνε στο σοφρά ή σε χαμηλές τάβλες και χρησιμοποιούν τραπέζια και καρέκλες (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008) .

Η μελέτη των φαγητών και κατ'επέκταση της μαγειρικής του ελληνικού λαού δεν συντελεί μόνο στη γνώση των εθίμων και των οικονομικών συνθηκών της ζωής του, αλλά συντελεί στην αξιοποίηση μιας παράδοσης, που μπορεί να ωφελήσει τη σύγχρονη διαιτητική και την κατανάλωση των τοπικών προϊόντων (Λουκάτος, 1977).

Τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου περιέχουν δεκατρείς (13) αναφορές στην παραδοσιακή γαστρονομία (Μπενέκος, 2013).

Κοινωνική Ζωή

Η έρευνα της κοινωνικής παραδοσιακής ζωής του ανθρώπου, απαιτεί τον διαχωρισμό της σε πέντε επιμέρους κλάδους: α) την κοινοτική ζωή, β) την οικογενειακή οργάνωση και τις συγγενικές σχέσεις, γ) το λαϊκό δίκαιο, δ) την επαγγελματική οργάνωση και τις εργασιακές σχέσεις, ε) τις κοινωνικές ψυχαγωγίες και εκτονώσεις.

Η κοινοτική ζωή αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι είχαν ρυθμίσει διοικητικά και κοινωνικά την τοπικά ζωή, ιδιαίτερα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας, σε μικρές ή μεγαλύτερες κοινότητες. Ο τρόπος ζωής των ανθρώπων ήταν σύμφωνος με την άγραφη παράδοση και την τοπική αναγκαιότητα, παρόλο αυτά πολλά νέα πράγματα ρυθμιζόνταν στην νέα ιστορική πραγματικότητα και στην πίεση της δουλειάς. Εκείνα τα χρόνια δημιουργήθηκαν δυο θεσμοί, η Αυτοδιοίκηση και η Αλληλοβοήθεια που με το διοικητικό κύρος της Ορθόδοξης Εκκλησίας διατήρησαν τη συνοχή και την ελληνικότητα του έθνους (Λουκάτος, 1977).

Στη συνέχεια η οικογένεια, που αποτελεί την πρώτη και σημαντικότερη μικροκοινωνία του ανθρώπου, εμπεριέχει σε μικρογραφία όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις, από την κοινή αγάπη ως την προτίμηση, από την συνεργασία ως τον ανταγωνισμό, από τις ελεύθερες ιδέες ως τους δεσμευτικούς παραδοσιακούς θεσμούς.

Η ελληνική οικογένεια στα πλαίσια του παραδοσιακού πολιτισμού εμφανίζεται με πολλές μορφές. Ορισμένες από αυτές τις μορφές είναι η πολυπυρινική οικογένεια, η πατριαρχική και η μητροπλευρική οικογένεια (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

Επιπλέον στα φιλολογικά κείμενα της ελληνικής λαογραφίας, διαφαίνονται οι δεσμοί και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ελληνική οικογένεια, με την ειλικρινή κριτική των προτερημάτων και ελαττωμάτων της, αλλά και την αναλλοίωτη ομοιογένεια στους παραδοσιακούς αιώνες (Λουκάτος, 1977).

Έπειτα στο λαϊκό δίκαιο υπάγονται έθιμα που ρύθμιζαν τις σχέσεις των ανθρώπων και αφορούσαν ζητήματα οικογενειακού και κληρονομικού δικαίου (αρραβώνας, γάμος, υιοθεσία, διαθήκη κ.α.) (Μέγας,1972).

Την νομική πειθαρχία αποτελούσαν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που την επέβαλλαν η κοινή συνεννόηση και λογική, η επέμβαση του θρησκευτικού ιερατείου και η πείρα των πολιτικών νομοθετών, σε συνδυασμό με τις τοπικές ανάγκες, τις συνθήκες ζωής και την παράδοση (Λουκάτος, 1977).

Αναφορικά με την επαγγελματική ζωή, ο τρόπος οργάνωσης των εμπόρων, των βιοτεχνών και άλλων παραγωγών δημιουργούσε στα παλιότερα χρόνια μικρόκοσμους κοινωνιών, μέσα στο ευρύτερο σύνολο που κινούνταν κάτω από την απειλή των μεγαλουπόλεων .

Σημαντικές μορφές επαγγελματικής οργάνωσης αποτελούσαν οι συντεχνίες και τα σωματεία (εσνάφια ή ρουφέτια) των επαγγελματιών, όπως για παράδειγμα ραπτών (αμπατζήδων), των τεκτόνων (δουλγέρηδων), των γουναράδων κ.α. Οι συγκεκριμένες συντεχνίες εκτός από το οικονομικό φρούριο που θα τους προστάτευε από τους ξένους ανταγωνισμούς, αντιπροσώπευαν και το ανθρωπιστικό ίδρυμα του επαγγέλματος, το οποίο αποτελούσε στήριγμα για τους άνεργους. Διατηρούσαν αυστηρή επαγγελματική ζωή και παράλληλα γίνονταν γνωστοί μέσα από τις αγαθοεργίες τους, την ικανοποιητική μισθοδοσία, την πρόνοια και την ψυχαγωγία για τα μέλη τους. Απόγονοι τους αποτελούν τα σημερινά μεγάλα σωματεία των επαγγελματιών και οι εργατικές οργανώσεις (Λουκάτος, 1977).

Σχετικά με την κοινωνική ζωή των ανθρώπων, η λαογραφία ενδιαφέρεται να γνωρίσει τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε η κοινότητα, ιδιαίτερα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας για να αμυνθεί και να προφυλάξει τον συνοικισμό της απέναντι στις επιδρομές των ληστών και των πειρατών (Μέγας,1972).

Ο Λουκάτος συνδέει τον όρο «κοινωνικό» με τον όρο «λαϊκό», αναφέροντας πως στα χρόνια της Τουρκοκρατίας αλλά και στις προβιομηχανικές εποχές οι άνθρωποι ζούσαν «λαϊκά» , ιδιαίτερα όταν αναζητούσαν την ψυχαγωγία τους στον κύκλο του χρόνου, στη φύση και στις πνευματικές εμπνεύσεις (Λουκάτος,1977).

Οι εκτονώσεις των ανθρώπων τις οποίες θεράπευε η κοινωνία ήταν πέντε στο σύνολο:

- Η ψυχική , την οποία αντιμετώπιζαν με τη θρησκευτική και εκκλησιαστική ζωή.
- Η συναισθηματική, την οποία αντιμετώπιζε ο λαός με τη χρήση δημοτικών τραγουδιών.
- Η πνευματική, η οποία αντιμετωπιζόταν από τον λαό με παροιμίες και παραμύθια.

- Η πολιτική, η οποία εκτόνωνε τα συναισθήματα πίεσης του λαού μέσω του Καραγκιόζη.
- Η σεξουαλική. Πρόκειται για μια αιώνια ανθρώπινη ανάγκη που κάθε λαός την παρουσιάζει στις ανοιξιάτικες γιορτές του, των μεταμφιέσεων και των γονιμικών τελετών.

Αναφορικά με την κοινωνική ζωή των ανθρώπων παλαιότερα, δεν εντοπίζουμε κάποια αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λαϊκή Τέχνη

Η λαϊκή τέχνη είναι έκδηλη στην παραγωγή της χειροτεχνίας και της διακοσμητικής, όπως εκφράζεται μέσα από την ζωγραφική, την ξυλογλυπτική, την λιθογλυπτική, την κεντητική, την υφαντική, την αργυροχρυσοχοΐα, την μεταλλοτεχνία, την κεραμική και άλλες τέχνες. Τα έργα συνδεδεμένα με τις καθημερινές ανάγκες και αντιλήψεις του λαού, χαρακτηρίζονται από τα βασικά γνωρίσματα των εκδηλώσεων του λαϊκού πολιτισμού. Σήμερα τα έργα λαϊκής χειροτεχνίας διακρίνονται από την επανάληψη σχεδίων και έχουν χαρακτήρα μουσειακό και ιστορικό, με εξαίρεση ίσως τις εκκλησιαστικές τέχνες (ξυλογλυπτική, μαρμαροτεχνία, αργυροχρυσοχοΐα και κεντητική) που εξακολουθούν να εξυπηρετούν τη λειτουργική αποστολή τους. Μεγάλο μέρος των έργων της λαϊκής χειροτεχνίας βρίσκεται σήμερα σε μουσεία και ιδιωτικές συλλογές ή διασώζεται σε κατοικίες, ως διακοσμητικά πλέον στοιχεία, αποκομμένα από την αρχική αποστολή και το περιβάλλον τους (Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., 2008).

Η λαϊκή τέχνη έχει μεγάλη αξία για τη λαογραφία καθώς αντιπροσωπεύει το πνεύμα και την ιδιοφυΐα ενός λαού. Επιπλέον έχει χαραχτεί στη συνείδηση του λαού και η σημασία της είναι καλλιτεχνική, κοινωνική, οικονομική και παιδαγωγική. Στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντοπίζονται είκοσι έξι (26) φωτογραφίες και απεικονίσεις χρηστικών αντικειμένων και έργων λαϊκής τέχνης (μαγειρικά σκεύη, κεντήματα κ.α.) και τριάντα δύο (32) πίνακες ζωγραφικής με παραστάσεις από την αγροτική ζωή (Μπενέκος, 2013).

Επιλογικά ο πλούτος του λαϊκού πολιτισμού σε παραδόσεις, ήθη-έθιμα, παροιμίες και γλωσσικές εκφράσεις παραμένει μια ανεξάντλητη πηγή, από την οποία μπορούμε να αντλούμε εθνοπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία βρίσκουν εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2.5. Ρόλος Εκπαιδευτικού

Οι λαογράφοι έχουν αναγνωρίσει τη συμβολή και το έργο των εκπαιδευτικών στην επιστήμη της Λαογραφίας. Η σχέση του εκπαιδευτικού με τη λαογραφία αναπτύχθηκε από το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, οι οποίοι λόγω της δημιουργίας εθνών-κρατών και τη συγκρότηση εθνικών ταυτοτήτων στην Ευρώπη και τα Βαλκάνια ανέλαβαν να ασχοληθούν με τη συλλογή και καταγραφή της λαογραφικής ύλης από τις ιδιαίτερες πατρίδες τους (Κακάμπουρα,2010).

Πολλές φορές μάλιστα, ανέθεταν στους μαθητές τους λαογραφικές εργασίες, από τις οποίες τις καλύτερες τις έστελναν στο Λαογραφικό Αρχείο της Ακαδημίας Αθηνών. Οι εργασίες αυτές απαιτούσαν επιτόπια έρευνα της πολιτιστικής παράδοσης. Μάλιστα αποτελούσαν μια εξαιρετική κοινωνική εμπειρία (προκειμένου να καταγράψουν τη λαϊκή παράδοση, τα ήθη-έθιμα, έπρεπε να απευθυνθούν στα ηλικιωμένα μέλη της οικογένειας ή της κοινότητάς τους), η οποία ήταν σύμφωνη με τις παιδαγωγικές απόψεις

Αρχικά το μάθημα της Λαογραφίας διδασκόταν στις Παιδαγωγικές επιστήμες, όχι όμως από εξειδικευμένο προσωπικό. Στη δεκαετία του 1999, μετά την εξέλιξη των Ακαδημιών σε Πανεπιστημιακά Τμήματα, προκηρύχθηκαν ορισμένες θέσεις λαογραφίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Ο Μέγας αναφέρει πως οι δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα ενεργοί και παρακολουθούσαν με μεγάλο ενδιαφέρον και προσήλωση τη διδασκαλία του στο Πανεπιστήμιο όπου δίδασκε . Ο ίδιος αναγνωρίζει το έργο του δασκάλου στη λαογραφία αλλά και τη συμβολή του στη συλλογή του λαογραφικού υλικού. Μάλιστα εκτός από τη λαογραφία αναγνωρίζει και τη συνεισφορά του στον λαϊκό πολιτισμό της χώρας του: *« Η προσπάθεια αυτού πρέπει να εκτείνεται και πέρα της συλλογής του υλικού, εις το να συντηρή και εκτρέφη το πνεύμα δια τας λαϊκάς παραδόσεις, να καθιστά και πάλι ζώσας και ενεργάς τας μορφάς του λαϊκού πολιτισμού, όταν ατονούν ή φθίνουν»*. Παράλληλα ο Μερακλής κάνοντας μια σύγκριση στους δασκάλους και φιλόλογους σήμερα και παλαιότερα όταν δίδασκε το μάθημα της Λαογραφίας, υποστηρίζει πως οι σημερινοί υποψήφιοι αλλά και οι εργαζόμενοι δάσκαλοι και φιλόλογοι παρουσιάζουν τεράστια διαφορά, όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στη λαϊκή παράδοση (Αναγνωστόπουλος,1999).

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, σημειώθηκαν ορισμένες κοινωνικές αλλαγές, με τη μετανάστευση στα αστικά κέντρα και την πυρηνικοποίηση της οικογένειας, οι οποίες επέφεραν ρωγμές στις σχέσεις των γενεών και ιδίως στον τρόπο με τον οποίο το παρόν αντιμετώπιζε το παρελθόν. Παρόλο αυτά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις, με την στροφή των πολιτών στην παράδοση. Δημιουργήθηκε μια νέα κατάσταση, η οποία πυροδότησε συζητήσεις και ενεργοποίησε θεσμικές προσπάθειες για το περιεχόμενο της ταυτότητας του Έλληνα Ευρωπαίου πολίτη του 21^ο αιώνα, την οποία ανέλαβε να φέρει εις πέρας το σχολείο, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών και συλλόγων (Σχέδια Διδασκαλίας,2001). Το σχολείο κλήθηκε να μεταδώσει μορφές του λαϊκού πολιτισμού στις νεότερες γενιές, οι οποίες εγκαταλείφθηκαν για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Ο

Αναγνωστόπουλος υποστηρίζει πως προϋπόθεση για την υλοποίηση του λαϊκού πολιτισμού είναι ο σεβασμός και η κατανόηση της αξίας του (Αναγνωστόπουλος,1999).

Σε αυτό το σημείο γεννιέται το εξής ερώτημα: Με ποιον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει το συγκεκριμένο υλικό για τη διάσωση του λαογραφικού φαινομένου και τη μετάδοση της γνώσης του λαϊκού πολιτισμού στους μαθητές;

Προτού δοθεί κάποια απάντηση, πρέπει να διευκρινιστεί πως δεν επιχειρείται καμία μεταβολή οποιουδήποτε μαθήματος σε μάθημα Λαογραφίας. Ο Μ. Γ. Μερακλής επισημαίνει πως *«ο φιλολογικά-γλωσσικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός δεν έχει αποκτήσει και την επάρκεια λαογραφικού σχολιασμού και διδασκαλία των κειμένων αυτών..ο φιλολογικά καταρτιζόμενος δάσκαλος χρειάζεται να δέχεται την ειδικότερη λαογραφική εκπαίδευση»* (Μπενέκος,2006).

Σύμφωνα με την παιδαγωγό Walburg Anger, η λαογραφία για τον εκπαιδευτικό έχει διπλή σημασία: α) αφενός του διδάσκει την έννοια του έθνους του, όπως διαφαίνεται από τις εκδηλώσεις του λαού, β) αφετέρου υποδεικνύει την κατεύθυνση και τον δρόμο για μια αληθινή εθνική λαϊκή παιδεία (Λουκάτος,1992).

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έγκειται στον βαθμό τον οποίο οι μαθητές θα κατανοήσουν τον συνδυασμό της κουλτούρας του σχολείου με τη λαϊκή-παραδοσιακή κουλτούρα, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους (Δαμιανού,2013). Η Ρέα Κακάμπουρα υποστηρίζει πως τα σχολικά εγχειρίδια, βοηθούν τον μαθητή στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ του δίνουν και μια ώθηση για να «αγαπήσει το διάβασμα». Υποστηρίζει ότι η σωστή επεξεργασία του υλικού σε συνδυασμό με τις διευκρινίσεις του λαογραφικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού, ο μαθητής είναι σε θέση να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού του τόπου του (Κακάμπουρα,1999). Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας είναι απαραίτητη, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να οργανώσει τη διδασκαλία με διάφορες προτάσεις και δραστηριότητες, τις οποίες καλούνται να συζητήσουν και να πραγματοποιήσουν οι μαθητές, προκειμένου να βιώσουν ευχάριστα όλα αυτά τα στοιχεία που συνθέτουν τον λαϊκό μας πολιτισμό (Μωραΐτη,1997).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίσει τα λαογραφικά φαινόμενα ως κοινωνικά και ιστορικά που συμβαίνουν σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Το έργο του δεν είναι αποκλειστικά διδακτικό αλλά κοινωνικό, επιστημονικό και δεν πρέπει να περιορίζεται εντός των τοίχων του σχολείου (Λουκάτος, 1992). Προκειμένου να είναι σε θέση να απαντάει στις ερωτήσεις που εύλογα θα προκύψουν στους μαθητές του 21^ο αιώνα για τον νεοελληνικό παραδοσιακό πολιτισμό, θα πρέπει να ερευνά τον βίο του λαού και να έχει ξεκαθαρίσει ο ίδιος ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτού του πολιτισμού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συνειδητοποιούμε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για τη διάσωση του λαογραφικού φαινομένου και τη μετάδοση της

γνώσης του λαϊκού πολιτισμού στους μαθητές μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2.6. Προγράμματα διδασκαλίας του λαϊκού πολιτισμού

Ο λαϊκός πολιτισμός είναι μια πολύπλευρη έννοια, η οποία όπως προαναφέραμε ενυπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και σε ποικίλες πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί διάφορα ειδικά προγράμματα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που ασχολούνται είτε αποκλειστικά με τον λαϊκό πολιτισμό είτε μέσα στα πλαίσια άλλων αντικειμένων.

- Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»[1]

Το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» είναι μια κοινή πρωτοβουλία των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού καθώς και της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του ρόλου των Τεχνών και του Πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Παράλληλα αποτελεί ένα πρόγραμμα εμπύχωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναγνώριση της αξίας της Τέχνης και του Πολιτισμού και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντί τους.

Ξεκίνησε το 1994 ως ιδέα της Μελίνας Μερκούρη και εφαρμόστηκε πειραματικά την περίοδο 1995-2001 σε 92 Δημοτικά Σχολεία (86 δημόσια και 6 ιδιωτικά) στην Ελλάδα και 2 Δημοτικά Σχολεία στην Κύπρο (Λευκωσία και Λεμεσό). Πρόκειται για ένα πρωτοπόρο πρόγραμμα που δίνει, μέσα από τις δυνατότητες της τέχνης, την ευκαιρία για πολλαπλές αναγνώσεις τόσο των γνωστικών αντικειμένων όσο και των συναισθημάτων των μετεχόντων στην επικοινωνία. Αποβλέπει στην ανάδειξη της πολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης και καταθέτει ως βασικό μέσο τις τέχνες για την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, αλλάζοντας τη μεθοδολογία του παραδοσιακού σχολείου και δίνοντας μια απάντηση στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν σύμμετρα οι γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, παράλληλα με την απελευθέρωση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του.

- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1997-8 σε τρία Δημοτικά σχολεία και ένα Γυμνάσιο και από το σχολικό έτος 2000-2001

εντάχθηκε ως ένα από τα προγράμματα επιλογής της Ευέλικτης Ζώνης για το Δημοτικό Σχολείο (Κακάμπουρα,2009). Επιστημονικός υπεύθυνος του Προγράμματος είναι ο καθηγητής λαογραφίας Μ.Γ. Μερακλής και αναπληρώτρια επιστημονική υπεύθυνη η νυν επίκουρη καθηγήτρια Λαογραφίας Ρέα Κακάμπουρα, η οποία σχεδίασε και ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή του Curriculum, που λειτουργεί ως οδηγός στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού, χωρίς να είναι απαραίτητη η πιστή εφαρμογή του. Το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει στόχους, περιεχόμενα, διδακτικές προτάσεις, εκπαιδευτικό υλικό (ενδεικτική βιβλιογραφία, βιντεοταινίες και διαφάνειες), μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους αξιολόγησης. Επιπρόσθετα χωρίζεται σε έξι ενότητες και καλύπτει το χρονικό διάστημα του πρώτου τριμήνου της σχολικής χρονιάς (Κακάμπουρα, 2001).

Το αντικείμενο του Προγράμματος είναι η γνωριμία των μαθητών με τον παραδοσιακό και σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό. Περιλαμβάνει στοιχεία από την εθιμική ζωή και την προφορική παράδοση (σε διάφορες εκφράσεις: λαϊκή λογοτεχνία, παραστατικά έθιμα από την περιοχή της λατρείας ή της κοινωνικής ζωής, επαγγελματικές ασχολίες), στοιχεία αναφερόμενα στη σχέση του πολιτισμικού παρόντος με τον πολιτισμό του παρελθόντος, ή στη σχέση της προφορικής (λαϊκής) με τη γραπτή (λογία) παράδοση. Η παρουσίαση των θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού ακολουθεί τη λογική του κυκλικού χρόνου της παραδοσιακής κοινωνίας (παρουσίαση παραγωγικών πρακτικών, συνηθειών, τελετουργιών κτλ. στα πλαίσια της εναλλαγής των εποχών) (Κακάμπουρα,2001).

Σκοπός του είναι η συστηματική επαφή των μαθητών με τον σύγχρονο και λαϊκό πολιτισμό σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Το Πρόγραμμα ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν όψεις της παράδοσης και της νεωτερικότητας των λαϊκών πολιτισμών των τόπων προέλευσης των μαθητών μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν τη λαογραφία με την προφορική ιστορία και την εθνολογία (Κακάμπουρα,2009).

Οι στόχοι του συγκεκριμένου Προγράμματος διακρίνονται σε γνωστικούς και στόχους που αφορούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς. Στους γνωστικούς στόχους του Προγράμματος αναφέρεται η γνωριμία των μαθητών με όψεις του παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού βασισμένες στα πορίσματα της σύγχρονης λαογραφικής επιστήμης και η συνειδητοποίηση της εξέλιξης του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού. Οι στόχοι με τη μορφή δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς για τους μαθητές επιδιώκουν τα εξής (Κακάμπουρα,2001):

- ✓ Να συνειδητοποιήσουν την εθνική και τοπική ταυτότητά τους στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.
- ✓ Να καλλιεργηθούν πολιτισμικές αξίες του παρελθόντος, όπως η συνεργασία και η συλλογικότητα και να αποκτήσουν λόγο ύπαρξης στη σημερινή πραγματικότητα.

- ✓ Να κατανοήσουν όρους, όπως πολιτισμός, λαϊκός πολιτισμός, έθιμα και παραδόσεις.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν τη δυναμικότητα του πολιτισμού μέσα στον χρόνο.
- ✓ Και τέλος, να αναγνωρίσουν τις τυχόν ομοιότητες και διαφορές που έχουν τα έθιμα από την μια περιοχή στην άλλη και από τη μία γενιά στην άλλη.

Ο μακροπρόθεσμος στόχος του προγράμματος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι παρά τις σημαντικές αποκλίσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα τους λαούς, λόγω σημαντικών ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών, υπάρχουν κοινές πολιτισμικές βάσεις και ως Ευρωπαίοι πολίτες να αποκτήσουν μια κουλτούρα που θα δρα ενοποιητικά. Επιλογικά η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται για το συγκεκριμένο Πρόγραμμα είναι ο συνδυασμός της δασκαλοκεντρικής με την ομαδοσυνεργατική-μαθητοκεντρική (Κακάμπουρα,2001).

Συμπερασματικά ο χώρος της λαογραφίας αποτελεί ένα ανεξάντλητο και χρήσιμο πεδίο γνώσεων, προσφέροντας τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για την εκπαίδευση των μαθητών, παρουσιάζοντας μεγάλη ποικιλία θεμάτων τα οποία με την κατάλληλη επεξεργασία, μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους στο λαϊκό πολιτισμό, μέσα από επιστημονική επαφή, προκειμένου να επιτύχουν απέναντι στις απαιτήσεις και τις νέες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου.

2.3. Λαογραφία και Διαδίκτυο

Διανύουμε μια δεκαετία με κύρια χαρακτηριστικά την ταχύτητα και την αλματώδη μετάδοση πληροφοριών, συνέπεια της εξέλιξης της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης. Επομένως η λαογραφία και κατ' επέκταση οι υπόλοιπες επιστήμες «ζουν» και εξελίσσονται δίπλα σε σημαντικές και ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις (Κατσαδώρας, 2013:100). Υπό αυτές τις συνθήκες το διαδίκτυο και η ηλεκτρονική επικοινωνία επιβάλλεται να προσεγγιστούν όχι μόνο ως τεχνολογικό φαινόμενο αλλά κυρίως σαν κοινωνικό και πολιτιστικό, με στόχο τη δημιουργία μιας υγιούς σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο και την τεχνολογία.

Ο καθηγητής Λαογραφίας στο Πανεπιστήμιο Καλιφόρνιας Berkeley, Alan Dundes, υποστηρίζει πως τα τεχνολογικά αντικείμενα όπως τα κινητά και οι υπολογιστές επιταχύνουν τη διάδοση της λαογραφίας. Στις προηγούμενες γενιές οι ιστορίες διαδίδονταν σε ημέρες, εβδομάδες, μήνες. Πλέον χάρις στο διαδίκτυο εξαπλώνονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς. [2].

Ο χώρος του διαδικτύου παρέχει νέους τρόπους εξεύρεσης, επεξεργασίας και παρουσίασης των πληροφοριών αυτών, γεγονός που ευνοεί την έρευνα . Αντίθετα στην άποψη πολλών, πως η τεχνολογία τείνει να εξαλείψει ορισμένα από τα είδη του λαϊκού πολιτισμού, ο Bronner (στο Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 107) τονίζει πως το διαδίκτυο αποτελεί χώρο ανάπτυξης του πολιτισμού και σημαντική πηγή γνώσεων για τη λαογραφία.

Σύμφωνα με τον Μιχαήλ ο κόσμος της λαογραφίας είναι ένας κατ' εξοχήν λαογραφικός κόσμος. Συγκεκριμένα υποστηρίζει: « Μέσα σε αυτόν τον κόσμο ζει ένα μεγάλο μέρος της ζωής μου, ο homo interneticus και δημιουργεί έναν ιδιότυπο πολιτισμό, το «διαδικτυακό πολιτισμό», τον οποίο καλούνται να μελετήσουν διεξοδικά οι λαογράφοι. Η ίδια ανάγκη που σπρώχνει τον άνθρωπο στην εκκλησία ή στο γήπεδο, δηλαδή η ανάγκη του «να γίνεται λαός», είναι αυτή που τον σπρώχνει στο Διαδίκτυο και τον μετατρέπει σε homo interneticus. Το Διαδίκτυο είναι μια δεύτερη ευκαιρία για (κοινωνική και ατομική) ζωή (Μιχαήλ, 2009: 294).

Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως το διαδίκτυο έρχεται για να μεταβάλλει το κλίμα απαισιοδοξίας και παραίτησης που υπήρχε τον τελευταίο καιρό στο χώρο της λαογραφίας. Ωστόσο μεγάλο πλήθος λαογράφων δείχνει απροθυμία για τη μελέτη και την έρευνα όψεων του λαϊκού πολιτισμού οι οποίες κατακλύζουν το διαδίκτυο, σε αντίθεση με ερευνητές άλλων επιστημών, όπως η κοινωνική ανθρωπολογία ή κοινωνιολογία. Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει και ο Trevor J. Blank (2009: 5), αναφέροντας πως οι περισσότεροι λαογράφοι 'έκαναν τα στραβά μάτια' απέναντι στις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία στον κλάδο της λαογραφίας, υποστηρίζοντας πως το διαδίκτυο υπονομεύει την αξιοπιστία της δουλειά τους.

Στον αντίποδα βέβαια, η Roush,(στο Γκασούκα & Φουλίδη 2012: 99) εκθέτει τρεις κατηγορίες προβλημάτων που πιθανόν αναγκαστούν να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές κατά τη συγκέντρωση στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στο διαδίκτυο:

- Προβλήματα πρόσβασης, σε πληροφοριοδότες και ερευνητές.
- Όγκος πληροφοριών και η έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας (χάνεται η ακεραιότητα των πληροφοριών που παρέχεται από τον πληροφοριοδότη).
- Πιθανή απώλεια και αλλοίωση σημαντικών πληροφοριών, όπως η κοινωνική και εθνική καταγωγή, η οικογενειακή κατάσταση, η εκπαίδευση, η θρησκεία, κ.ά.

Επιπρόσθετα καταγράφει δυσκολίες στην αρχειοθέτηση, οι οποίες σχετίζονται είτε με την ειλικρίνεια των απαντήσεων, είτε με το επιστημονικό δίλημμα της «ηθικότητας» και της χρήσης ανώνυμων πληροφοριών .

Ωστόσο ο Dundes (1980:7) τονίζει πως η τεχνολογία είναι φίλος και δεν αποτελεί εχθρό της λαογραφίας. Συγκεκριμένα δεν την επισκιάζει, ούτε την διαγράφει, αντιθέτως αποτελεί ζωτικό παράγοντα μετάδοσης και εξαιρετική πηγή έμπνευσης για

τη νέα γενιά της λαογραφίας. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει σαφές πως το διαδίκτυο δεν περιορίζει τη δραστηριότητα του λαϊκού πολιτισμού, αντιθέτως λειτουργεί ως ένας λαογραφικός αρωγός.

Η Φουλίδη Ξανθίπη στη διδακτορική της διατριβή με θέμα «Νέοι ορίζοντες στις ελληνικές Λαογραφικές Σπουδές. Το διαδίκτυο ως πηγή διάδοσης, μετάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Λαϊκού Πολιτισμού», που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου διευκρινίζει τη σχέση ανάμεσα στη λαογραφία και το διαδίκτυο αναφέροντας ότι δεν υπάρχει κανένας ανταγωνισμός ανάμεσα τους καθώς «(...) η λαογραφία δεν συρρικνώνεται από την τεχνολογία, ούτε απειλείται από το διαδίκτυο, αντιθέτως εμπλουτίζεται και ανανεώνεται συνεχώς δημιουργώντας έναν νέο κλάδο που ονομάζεται ψηφιακή λαογραφία». (digital folklore).

Ανεξάρτητα όμως από τις αποφάσεις και ενέργειες των λαογράφων, η παρουσία του λαϊκού πολιτισμού είναι έντονη στο διαδίκτυο. Γι αυτό τον λόγο θα πρέπει να προσαρμοστούν στις ανάγκες και απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής, παρά την δυσπιστία και την επιφυλακτικότητα την οποία παρουσιάζουν (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 100).

Ο Λαϊκός Πολιτισμός στο περιβάλλον του διαδικτύου

Ο Αλέξανδρος Καπανιάρης, στο βιβλίο του «Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση», υποστηρίζει ότι η μελέτη του λαϊκού πολιτισμού στο περιβάλλον του διαδικτύου πραγματοποιείται ύστερα από την εξέταση των παρακάτω ζητημάτων:

1. Ποιος είναι ο λαός στον κυβερνοχώρο;
2. Ο λαϊκός πολιτισμός στο περιβάλλον του διαδικτύου
3. Διαδίκτυο και παραγωγή νέου τύπου λαογραφικού υλικού

Αναφερόμενοι στο λαό του κυβερνοχώρου εννοούμε τις ψηφιακές λαϊκές ομάδες που δημιουργούνται στους διαδικτυακούς χώρους του παγκόσμιου ιστού, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις και οι οποίες αποτελούν σημαντικές πηγές ερευνητικών δεδομένων για την ψηφιακή λαογραφία (Καπανιάρης, 2017: 45).

Για την Διαμαντάκη (2013, στο Καπανιάρης, 2017: 45-6) οι ψηφιακές ομάδες αποτελούν νέα μορφώματα συνομάδωσης, λιγότερο κοινότητες με την παραδοσιακή έννοια, αλλά κοινωνικά δίκτυα, τα οποία δομούνται στη βάση κοινών ενδιαφερόντων, ιδεών, συνεργασίας ή συναισθημάτων. Ο χώρος λειτουργίας τους είναι μέσα σε κοινωνικά δίκτυα, σε fora, σε blogging, σε εικονικούς κόσμους, επικοινωνώντας σύγχρονα ή ασύγχρονα.

Ο Dreyfus (2003, στο Καπανιάρης: 46), συγγέει τον λαό του διαδικτύου, με τον περιηγητή του διαδικτύου για τον οποίο η συλλογή πληροφοριών έχει γίνει τρόπος ζωής. Αυτού του είδους η ζωή δημιουργεί ένα μετανεοτερικό «εγώ», που δεν έχει ορισμένο περιεχόμενο ή συνέχεια, αλλά είναι ανοικτό σε όλες τις δυνατότητες και στο να αναλαμβάνει διαρκώς νέους ρόλους.

Επιπρόσθετα στις διαδικτυακές κοινότητες αναπτύσσονται πολυχρηστικά εικονικά περιβάλλοντα, με πιο διαδεδομένο το «Second life», στο οποίο σχηματίζονται ομάδες που τα μέλη της υιοθετούν ρόλους και ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς. Η επικοινωνία σε αυτές τις νέες κοινότητες, παρόλο που πραγματοποιείται μέσω των καλωδίων και των ινών δεν την καθιστά λιγότερο πραγματική, καθώς τα μέλη της αποτελούν πραγματικοί άνθρωποι που κάθονται πίσω από τα όργανα ελέγχου (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012:102). Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν μια εικονική ταυτότητα με αληθινά ή ψεύδη στοιχεία, να κατασκευάσουν ψηφιακά πρόσωπα και να συνομιλήσουν με άλλους χρήστες σε πραγματικό ή μη χρόνο. Η δυνατότητα του χρήστη να επιλέξει τον τρόπο παρουσίασης του είναι πολύ σημαντικό για την επιστήμη της λαογραφίας, καθώς εγείρονται ζητήματα «αυθεντικότητας», από τη στιγμή που ένας χρήστης παρουσιάζεται χωρίς τα πραγματικά του στοιχεία, αλλά ως μια εικονική προσωπικότητα και όταν απουσιάζει η άμεση διαπροσωπική επαφή.

Επιπρόσθετα η ταχύτητα της μετάδοσης αλλά και η ανωνυμία του δημιουργού εξασφαλίζουν αφενός την ελεύθερη έκφραση και μεταφορά των δεδομένων αυτών και αφετέρου την ένταξή τους στο πεδίο των λαογραφικών εκφράσεων. Πλέον το διαδίκτυο αποτελεί το μέσο μετάδοσης με αποδέκτη όλους τους χρήστες του διαδικτύου, ένα σύνολο που υπερβαίνει τα φυλετικά, εθνικά και ηλικιακά σύνορα (Κατσαδώρος, 2013: 108).

Ταυτόχρονα αποτελώντας ένα εξελισσόμενο πολιτιστικό περιβάλλον, παρουσιάζει εντυπωσιακό ρυθμό αύξησης του πληθυσμού των χρηστών, οι οποίοι με τη σειρά τους συντελούν στην ανάπτυξη σύγχρονων αστικών εκφάνσεων του λαϊκού πολιτισμού (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 104).

Για τον Μιχαήλ (2009: 297) ο κόσμος του διαδικτύου είναι κατεξοχήν λαογραφικός, υποστηρίζοντας ότι : η διαδικτυακή ζωή είναι μια δεύτερη ζωή, η οποία σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί καρικατούρα της πρώτης. Πρόκειται για μια νέα, ολοκληρωμένη ζωή, μια «vita nuova». Ζει μια ζωή παράλληλα με την πρώτη. Πρόκειται για ζωή στις διάφορες διαδικτυακές κοινότητες ή αλλιώς κοινότητες εικονικής πραγματικότητας,, όπως ο διαδικτυακός τόπος της Second life. Μέσα σε αυτές τις κοινότητες διαμορφώνονται πεποιθήσεις,, αξίες ιδιωτικής ζωής, συμπεριφορές, άγραφοι νόμοι, είδη της παράδοσης, σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των κοινοτήτων ή των λαϊκών ομάδων αλλά και μορφές λαϊκής συμπεριφοράς: παραδόσεις, τραγούδια, εκφάνσεις των παλαιότερων παραδόσεων που επιβιώνουν στις σύγχρονες κοινότητες καθώς και στα σύγχρονα είδη του λαϊκού πολιτισμού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο λαός του κυβερνοχώρου παρουσιάζεται μοναχικός, αλλά την ίδια στιγμή οργανωμένος σε ψηφιακές κοινότητες, ζώντας μια δεύτερη ζωή παράλληλη με την πρώτη, χωρίς δεσμεύσεις και περιορισμούς και συνέπειες. Οι διαστάσεις της εικονικής ζωής, ως μια δεύτερης ζωής, δείχνουν ότι το μέλλον του κυβερνοχώρου θα συνοδευτεί και από άλλες καινοτομίες, συμπεραίνοντας ότι η εικονική πραγματικότητα είναι ένας κόσμος στην αρχή του οποίου πιθανόν να βρισκόμαστε ακόμη.

Όσον αφορά τη χρησιμότητα του διαδικτύου στην επιστήμη της λαογραφίας ο Καπανιάρης στο βιβλίο του Ψηφιακή λαογραφία και Εκπαίδευση, υποστηρίζει πως το διαδίκτυο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αποθήκευσης και προβολής πληροφοριακού υλικού, αρκεί η πληροφορία να είναι επεξεργασμένη και ταξινομημένη για άμεση πρόσβαση. Πληθώρα αινιγμάτων, συλλογές φωτογραφιών και κατάλογοι παραμυθιών αποθηκεύονται και αναδιανέμονται ανεξαρτήτου όγκου και ποικιλίας πληροφοριών, με σκοπό την παροχή βοήθειας στην εκπαιδευτική διαδικασία και έρευνα. Μεγάλος αριθμός λαογράφων, υποστηρίζει πως το διαδίκτυο συντελεί θετικά στη διάδοση και εξάπλωση ειδών του λαϊκού πολιτισμού.

Μεταξύ των άλλων ο Blank (2016: 162) θεωρεί ότι αποτελεί ευκαιρία για τη μελέτη των αστικών θρύλων και των παραγών τους, που μπορεί να είναι οι αλυσιδωτές επιστολές και τα ηλεκτρονικά μηνύματα και ταυτόχρονα το καταλληλότερο μέσο για τη μετάδοση λαϊκών αφηγήσεων, εξαιτίας της ανωνυμίας και της αποτελεσματικότητας του στην ταχεία διάδοση των ιδεών.

Σχετικά με τη λαογραφική μελέτη στο χώρο του διαδικτύου, κινείται σε δυο άξονες: α) στις «παραδοσιακές μορφές του λαϊκού πολιτισμού, οι οποίες έχουν γνωρίσει έναν καινούριο τρόπο μετάδοσης και διάχυσης στους χρήστες του διαδικτύου, β) σύγχρονες μορφές λαϊκού πολιτισμού, οι οποίες χρησιμοποιούνται αποκλειστικά στο διαδίκτυο (ανέκδοτα, σχόλια, ανακοινώσεις). Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, δηλαδή κατά πόσο το διαδίκτυο αποτελεί ένα χώρο ελεύθερης κυκλοφορίας, εξέλιξης και δημιουργίας λαϊκού πολιτισμού, προτείνει να εξετάσουμε τα λαογραφικά φαινόμενα: το συνειρμικό, το παραδοσιακό και το ομαδικό, από τα οποία μόνο το ομαδικό είναι υπαρκτό στο χώρο του διαδικτύου. Συγκεκριμένα δημιουργείται ένα προϊόν ανώνυμα με αρκετές παραλλαγές, δημιουργός του οποίου είναι κάποιος που ανήκει στην ευρύτερη ομάδα, όπως ακριβώς συνέβαινε στο προφορικό στάδιο της παραδοσιακής κοινότητας και κοινωνίας, μέχρι που χάνεται η αρχική του προέλευση (Κατσαδώρος, 2013: 108).

Αναφορικά με την παραγωγή νέου λαογραφικού υλικού από το διαδίκτυο, οι Dundes και Pagter (1992) στο Γκασούκα και Φουλίδη (2012: 101) αναφέρουν ότι, η αστική λαογραφία επιτρέπει τη συνύπαρξη της ατομικής με τη συλλογική ταυτότητα της συγκεκριμένης κάθε φορά λαϊκής ομάδας. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται μια νέα λαϊκή σοφία και γνώση σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον χωρίς συγκεκριμένα όρια, όπως αυτού του διαδικτύου, δημιουργώντας νέες παραδόσεις και νέες λαϊκές ομάδες σε ηλεκτρονικές κοινότητες και web διαλέκτους.

Συμπερασματικά ο William Fox (1983 στο Κατσαδώρας 2013:112), εκθέτει τις θέσεις του σχετικά με τη σχέση της λαογραφίας με τους υπολογιστές:

- Οι υπολογιστές «δείχνουν ενδιαφέρον» για τα πιο μικρά σε έκταση είδη και τη συντόμευση κειμένων.
- Η ψηφιοποιημένη λαογραφία διαφοροποιείται σε σχέση με την προφορική.
- Η χρήση των υπολογιστών οδηγεί στη δημιουργία νέων λαογραφικών ειδών ή στη διερεύνηση κάποιων «δευτερευόντων» θεμάτων.
- Εξαιτίας της ανωνυμίας της ψηφιοποιημένης λαογραφίας, οι δημιουργοί και οι μεταδότες δεν μπορούν να ελέγξουν τους τελικούς αποδέκτες του υλικού.
- Οι περισσότερες μορφές ψηφιοποιημένες λαογραφίας παρέχουν μια πιο σαφή διάκριση ανάμεσα σε δημιουργούς και καταναλωτές σε σύγκριση με την παραδοσιακή προφορική λαογραφία.
- Η ψηφιοποιημένη λαογραφία έχει συνήθως μικρότερη εξάρτηση από τις δημογραφικές διαστάσεις της κοινωνικής δομής, σε σχέση πάλι με τις πιο παραδοσιακές μορφές της.
- Το λαογραφικό υλικό που κυκλοφορεί μέσω των υπολογιστών αναδεικνύει την προβληματική του κοινωνικού ελέγχου, αφού χρησιμοποιείται για να εκφράσει προσωπικά και συλλογικά προβλήματα, αλλά και αισθήματα ή φωνές ενάντια στο «σύστημα».

2.3.1. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η ταχύτατη ανάπτυξη των ΤΠΕ οδηγεί την κοινωνία σε αλλαγές με πολύ γρήγορους ρυθμούς και το σχολείο οφείλει να είναι σε θέση να παρακολουθεί την εξέλιξη αυτή και να προσαρμόζεται σε αυτούς τους ρυθμούς. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαία η υποστήριξη του από όλους τους φορείς, έτσι ώστε οι ΤΠΕ να αξιοποιηθούν με τρόπο κατάλληλο και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σημερινοί μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να εκπαιδεύονται σωστά και μεθοδευμένα, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας.

Ωστόσο η παρουσία των Νέων Τεχνολογιών στην ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε το 1984 από τα από τα Τεχνικά- Επαγγελματικά, τα Πολυκλαδικά Λύκεια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το Γενικό Λύκειο είχαν αγνοηθεί εντελώς. (Κόμης & Μικρόπουλος, 2011: 26) .

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η ενσωμάτωση ξεκίνησε από το 1999 (έργο «Νησί των Φαιάκων», πρόγραμμα Οδύσσεια) με δεκατέσσερις ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μέχρι το 2002-2003 ο αριθμός ολοένα και αυξανόταν. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, μέχρι το 2006 θα έχουν δημιουργηθεί οι υποδομές και θα αποκτηθεί εξοπλισμός και στα δημοτικά σχολεία, ώστε να αντιστοιχεί ένας ηλεκτρονικός

υπολογιστής ανά δέκα μαθητές (ΥΠ.Ε.Π. Θ., 2001:21). Σήμερα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν περισσότεροι από 6.500 ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ενώ σύνδεση στο ίντερνετ διαθέτουν όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας και περίπου το 60% της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Παναγιωτακόπουλος & Καστουράκης, 2005: 304).

Σύμφωνα με τους Κόμη και Μικρόπουλο (2011: 27) στην εκπαιδευτική πρακτική, φαίνεται να επικρατούν τρεις τάσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία:

1. ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου (τεχνοκεντρική προσέγγιση),
2. μέσα σε όλα τα μαθήματα, ως έκφρασης μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (ολοκληρωμένη προσέγγιση),
3. ως συνδυασμού των δύο προηγούμενων τρόπων (πραγματολογική προσέγγιση)

Η διδασκαλία της πληροφορικής και κατ' επέκταση των νέων τεχνολογιών ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου, χρονολογείται τη δεκαετία του '70, κυρίως στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από τεχνοκρατικό ντετερμινισμό και έχει ως βασική επιδίωξη την απόκτηση γνώσεων πάνω στη λειτουργία των υπολογιστών και την εισαγωγή στον προγραμματισμό τους. Η πληροφορική στα πλαίσια αυτά θεωρείται αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο και απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη προσέγγιση (Κόμης & Μικρόπουλος, 2011: 27).

Η δεύτερη προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής και την ένταξη της χρήσης των νέων τεχνολογιών ως μέσου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών. Στη βιβλιογραφία αποδίδεται και με τον όρο εφικτή ή μεικτή προσέγγιση (Κόμης & Μικρόπουλος, 2011: 28).

Όσον αφορά την ολοκληρωμένη προσέγγιση εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα η χρήση των νέων τεχνολογιών ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (αποδίδεται και με τον όρο «οριζόντια ή ολιστική προσέγγιση»). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα θέματα που αφορούν τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες γενικότερα διδάσκονται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και δε συνιστούν ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο (Κόμης & Μικρόπουλος, 2011: 28).

Η εξέλιξη της πληροφορικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε σε διαδοχικά κύματα, καθένα από τα οποία οδηγούσε σε μερική εξάλειψη της προβληματικής και των ιδεών των προηγούμενων σταδίων. Η ελληνική εκπαίδευση, αφού υιοθέτησε την τεχνική προσέγγιση, και με διαφορά φάσης από τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα ενσωμάτωσε τις νέα τεχνολογίες (σε πιλοτικό επίπεδο) σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος.

Ο ρόλος της διάδοσης και αναπαραγωγής της σχολικής γνώσης σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών έγκειται στον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος, προκειμένου να φέρει εις πέρας αυτόν τον απαιτητικό ρόλο, θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες. (Παναγιωτακόπουλος & Καστουράκης, 2008: 432). Το 2002-2003 ξεκίνησε η επιμόρφωση 76.000 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από το έργο του ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ, «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα απέβλεπε στην εκμάθηση εισαγωγικών εννοιών της πληροφορικής, βασικών στοιχείων χρήσης προσωπικού ηλεκτρονικού υπολογιστή, επεξεργαστή κειμένων, υπολογιστικών φύλλων και μια παρουσίαση λογισμικού. Το 2003 με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ξεκίνησαν οι ενέργειες για τη δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να χειριστεί το λογισμικό πρέπει να έχει επιμορφωθεί σε βάθος αναφορικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και κατ'έκταση με τη λειτουργία του συγκεκριμένου λογισμικού, ώστε να ενθαρρύνει τους μαθητές να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο «σκέφτομαι» και «πράττω» (Παναγιωτακόπουλος & Καστουράκης, 2005: 304).

Επομένως η ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στον χειρισμό του υπολογιστή, αλλά συνδέεται με την κατοχή των κανόνων πραγμάτωσης. «Καλός» εκπαιδευτικός θεωρείται ο πληροφορημένος, αυτός δηλαδή που ελέγχει την ποιότητα της γνώσης που θα αντλήσει ο μαθητής του από το διαδίκτυο, προφυλάσσοντας τον παράλληλα από πιθανούς κινδύνους (Παναγιωτακόπουλος & Καστουράκης, 2008: 432).

2.3.2. Προγράμματα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Την τελευταία δεκαετία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών πριν ακόμα εισέλθουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να θεωρείται αναγκαία η ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ΤΠΕ ως διεπιστημονικό πεδίο, σχετίζονται αφενός με τη διαχείριση και την επεξεργασία της πληροφορίας και αφετέρου με την προώθηση της επικοινωνίας μέσα από τη χρήση ποικίλων ηλεκτρονικών μέσων (Μυσερλή, 2015: 208).

Στη χώρα μας το 2003 θεσπίστηκε το Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, στο περιγράφονται με σαφήνεια οι κατευθυντήριες αξόνες και οι στόχοι του γνωστικού αντικείμενου της Πληροφορικής. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ σκοπός της διδασκαλίας της Πληροφορικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς.

Επιπλέον, καίρια στόχευση συνιστά η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών την οποία και θα αξιοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα της νέας ψηφιακής εποχής της γνώσης (Μυσερλή, 2015: 208).

Έχοντας την ικανότητα να κατανοούν τις βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας σε σημαντικές ανθρώπινες ασχολίες, δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που ευνοούν μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή. (Ένωση Πληροφορικών, 2006: 23).

Στο παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) το περιεχόμενο και οι στόχοι υλοποιούνται με σκοπό τη διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (ολιστική προσέγγιση). Πρόκειται για ένα ανοικτό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ο εκπαιδευτικός, στον οποίο απευθύνεται, το αξιοποιεί σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα μέσα που διαθέτει. Ο ειδικός σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης. Σε καμία περίπτωση δεν νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου (λαμβανομένου, επιπλέον, υπόψη ότι δεν διατίθεται χρόνος στο αντίστοιχο Ωρολόγιο Πρόγραμμα). Σκοπός είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) παρά για τη χρήση τους (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003: 415).

Συμπεραίνουμε πως οι ΤΠΕ αποτελούν μέρος του Προγράμματος Σπουδών των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εντάσσονται σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές και όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Πληροφορικής.

2.3.3. Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση

Ψηφιακές πλατφόρμες για ανάπτυξη διδακτικών παρεμβάσεων

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι Τ.Π.Ε. συντελούν στη δημιουργία, μιας διαφορετικής, πιο δημιουργικής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεση τους διάφορες πλατφόρμες και ψηφιακά πλαίσια, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη διδακτικών παρεμβάσεων ή για θέματα που αφορούν τον λαϊκό πολιτισμό:

α) η μέθοδος Παιδαγωγική λαογραφία και μάθηση μέσω σχεδιασμού (Learning by

design), β) το ολοκληρωμένο εργαλείο Ανάπτυξης, Σχεδίασης, Συγγραφής, Αξιολόγησης και Παρουσίασης Ψηφιακών Διαδραστικών Διδακτικών Σεναρίων, ο «Αίσωπος», γ) το μοντέλο ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής ΜΗΤΙΔΑ, δ) «Πρωτέας», εκπαιδευτικά σεναρία για τα γλωσσικά μαθήματα, αποτελούν ορισμένα από τα ψηφιακά εργαλεία σε σχέση με τον λαϊκό πολιτισμό. (Καπανιάρης, 2017: 97).

Η μέθοδος «Παιδαγωγική λαογραφία και μάθηση μέσω σχεδιασμού» (Learning by design)

Πρόκειται για ένα μοντέλο που εφαρμόζεται και ερευνάται στη διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού στο γνωστικό αντικείμενο της Λαογραφίας, αποτελώντας ταυτόχρονα παράδειγμα διεπιστημονικής προσέγγισης.

Το μοντέλο Learning by Design, αποτελείται από τέσσερις γνωστικές διαδικασίες (Καπανιάρης, 2017: 124-26):

- A) Την γνωστική και νέα βιωματική μάθηση του λαϊκού πολιτισμού (προοδευτική παιδαγωγική)
- B) Την εννοιολογική (παραδοσιακή παιδαγωγική)
- Γ) Την λειτουργική και κριτική ανάλυση (κριτική παιδαγωγική)
- Δ) Την εφαρμογή (μετασχηματιστική μάθηση)

«Αίσωπος»

Η πλατφόρμα «Αίσωπος», δημιουργήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως εργαλείο Ανάπτυξης, Σχεδίασης, Συγγραφής, Αξιολόγησης και Παρουσίασης Διδακτικών Σεναρίων. Βασίζεται στη σχεδίαση υπάρχοντος ψηφιακού υλικού με τη χρήση διαδραστικών εργαλείων, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες. Παράλληλα παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία όσον αφορά τα ψηφιακά σεναρία, τα οποία έχουν εγκριθεί από επιστημονικές επιτροπές. Η πλατφόρμα «Αίσωπος» είναι συνδεδεμένη με τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Φωτόδεντρο).

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία το ψηφιακό σενάριο αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη: τον τίτλο, το εκπαιδευτικό πρόβλημα, τους διδακτικούς στόχους και τις φάσεις του σεναρίου. Για τη ορθή χρήση του ψηφιακού σεναρίου πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένοι παράμετροι. (Καπανιάρης, 2017: 127-28).

Το μοντέλο ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής ΜΗΤΙΔΑ

Μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας ΜΗΤΙΔΑ του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων έχουν την δυνατότητα να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν οι ίδιοι ψηφιακό διαδραστικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμβάλλοντας στην ενίσχυση της διδακτικής πράξης, με τη χρήση σύγχρονων διαδικτυακών εργαλείων συνεργασίας και ελεύθερο περιεχόμενο από τις πηγές του ΕΚΤ (αποθετήρια, βάσεις δεδομένων) (Καπανιάρης, 2017: 132).

Στο πλαίσιο του έργου και αξιοποιώντας πρωτογενές υλικό από τα ψηφιακά αποθετήρια και τις ηλεκτρονικές εκδόσεις του ΕΚΤ, καθώς και από άλλες πηγές ανοικτών δεδομένων, αναπτύχθηκαν παραδειγματικές εφαρμογές σε τρεις θεματικές περιοχές: α) Νεότερη Ελληνική Ιστορία και Πολιτισμός, β) Αρχαία και Βυζαντινή Ιστορία και Πολιτισμός, γ) Φυσικό και Αστικό Περιβάλλον [3].

Πρωτέας: Εκπαιδευτικά σενάρια για γλωσσικά μαθήματα

Τα σενάρια που περιλαμβάνονται στην πλατφόρμα «Πρωτέας» αφορούν τη διδασκαλία της Αρχαιοελληνικής και Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναζητήσουν και να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά σενάρια για τον λαϊκό πολιτισμό (Καπανιάρης, 2017: 133-34).

Ψηφιακά βιβλία για τον Λαϊκό Πολιτισμό

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της Εκπαίδευσης γίνεται μια συζήτηση σχετικά με τον βαθμό στον οποίο μπορεί η ψηφιακή ανάγνωση και κατ' επέκταση τα ψηφιακά βιβλία να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών. Όπως κάθε καινούρια πρόταση έτσι και αυτή εγείρει ορισμένους προβληματισμούς. Υπάρχει ο φόβος πως οι μαθητές θα δυσκολευτούν να εστιάσουν στο ζητούμενο γνωστικό αντικείμενο, διότι κατά την πλοήγηση τους στο ψηφιακό υλικό θα πρέπει να «αντιμετωπίσουν» έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών, ο οποίος απαιτεί εξειδίκευση και αρκετό χρόνο προσέγγισης για να εστιάσουν στο περιεχόμενο που τους ενδιαφέρει. Στον αντίποδα η χρήση ψηφιακών βιβλίων, υπό προϋποθέσεις μπορεί να αποτελέσει όχημα για τη μετάβαση της γνώσης στους μαθητές, καθώς παρουσιάζουν υψηλή διαδραστικότητα και αποτελούν φιλικό περιβάλλον. Σήμερα με την ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να διαβάζουν βιβλία με ενσωματωμένα πολυμέσα, που περιλαμβάνουν αφήγηση, μουσική, κινούμενα σχέδια, παιχνίδια και βίντεο. Επιμέρους λειτουργίες των συγκεκριμένων βιβλίων είναι κινούμενες εικόνες και ήχοι που προκαλούνται από την είσοδο του χρήστη, ζουμ, ενσωματωμένο βίντεο και δραστηριότητες mini-games. Ωστόσο σημαντική

προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός εμπλουτισμένου ψηφιακού βιβλίου είναι η δημιουργία και η ενσωμάτωση μαθησιακών αντικειμένων με έναν παιδαγωγικό και διδακτικό σχεδιασμό. Ο Καπανιάρης ορίζει το μαθησιακό αντικείμενο ως μια αυτόνομη και ανεξάρτητη μονάδα εκπαιδευτικού υλικού, συνδεδεμένη με περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα, η οποία αρχικά αναπτύχθηκε για να μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Όσον αφορά το σχεδιασμό του πρέπει να λαμβάνει υπόψη: α) την εκπαιδευτική χρήση των αντικειμένων, β) τη λειτουργικότητά τους, γ) τη συμβατότητα με τις υπάρχουσες τεχνολογίες χρήσης και δ) τα εκπαιδευτικά μεταδεδομένα (metadata).

Επιλογικά το διαδίκτυο αποτελεί μια πλούσια πηγή αναζήτησης λαογραφικού υλικού, λειτουργώντας στην πράξη ως γέφυρα μεταξύ των τεκμηρίων του λαϊκού πολιτισμού, της εκπαίδευσης και των φορέων του λαϊκού πολιτισμού. Ωστόσο η τεχνολογία δεν έχει τη δύναμη να δημιουργήσει από μόνη της μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία, καθώς απαιτείται ο κατάλληλος μαθησιακός παιδαγωγικός σχεδιασμός που θα στηρίζεται σε αντίστοιχη θεωρία μάθησης, ενσωματώνοντας τις ΤΠΕ και αναπτύσσοντας το κατάλληλο διδακτικό υλικό (Καπανιάρης, 2017: 177-99).

Παιχνίδι και Μάθηση στη Ψηφιακή εποχή

Οι Βαλασιάδης et al, υποστηρίζουν ότι οι έννοιες «λαϊκός πολιτισμός, τεχνολογία, «μάθηση και παιχνίδι», μπορούν να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό και διασκεδαστικό προς τα παιδιά μαθησιακό εργαλείο. Συγκεκριμένα τα ψηφιακά παιχνίδια εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία καθώς διαθέτουν ένα πλαίσιο καθοδήγησης που παραπέμπει όχι σε οδηγία αλλά σε ελεύθερη επιλογή κάτι που δικαιολογεί και το αυξημένο ενδιαφέρον για εισαγωγή ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη (Becker 2005 στο Βαλασιάδης et al, 2017: 1027).

Σύμφωνα με τους Zimmerman & Salen, το παιχνίδι (Βαλασιάδης κ.ά. ,2017: 1027-28):

α) Απαιτεί αυτενέργεια. Επειδή όλα τα παιχνίδια είναι εμπειρικής φύσης, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω πειραματισμού, δοκιμής και σφάλματος.

β) Προκαλεί και διασκεδάζει. Τα περισσότερα παιχνίδια προσφέρουν από τη φύση τους κίνητρα που τραβούν την προσοχή και μπορούν να επιτύχουν έντονη και παρατεταμένη συμμετοχή του παίκτη.

γ) Είναι εξατομικευμένο και μαθητοκεντρικό. Σε κάθε παιχνίδι, το παιδί επιλέγει τον ρόλο που του ταιριάζει καλύτερα και τον υπηρετεί με τρόπο που να το καλύπτει γνωστικά και συναισθηματικά.

δ) Παρέχει ασφάλεια. Το παιχνίδι, επειδή διαφέρει από την πραγματική ζωή, προστατεύει ως δραστηριότητα το παιδί από τις συνέπειες που οι πράξεις του θα είχαν στον αληθινό κόσμο. Έτσι του επιτρέπει μια διερευνητική και μεταγνωστική προσέγγιση στον χειρισμό των προβλημάτων με τα οποία κάθε φορά καταπιάνεται.

Στο πλαίσιο τις παραπάνω φιλοσοφίας οι Βαλασιάδης, Κατσαδώρος, Κακάμπουρα και Φωκίδης, σχεδίασαν ένα έντυπο έξι θεματικών ενοτήτων με τον τίτλο «Τοπογνωσία: Μαθαίνω για τον τόπο που ζω», το οποίο εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και εφαρμόστηκε στα δημοτικά σχολεία του Γαλατσίου την περίοδο του 2016-17. Το έντυπο υλικό, πλαισιώνεται από μια ψηφιακή πλατφόρμα που περιλαμβάνει on line μαθήματα ιστορίας, γεωγραφίας και πολιτισμού, αλλά και μια σειρά από ψηφιακά παιχνίδια, που επιδιώκουν να χαράξουν όρια, να σηματοδοτήσουν χώρους μνήμης και να διασυνδέσουν τα σημεία καθημερινής αλληλεπίδρασης των νεαρών Γαλατσιωτών με την ιστορική εξέλιξη της περιοχής.

Η συγκεκριμένη σχεδίαση αποβλέπει στην απόδοση του πολιτισμικού χαρακτήρα κάθε περιοχής με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, στην ενδυνάμωση της τοπικής συνείδησης και στην αναβάθμιση του ρόλου της τοπικής ταυτότητας ως παράγοντα αυτοπροσδιορισμού των μαθητών, μέσω της ανακάλυψης των φυσικών, χρονικών και πολιτισμικών ορίων του τόπου, συμβάλλοντας αφενός στην άρση της αβεβαιότητας σε ατομικό επίπεδο, και αφετέρου στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής.

Επιπρόσθετα η αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού και των δυνατοτήτων που προσφέρει ο παγκόσμιος ιστός, φαίνεται ότι απελευθερώνει τη μαθησιακή διαδικασία από τα ασφυκτικά δεσμά του σχολικού χωροχρόνου και διασφαλίζει το άνοιγμά της προς άλλες εκπαιδευτικές κοινότητες, πάνω σ' έναν άξονα διασύνδεσης του τοπικού με το παγκόσμιο, ωστόσο η αποτελεσματικότητά τους στην διδακτική πράξη δεν έχει διερευνηθεί ακόμη επαρκώς (Βαλασιάδης et al,2017: 1030-31).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η χρήση των νέων τεχνολογιών αφενός ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία και με τη σωστή αξιοποίηση τους προωθείται η διδασκαλία και η μάθηση, αφετέρου παρουσιάζεται μια μερίδα εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί μια απλή ψυχαγωγία, η οποία είναι επιβλαβής παιδαγωγικά. Στην πραγματικότητα, δεν υφίσταται τέτοια περίπτωση, ωστόσο η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ παραμένει για αρκετά χρόνια ζητούμενο στον χώρο της εκπαίδευσης.

3. Επαυξημένη Πραγματικότητα

3.1. Ορισμός Επαυξημένης Πραγματικότητας

Η ονομασία «Augmented Reality» θεωρείται ότι δόθηκε το 1992 από τον Tom Caudell, πρώην ερευνητή της Boeing, υπό το σκεπτικό ότι μέσω της τεχνολογίας αυτής το «πραγματικό» περιβάλλον «επαυξάνεται», αποκτά επιπλέον στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι εικονικά δεδομένα, αντικείμενα, πληροφορίες, ακόμα και στην πιο σύνθετη μορφή τους, όπως βίντεο, ήχοι και αλληλεπιδραστικά αντικείμενα (Lee, 2012: 13).

Ωστόσο η πρώτη εμφάνιση της χρονολογείται από τη δεκαετία του 1950, όταν ο Morton Heilig, ένας κινηματογραφιστής, θεωρώντας πως ο κινηματογράφος είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να προσελκύσει τον θεατή στην δραστηριότητα της οθόνης, λαμβάνοντας όλα τις αισθήσεις με αποτελεσματικό τρόπο (Carmigniani & Furht, 2011: 4).

Το 1960 δημιουργήθηκε το πρώτο σύστημα για την επαυξημένη και την εικονική πραγματικότητα και από τότε έχει τεθεί σε χρήση από έναν σημαντικό αριθμό εταιριών για οπτικοποίηση, κατάρτιση και πολλούς άλλους σκοπούς (Lee, 2012: 13). Το 1992 ο L.B. Rosenberg φτιάχνει το πρώτο παγκοσμίως αναγνωρισμένο σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας, στο ερευνητικό εργαστήριο της Αμερικανικής αεροπορίας, το Virtual Fixtures.

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) περιγράφει έναν τομέα της τεχνολογίας στον οποίο ο πραγματικός κόσμος επικαλύπτεται με πρόσθετες πληροφορίες από μια αισθητηριακή οθόνη που παράγεται από υπολογιστή (Goldiez, 2014: 1). Ο αληθινός κόσμος αποτελεί τη γραμμή βάσης πάνω στην οποία προστίθενται οι πληροφορίες, σε αντίθεση με την εικονική πραγματικότητα όπου οι άνθρωποι αναμένουν να βιώσουν ένα εικονικό περιβάλλον που δημιουργείται από υπολογιστή. Στην AR, το περιβάλλον είναι πραγματικό, αλλά εμπλουτισμένο με πληροφορίες και εικόνες από το σύστημα. Με άλλα λόγια, η AR γεφυρώνει το κενό μεταξύ του πραγματικού και του εικονικού κόσμου (Lee, 2012: 14).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2017: 1) η τεχνολογία της AR χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια άμεση ή έμμεση άποψη του πραγματικού κόσμου του οποίου τα στοιχεία επαυξάνονται, μέσω αισθητήριων εισόδων (sensory input) που δημιουργούνται από υπολογιστή, όπως ήχος, εικόνες, τρισδιάστατα γραφικά (3D) ή και βίντεο. Η ικανότητα παραγωγής και απεικόνισης τρισδιάστατων γραφικών σε πραγματικό χρόνο, παρέχει πλέον τη δυνατότητα να υλοποιηθούν σκηνές που δεν ήταν δυνατόν να δημιουργηθούν σε έναν καθαρά φυσικό κόσμο. Ενώ στο παρελθόν φωτογραφικά και κινηματογραφικά τεχνάσματα έδωσαν απλώς μια ιδέα από τους φανταστικούς κόσμους, ή εικόνες κόσμων που φαντάζουν πραγματικοί, τα γραφικά υπολογιστών επέτρεψαν οτιδήποτε φανταζόμαστε, να μπορεί να δημιουργηθεί και απεικονιστεί με τόση ακρίβεια, σε σημείο που να ξεγελά τις αισθήσεις.

Το περιεχόμενο της AR μπορεί να προσεγγιστεί σε μια συσκευή όπως το κινητό τηλέφωνο το οποίο σαρώνει μια εικόνα και οδηγείται στο ψηφιακό υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι ένα βίντεο, μια άλλη εικόνα, τρισδιάστατα κινούμενα σχέδια, παιχνίδια και πολλά άλλα (Butchart 2011 στο Φιλιπούσης, 2017: 3).

Επιπρόσθετα ο όρος Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει μια μεγάλη ποικιλία συσκευών και ανθρώπων. Βέβαια για τους προγραμματιστές που αφιερώνονται στη δημιουργία και τη χρήση του, ο όρος ορίζεται ως ένα σύστημα από εργαλεία που επιτρέπουν σε ένα άτομο να δει ένα ή περισσότερα εικονικά 3D αντικείμενα στον πραγματικό κόσμο. Τα εικονικά αντικείμενα μπορεί να είναι ακίνητα είναι ορατά σε μια επίπεδη οθόνη ή σε μια οθόνη heads-up (Shelton,2002).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς ο Azuma καταλήγει στο συμπέρασμα πως η τεχνολογία VR βυθίζει εντελώς έναν χρήστη μέσα σε ένα συνθετικό περιβάλλον. Ενώ βυθίζεται, ο χρήστης δεν μπορεί να δει τον πραγματικό κόσμο γύρω του. Αντίθετα, η AR επιτρέπει στον χρήστη να δει τον πραγματικό κόσμο, με εικονικά αντικείμενα επάνω ή να συνθέτονται με τον πραγματικό κόσμο. Επιλογικά η Επαυξημένη Πραγματικότητα αποτελεί ένα σύστημα το οποίο παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Azuma, 1997: 356) :

- Συνδυάζει τον πραγματικό με τον εικονικό κόσμο
- Παρέχει δυνατότητες για αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο
- Καταγράφεται σε τρεις διαστάσεις

Είναι προφανές πως η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας έχει αλλάξει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, φανταζόμαστε και μαθαίνουμε τον κόσμο γύρω μας, αφού γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ του εικονικού και του φυσικού κόσμου και επιτρέπει την προβολή των πραγμάτων σε ένα φυσικό περιβάλλον που διαφορετικά θα ήταν είναι αδύνατο να παρουσιαστούν.

3.2. Η Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας

Η επαυξημένη πραγματικότητα βασίζεται για τη λειτουργία της τόσο στο υλικό όσο και στις τεχνικές εντοπισμού (GPS). Το υλικό (Hardware) που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση της AR σε επίπεδο τάξης είναι τεχνολογικά περίπλοκο αλλά έχει γίνει ολοένα και πιο προσιτό και κοινό σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης (Singh & Singh, 2013 στο Miller & Doysay, 2015: 4-5) .

Τα συστήματα επαυξημένης πραγματικότητας διακρίνονται σε αυτά που στηρίζονται στην εικόνα και στην τοποθεσία. Οι Wojciechowski & Cellary 2013 (στο Κουτρομάνος, 2017: 97), υποστηρίζουν ότι τα συστήματα που στηρίζονται στην εικόνα, βασίζονται σε τεχνικές αναγνώρισης της εικόνας που επιτρέπουν τον

καθορισμό της τοποθεσίας των φυσικών αντικειμένων στο πραγματικό περιβάλλον, ώστε να τοποθετηθούν κατάλληλα τα αντίστοιχα εικονικά περιβάλλοντα. Επίσης διακρίνονται σε αυτά που βασίζονται σε δείκτες και σε αυτά που δεν βασίζονται σε δείκτες. Όσον αφορά την επαυξημένη πραγματικότητα που στηρίζεται στην τοποθεσία, χρησιμοποιεί δεδομένα από ασύρματο διαδίκτυο ή από το Παγκόσμιο Σύστημα Στιγματοθέτησης (GPS), για να προσδιορίσει την τοποθεσία η οποία θα επαυξηθεί με εικονικό περιεχόμενο (Cheng & Tsai, 2013 Κουτρομάνος, 2017: 97).

Οι συσκευές που απαιτούνται για την εφαρμογή της Επαυξημένης πραγματικότητας είναι οι συσκευές απεικόνισης, οι συσκευές εισόδου, οι συσκευές ανίχνευσης και ο υπολογιστής.

Συσκευές Απεικόνισης

Οι συσκευές απεικόνισης είναι αυτές που θα παρουσιάσουν στο χρήστη το εκάστοτε αποτέλεσμα και τις πληροφορίες που θα ζητηθούν. Οι συγκεκριμένες συσκευές διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) οι φορητές συσκευές απεικόνισης (Head-Mounted displays), β) οι συσκευές απεικόνισης χειρός (Handheld displays), γ) οι χωρικές συσκευές (Spatial displays) .

Οι φορητές συσκευές απεικόνισης μπορούν να είναι είτε οπτικές (optical see-through displays) είτε βιντεοσυσκευές απεικόνισης (video see-through displays) και μπορεί να έχουν μονό σύστημα οθόνης- οπτικού (monocular) ή σύστημα οθόνης-οπτικού για κάθε μάτι (binocular). Χρησιμοποιούν ημιανακλαστικό κάτοπτρο, το οποίο ανακλά αλλά και μεταδίδει φως έτσι ώστε ενώ η εικόνα του πραγματικού κόσμου περνάει, ταυτόχρονα να τοποθετείται πάνω σε αυτή γραφική πληροφορία. Οι βιντεοσυσκευές βασίζονται στη χρήση κάμερας καθώς βιντεοσκοπούν τον πραγματικό κόσμο. Το τελικό αποτέλεσμα προβάλλεται στο οπτικό πεδίο του χρήστη μέσω των οθονών που βρίσκονται μπροστά στα μάτια του. Οι οπτικές συσκευές παρουσιάζουν καλύτερη ανάλυση και μεγαλύτερη ασφάλεια. Από την άλλη πλευρά οι βιντεοσυσκευές προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά τη σύνδεση του πραγματικού με τον εικονικό κόσμο, παράγουν αρτιότερα αποτελέσματα αναφορικά με το συντονισμό, τη φωτεινότητα, την αντίθεση και τέλος έχουν λιγότερες χρονικές καθυστερήσεις. Οι συσκευές απεικόνισης χειρός χρησιμοποιούν μικρές υπολογιστικές συσκευές με οθόνη που ο χρήστης μπορεί να κρατάει στα χέρια του. Σε αυτές τις συσκευές υπάρχει ενσωματωμένη κάμερα μέσω της οποίας βιντεοσκοπείται το πραγματικό περιβάλλον και οι συσκευές κάνουν χρήση ποικίλων αισθητήρων όπως: ψηφιακές πυξίδες και GPS για τους αισθητήρες ανίχνευσης 6 βαθμών ελευθερίας, όπως το ARToolkit και μέθοδοι υπολογιστικής όρασης όπως το SLAM. Επιπρόσθετα μέχρι σήμερα υπάρχουν τρεις ξεχωριστές κατηγορίες φορητών οθονών που χρησιμοποιούνται για τα συστήματα αυξημένης πραγματικότητας: smart-phones, PDAs και tablet PCs. Επιλογικά όσον αφορά τις χωρικές συσκευές χρησιμοποιούν βιντεοπροβολείς, οπτικά στοιχεία, ολογράμματα, ετικέτες ραδιοσυχνοτήτων και άλλες τεχνολογίες παρακολούθησης για την εμφάνιση γραφικών πληροφοριών απευθείας σε φυσικά αντικείμενα χωρίς να απαιτείται από τον χρήστη να φορούν ή να

φέρουν την οθόνη. Καθώς αποσπούν το μεγαλύτερο μέρος της τεχνολογίας από το χρήστη και το ενσωματώνουν στο περιβάλλον μπορούν να εφαρμοστούν για παραπάνω από ένα χρήστη ταυτόχρονα. Εντοπίζονται τρεις κατηγορίες χωρικής απεικόνισης AR ανάλογα με τον τρόπο που επαυξάνουν το περιβάλλον: α) με τη χρήση βιντεο-οπτικής (video see-through), β) με τη χρήση οπτικής (optical see-through), γ) μέσω απευθείας επαύξησης (direct augmentation) (Carmigniani & Furht, 2011: 9-12).

Συσκευές εισόδου

Υπάρχουν πολλοί τύποι συσκευών εισόδου για συστήματα AR καθώς τα αντικείμενα και οι συσκευές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτό τον σκοπό, αυξάνονται παράλληλα με τη γενικότερη τεχνολογική ανάπτυξη. Μερικά από αυτά είναι το πληκτρολόγιο, το ποντίκι, γάντια δεδομένων (data gloves), trackballs, πληκτρολόγια τοποθετημένα στο σώμα, ασύρματα βραχιόλια, και συστήματα αναγνώρισης φωνής. Η επιλογή μιας συσκευής εισόδου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό τον τύπο της εφαρμογής που αναπτύσσεται για το σύστημα και την επιλεγμένη οθόνη. Για παράδειγμα στην περίπτωση των smart phone, το τηλέφωνο το ίδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συσκευή κατάδειξης (Carmigniani & Furht, 2011: 12).

Συσκευές Ανίχνευσης

Οι συσκευές ανίχνευσης αποτελούνται από ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και άλλους οπτικούς αισθητήρες, GPS, επιταχυνσιόμετρα, πυξίδες στερεάς κατάστασης, ασύρματοι αισθητήρες κλπ. Κάθε μία από αυτές τις τεχνολογίες έχει διαφορετικό επίπεδο ακρίβειας και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο του συστήματος στο οποίο αναπτύσσεται. Η τεχνολογία ανίχνευσης της AR μπορεί να είναι μηχανική, οπτική, μαγνητικών αισθητήρων, GPS, υπερήχων και αδράνειας (Carmigniani & Furht, 2011: 12).

Υπολογιστής

Ο ρόλος της υπολογιστικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός για τα σταθερά συστήματα, καθώς τα συστήματα επαυξημένης πραγματικότητας απαιτούν ισχυρή CPU και σημαντική ποσότητα μνήμης RAM για την επεξεργασία και την ανάλυση εικόνας. Μέχρι πρότινος, τα φορητά υπολογιστικά συστήματα χρησιμοποιούσαν ένα φορητό υπολογιστή διαμορφωμένο ως σακίδιο πλάτης. Σήμερα με την άνοδο της τεχνολογίας των έξυπνων τηλεφώνων (smart phones) και των υπολογιστών tablet, οι Carmigniani & Furth υποστηρίζουν ότι δημιουργείται το κατάλληλο υπόβαθρο προκειμένου οι δυνατότητες κινητών εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας να γίνουν εκμεταλλεύσιμες και τα συστήματα πιο ραφινάρισμα.

3.3. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης

Οι χρήσεις της επαυξημένης πραγματικότητας έχουν επικεντρωθεί κυρίως σε εφαρμογές ψυχαγωγίας, στην προώθηση προϊόντων και το μάρκετινγκ, στη βιομηχανία, την ιατρική και σταδιακά επεκτείνονται σε εφαρμογές παροχής πληροφοριών για εμπορικά καταστήματα και τουριστικούς οδηγούς. Πέραν αυτών, πολύ σημαντική είναι η συμβολή της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση τους αρχαιολογικούς χώρους και τα μουσεία. [4]

Στον χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας αυξάνονται ολοένα και συνεχώς λαμβάνοντας την απαραίτητη προσοχή. Όπως έχει αναφέρει ο Azuma η επαυξημένη πραγματικότητα δεν αντικαθιστά τον πραγματικό κόσμο αλλά τον συμπληρώνει, είναι λοιπόν μια τεχνολογία διαδραστική, καθώς συνδυάζει εικονικά και πραγματικά, δίνοντας τη δυνατότητα στο χρήστη να μεταφέρεται από τον πραγματικό κόσμο στον εικονικό και αντίστροφα.

Στην ερώτηση εάν μπορούμε να εντάξουμε την τεχνολογία της AR στην εκπαιδευτική διαδικασία ο Shelton (2002) υποστηρίζει ότι έχουν καταβληθεί κάποιες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση και κατά τη γνώμη του η τεχνολογία της AR σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας δίνει μια πιο άμεση γνωστική οδό προς την κατανόηση του εκάστοτε γνωστικού περιεχομένου.

3.4. Μαθησιακά Οφέλη Επαυξημένης Πραγματικότητας

Σύμφωνα με την έκθεση Horizon 2011, η AR είναι μία από τις αναδύομενες τεχνολογίες με δυνατότητες και αντίκτυπο στη μάθηση και την εκπαίδευση.

"Εκμεταλλεύεται" τα εικονικά αντικείμενα ή τις πληροφορίες που επικαλύπτουν τα φυσικά αντικείμενα ή περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια μεικτή πραγματικότητα στην οποία εικονικά αντικείμενα και φυσικό περιβάλλον συνυπάρχουν κατά τρόπο ουσιαστικό για την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών (P. Chen et al., 2017: 13). Οι Chang, Morreale και Medicherla (2010), προσθέτουν πως οι εφαρμογές της εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και εκπαίδευση.

Ο M. Billinghamurst (2002: 2) αναφέρει ότι η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας αποδεικνύεται ιδιαίτερα πολύτιμη στον χώρο της εκπαίδευσης λόγω της ομαλής αλληλεπίδρασης μεταξύ των πραγματικών και των εικονικών περιβαλλόντων και της ενίσχυσης της συνεργατικότητας ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές.

Λαμβάνοντας υπόψη πως η συνεργασία των μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους ο Hannes Kaufmann τονίζει πως η τεχνολογία της AR προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ χρηστών που βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο, πολλοί χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ένα κοινόχρηστο χώρο που κατοικείται από εικονικά αντικείμενα, ενώ παραμένουν γειωμένοι στον πραγματικό κόσμο. Πρόκειται για μια ισχυρή τεχνική ιδιαίτερα όταν οι χρήστες είναι συγκεντρωμένοι και μπορούν να χρησιμοποιήσουν φυσικά μέσα επικοινωνίας (ομιλία, χειρονομίες κλπ.).

Σύμφωνα με τους Billinghamurst & Dunser (2012) η AR δημιουργεί νέες μορφές προσωπικής και εξ αποστάσεως συνεργασίας και κοινών μαθησιακών εμπειριών. Πολλοί χρήστες βιώνουν 3D αντικείμενα από διαφορετικές απόψεις, αλληλεπιδρούν με το αντικείμενο και μοιράζονται ιδέες, κάνοντας τη μάθηση ουσιαστικά μια συνεργατική εμπειρία. Επιπρόσθετα λόγω των δυνατοτήτων της για προηγμένη χωρική οπτικοποίηση και αλληλεπίδραση, παρέχει ένα ανώτερο μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα υποστηρίζουν πως η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική ως συμπλήρωμα στις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης. Για παράδειγμα μια διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση βιβλίων επαυξημένης πραγματικότητας σε συνδυασμό με το υλικό του εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη ιδέα χρηματοδοτήθηκε από το εργαστήριο HIT Lab NZ και εφαρμόστηκε σε μαθητές 10 έως 14 ετών για τη διδασκαλία της αφήγησης. Κινούμενες εικονικές σκηνές εμφανίστηκαν πάνω από τις φυσικές σελίδες, εμπλουτισμένες με ηχητικά εφέ, συμπεριλαμβανομένου ενός ηχητικού τραγουδιού του συγγραφέα που διαβάζει την ιστορία. Οι δάσκαλοι στη συνέχεια δίδαξαν στους μαθητές την αφήγηση, τον γραφικό σχεδιασμό, την τρισδιάστατη μοντελοποίηση και το κινούμενο σχέδιο. Έπειτα τους ζήτησαν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή ιστορίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η τεχνολογία AR αποτελούσε ένα μικρό μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αλλά ήταν το κομμάτι που συντέλεσε ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν σε συναφή θέματα. Με το πέρας της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εντυπωσιασμένοι με τη συμβολή της τεχνολογίας σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και πεπεισμένοι ότι η AR θα αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την ψυχαγωγία. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές δήλωσαν εντυπωσιασμένοι και απόλαυσαν σε μεγάλο βαθμό το συγκεκριμένο εργαστήριο. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαυξημένη πραγματικότητα:

- Πρέπει να συμπληρώνει και όχι να αντικαθιστά το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών.
- Πρόκειται για μια αρκετά ισχυρή τεχνολογία, η οποία έχει δυνατότητες να προφέρει μαθησιακές εμπειρίες μέσα από τα βιβλία και τις κινητές εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας.

- Συντελεί στην κατανόηση της ανάγνωσης και των χωρικών δεδομένων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα: (Saidin et al, 2015: 2-3) :

Συγγραφέας	Πλεονέκτημα
Singhal et al. (2012)	Υποστηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ πραγματικών και εικονικών περιβαλλόντων και επιτρέπει τη χρήση μιας απτής διασύνδεσης διεπαφής για χειρισμό αντικειμένων.
Coffin et al. (2008)	Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη διδασκαλία και οδηγούν τους μαθητές στη γνώση μέσω εικονικών σχολιασμών και εικονογραφήσεων.
Burton et al. (2011)	Δημιουργεί μια μαθησιακή εμπειρία έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να μαθαίνουν εκτός των καθορισμένων ωρών διδασκαλίας και σχολικών ορίων.

3.5. Εφαρμογές AR που αξιοποιούνται στην Εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της Επαυξημένης εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και δημιουργούν διδακτικά περιβάλλοντα συνεργατικής, διερευνητικής και μάθησης μέσω της ανακάλυψης. Η Τζήρου 2012 (στο Γεωργίου 2017: 2) επισημαίνει ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούνται με τέτοιες εφαρμογές μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ του θεωρητικού και πρακτικού σε ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πεδίων συνδυάζοντας το πραγματικό και το εικονικό.

Επιπρόσθετα σε έρευνα των Φωκίδη & Φωνιαδάκη (2017) διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία με χρήση φορητών συσκευών σε συνδυασμό με μικροεφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία. Οι εφαρμογές αυτές διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: α) σε αυτές που βασίζονται στη θέση του χρήστη (location based) , β) σε αυτές που στηρίζουν τη λειτουργία τους στην αξιοποίηση ενός φυσικού δείκτη όπως ενός αντικειμένου ή μιας εικόνας (image based). Ακολουθεί η παρουσίαση ορισμένων εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας κατάλληλων για εκπαιδευτική χρήση:

✓ SchoolAR

Είναι η πρώτη δωρεάν εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας η οποία παρουσιάζει στους μαθητές, τα σχολικά βιβλία από μία άλλη διάσταση. Σκοπός της

είναι να γνωρίσουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί ή και απλοί χρήστες τις δυνατότητες της Επαυξημένης Πραγματικότητας. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα είναι μία τεχνολογία που ενισχύει τον πραγματικό κόσμο με ψηφιακά στοιχεία. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται ένα κινητό τηλέφωνο ή ένα tablet ώστε να εστιάσει η κάμερα της συσκευής, πάνω σε μία συγκεκριμένη εικόνα και να εμφανιστεί ένα ψηφιακό αντικείμενο [5].

✓ ARLOON

Η εφαρμογή ARLOON Geometry, χρησιμοποιείται κυρίως στο μάθημα της Γεωμετρίας, ως εργαλείο αξιολόγησης για σχολεία που διαθέτουν ταμπλέτες και δίνει τη δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τρισδιάστατα μοντέλα γεωμετρικών στερεών (Γεωργίου, 2017: 3).

✓ Layar

Το Layar είναι μια αρκετά γνωστή πλατφόρμα δημιουργίας υλικού Επαυξημένης Πραγματικότητας που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν και να μοιραστούν υλικό επαυξημένης πραγματικότητας για εκπαιδευτική και όχι μόνο χρήση. Είναι μια εφαρμογή βασισμένη στην τοποθεσία του χρήστη. Αποτελείται από τον Layar Creator, την πλατφόρμα σχεδιασμού υλικού από Η/Υ και την εφαρμογή Layar μέσω της οποίας βλέπουμε το αποτέλεσμα που έχουμε δημιουργήσει. [6]

✓ Aurasma

Η εφαρμογή Aurasma είναι μια πλατφόρμα που επιτρέπει στους χρήστες να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να μοιραστούν εικόνες, βίντεο και τρισδιάστατα μοντέλα που ενσωματώνεται στον πραγματικό κόσμο, στοχεύοντας σε ένα συγκεκριμένο σημείο με την κάμερα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προβολή πληροφοριών σε μουσεία και αξιοθέατα. Η εφαρμογή αποτελείται από το Aurasma Studio, την πλατφόρμα σχεδιασμού για Η/Υ και την εφαρμογή Aurasma για κινητές συσκευές. Πρόκειται για μία δημοφιλή εφαρμογή που δίνει την δυνατότητα στους χρήστες, εφόσον έχουν δημιουργήσει λογαριασμό σε αυτήν, να κάνουν τις δικές τους «εικόνες δείκτες» συνδέοντας ψηφιακά στοιχεία. Διατίθεται δωρεάν αλλά για συγκεκριμένο αριθμό «εικόνων δεικτών» (Γεωργίου, 2017: 3).

3.6. Έρευνες και Αποτελέσματα Εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση

Η επαυξημένη πραγματικότητα είναι μια νέα τεχνολογία με πολλές δυνατότητες εφαρμογής στον τομέα της εκπαίδευσης. Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σχετικά με την AR, ωστόσο σύμφωνα με την έρευνα των Danakorn et al. (2014) λίγες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει διότι η χρήση των εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες έρευνες από την εφαρμογή προγραμμάτων επαυξημένης πραγματικότητας και τα αποτελέσματά τους.

Ερευνητές από το Χάρβαρντ δημιούργησαν το project EcoMOBILE το οποίο αποτελεί παράδειγμα μιας πιο προηγμένης εφαρμογής AR σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Miller & Dousay, 2015: 2). Μαθητές δεκατριών ετών, έχουν την ευκαιρία να επεκτείνουν τη μάθησή τους καθώς εξερευνούν μια εικονική αναπαράσταση σε μια λίμνη. Για την υλοποίηση του έργου, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί οι μαθητές να διαθέτουν κινητές συσκευές συνδεδεμένες στο Internet καθώς επισκέπτονται τις προκαθορισμένες τοποθεσίες γύρω από μια τοπική λίμνη. Όταν φτάνουν σε κάποια από τις προκαθορισμένες θέσεις, παρουσιάζονται στην κινητή συσκευή οι πληροφορίες που ενεργοποιούνται από μια εικόνα ή έναν μηχανισμό GPS [7]. Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν το EcoMOBILE αναφέρουν ότι έχουν ευαισθητοποιηθεί αναφορικά με τα οικοσυστήματα της γειτονιάς τους, εντοπίζοντας προβλήματα όπως η ρύπανση σε κοντινό ρεύμα, που δεν θα είχαν παρατηρήσει διαφορετικά. Παράλληλα η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας μέσω του συγκεκριμένου project προωθεί τη συνεργατικότητα εφόσον τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες .

Το πανεπιστήμιο του Sussex δημοσίευσε ένα άρθρο το οποίο συνδυάζει το τεχνικό και εκπαιδευτικό μέρος της AR, μέσα από το σύστημα MARIE : "Πολυμεσική Επαυξημένη Πραγματικότητα Διεπαφής για την Ηλεκτρονική Μάθηση". Το σύστημα MARIE ενσωματώθηκε στο ερευνητικό έργο "Εικονικό Διαδραστικό Διδακτικό Περιβάλλον". Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι οι μαθητές μελετούν πιο αποτελεσματικά με τη χρήση εικονικών πολυμέσων (VMC) και πρόκειται για ένα project με χαμηλό κόστος το οποίο παρουσιάζεται σε πραγματικό χρόνο. Παράλληλα χρησιμοποιώντας την τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας ως τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές αποκτούν μια ιδέα για τον περιβάλλοντα χώρο με τη βοήθεια ενός μεγάλου συνόλου αισθήσεων (Slusar, 2017: 23).

Ο Slusar παραθέτει μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να διερευνηθούν τα κίνητρα που προσφέρει στους μαθητές ένα σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας σε ένα μάθημα εικαστικής τέχνης. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο κινητοποίησης ARCS, το οποίο αποτελεί μέρος της κινητήριας μαθησιακής διαδικασίας και περιλαμβάνει ορισμένα χαρακτηριστικά: Προσοχή, Συνάφεια, Εμπιστοσύνη, Ικανοποίηση. Οι ερευνητές μελετούσαν την επίδραση δύο διαφορετικών σεναρίων στο σχολικό μάθημα. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σεναρίου, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε διαφάνειες και ο δεύτερος έκανε χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας. Σύμφωνα με την παρατήρηση, το εκπαιδευτικό σενάριο με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας έδειξε

υψηλότερα κίνητρα και μαθησιακό αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι μαθητές είδαν θετικά την δυνατότητα να ελέγχουν μόνοι τους τη διαδικασία της μελέτης (Sliusar 2017: 23).

Το Πανεπιστήμιο της Γιούτα σε συνδυασμό με το HITLab και το Ινστιτούτο Ερευνών έχει ξεκινήσει ένα ερευνητικό πρόγραμμα με σκοπό τη διδασκαλία μοριακής βιολογίας σε μαθητές Γυμνασίου. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικοί και μαθητές πειραματίζονται με διαφορετικά είδη μοριακών μοντέλων 3D και ανακαλύπτουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με αυτούς. Σε ένα γυμνάσιο του Σιάτλ εκπαιδευτικοί και ερευνητική ομάδα συνεργάζονται για τη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων τα οποία μπορούν να διδαχθούν με την τεχνολογία AR. Ύστερα από τη θετική στάση όλων των μερών το Γυμνάσιο ξεκίνησε να χρησιμοποιεί από το 2002 την AR για τη διδασκαλία της βιολογίας και της χημείας, με μελλοντικό σκοπό τη δημιουργία σύνθετων εννοιών και τεχνικών. Επιλογικά οι ερευνητές στην Ελβετία έχουν δημιουργήσει ένα είδος εργαστηρίου εικονικής χημείας, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μπορούν να δουν και να αποκτήσουν απλά άτομα μέσω μιας εικονικής τεχνικής drag-and-drop, κατασκευάζοντας τα δικά τους πολύπλοκα μόρια. Αυτή η λειτουργία προσφέρει ένα σαφές πλεονέκτημα έναντι των παραδοσιακών μεθόδων οικοδόμησης μοντέλων. (Shelton, 2002: 3-4).

3.7. Χρήση Smart Phone για την Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας

Οι εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα και tablets αποκτούν ολοένα και πιο κυρίαρχη θέση στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και μάθησης. Η διαδικασία κατά την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του χρήστη με μια κινητή συσκευή, χωρίς κανένα τοπικό και χρονικό περιορισμό, ονομάζεται "κινητή μάθηση, m-learning" (Φωκίδης & Φωνιαδάκη, 2017: 7).

Επιπλέον ορίζεται ως η χρήση φορητών συσκευών για την πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό, τη συνεργασία, την επικοινωνία, και την απόκτηση μαθησιακών εμπειριών, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνει κι όλες τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών περιβαλλόντων (Oyelere & al 2017 στο Φωκίδης και Μαστροκούκου, 2017: 162).

Οι Billingham & Duenser, (2012:4) αναφέρουν ότι αποτελεί μια προσέγγιση της ηλεκτρονικής μάθησης, προσφέροντας νέες μαθησιακές εμπειρίες στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα τρέχοντα smartphones παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ικανά για την υποστήριξη εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας καθώς συνδυάζουν γρήγορο επεξεργαστή με υλικό γραφικών, μεγάλη οθόνη αφής και αισθητήρες (κάμερα, GPS, πυξίδα, επιταχυνσιόμετρα), καθιστώντας ταυτόχρονα ιδανικά τόσο για εσωτερικούς όσο και για υπαίθριους χώρους. Ερευνητές και εμπορικοί προγραμματιστές έχουν χρησιμοποιήσει αυτές τις πλατφόρμες για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές εφαρμογές, παρέχοντας νέες εμπειρίες μάθησης. Με τις κινητές συσκευές, οι χρήστες μπορούν να έχουν εμπειρία AR οπουδήποτε, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές

μπορούν να μαθαίνουν εκτός των καθορισμένων ωρών διδασκαλίας και σχολικών ορίων.

Ο Craig (2013: 209-13) με απλά λόγια ορίζει την κινητή επαυξημένη πραγματικότητα ως την τεχνολογία που μπορούμε να πάρουμε μαζί μας όπου και αν πηγαίνουμε. Η χρήση των smartphone αλλά και tablet είναι λειτουργική και εύχρηστη. Συγκεκριμένα τα smartphone μπορούν να λειτουργήσουν οπουδήποτε και αν βρισκόμαστε, μεταφέρονται εύκολα, έχουν μικρό βάρος και χαμηλό κόστος σε σχέση με άλλα είδη τεχνολογιών. Επιπλέον αναφέρει ορισμένες εφαρμογές AR είναι δυνατές μόνο με την κινητή τεχνολογία.

Σε μια έρευνα των Hederson & Yeow (2012) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι τα εργαλεία της κινητής τεχνολογίας διαθέτουν χαρακτηριστικά και σχεδιασμό που τα καθιστά ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση. Το μέγεθος, η φορητότητα και η έλλειψη περιφερειακών στοιχείων επιτρέπουν την εύκολη μετακίνησή τους στο σχολείο και στην τάξη. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές ήταν πολύ πρόθυμοι και ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη συσκευή με ελάχιστη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Φυσικά, μαζί με τα πλεονεκτήματα, εντοπίζονται και ορισμένα μειονεκτήματα από τη χρήση της κινητής επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση τα οποία αφορούν ορισμένους περιορισμούς. Οι κύριοι περιορισμοί εμπίπτουν σε δύο ευρείες κατηγορίες: α) τεχνολογικές, καθώς οι πόροι στις περισσότερες συσκευές είναι περιορισμένοι και β) περιβαλλοντικές, λόγω της έλλειψης ελέγχου του περιβάλλοντος (Craig, 2013: 214).

3.8. Περιορισμοί

Ανεξάρτητα από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η ενσωμάτωση της AR στην εκπαίδευση αποτελεί ακόμα μια πρόκληση για τους ακόλουθους λόγους (Lee, 2012: 4) :

α) Παρουσία προβλημάτων στην ένταξή της με τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης, καθώς απαιτείται πλήρης αναμόρφωση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε να εκμεταλλευτούν στο έπακρο τις δυνατότητες των εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας.

β) Προβληματισμός για το κόστος σχετικά με την ανάπτυξη και τη συντήρηση των συστημάτων της AR.

γ) Γενικότερη αντίσταση και επιφύλαξη προς τις νέες τεχνολογίες.

Παράλληλα αναδύεται στην επιφάνεια η πιθανή δυσκολία των μαθητών να διαχειριστούν τα εργαλεία και τις εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας. Βέβαια

σε αυτή την περίπτωση πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή χρήση των εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας αναδεικνύεται ο σωστός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων (Chen et al., 2013).

Οι Saidin et al (2015: 5) τονίζουν ότι υπάρχουν πολλές πτυχές της τεχνολογίας AR που πρέπει να διερευνηθούν και πολλές μελλοντικές έρευνες που εξακολουθούν να διεξάγονται σε αυτόν τον σχετικά νέο τομέα, επισημαίνοντας πως στην τεχνολογία αυτή υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Hsu και Huang (2011), πολλοί συμμετέχοντες σε μια άσκηση μάθησης AR συμφώνησαν ότι τα εργαλεία AR δεν ήταν τόσο αποτελεσματικά συγκριτικά με τα αναγνωσμένα βιβλία και η λήψη πληροφοριών δεν ήταν εύκολη. Επιπρόσθετα σε μια έρευνα των Folkestad και O'Shea (2011) οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι απογοητεύτηκαν όταν χρησιμοποίησαν την τεχνολογία σε εξωτερικούς χώρους και έπρεπε να καταφύγουν στον εκπαιδευτικό για βοήθεια.

3.9. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ιδιαίτερα ελκυστική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, δίνοντας τους την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον ανάμεσα στον πραγματικό και εικονικό κόσμο μέσω των εκπαιδευτικών εφαρμογών που έχουν στη διάθεση τους. Οι μαθητές είναι περισσότερο έτοιμοι από ποτέ να μάθουν παίζοντας με τις ηλεκτρονικές τους συσκευές, επαυξάνοντας την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Επομένως η προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης μέσω των εργαλείων AR και η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών σεναρίων από τους εκπαιδευτικούς, παρακινεί τους μαθητές να διαχειριστούν τα μαθησιακά αντικείμενα από πολλές πλευρές και να οδηγηθούν στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο η Επαυξημένη Πραγματικότητα δεν μπορεί να είναι η ιδανική λύση για όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά είναι μια επιλογή που πρέπει να εξεταστεί. Η εκάστοτε μορφή τεχνολογίας που χρησιμοποιείται πρέπει πάντα να εξαρτάται από τους παιδαγωγικούς στόχους και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής εφαρμογής και το κοινό-στόχο. Δεδομένου ότι πρόκειται για μια αναδυόμενη τεχνολογία, είναι σημαντικό να υπάρχει μια επισκόπηση των προόδων και των πραγματικών επιπτώσεων από τη χρήση της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως ακριβώς θα πραγματοποιηθεί και στην παρούσα εργασία .

4. Ορισμός Μουσείου

Η έννοια του μουσείου προσδιορίζεται για πρώτη φορά στην Αμερική, το 1889 , από τον Georges Brown Goode, σύμφωνα με τον οποίο το μουσείο είναι ένας οργανισμός που ασχολείται με τη «συλλογή διδακτικών θεμάτων, το καθένα από τα οποία

αντιπροσωπεύεται από κάποιο πολύ καλά επιλεγμένο δείγμα». Το 1985 συμπληρώνει τον αρχικό ορισμό, αναφέροντας ότι «το μουσείο είναι ένας οργανισμός που διαφυλάσσει όσα αντικείμενα απεικονίζουν καλύτερα τα φυσικά φαινόμενα, τις τέχνες και τον πολιτισμό του ανθρώπου με σκοπό τον πλουτισμό των γνώσεων, τον διαφωτισμό και την πολιτισμική του ανύψωση» (Ορφανίδη, 2013: 5).

Ύστερα από αυτό τον ορισμό ακλούθησαν αρκετοί άλλοι, όπως το 1973 ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Μουσείων ορίζει το μουσείο ως «ένα οργανωμένο, μόνιμο, μη κερδοσκοπικό οργανισμό, που αποσκοπεί στην μόρφωση και την καλαισθησία, επανδρωμένο από επαγγελματικό προσωπικό, διαθέτει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία φροντίζει και εκθέτει στο κοινό σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα» (American Association of Museums, 1973: 8-9).

Σύμφωνα με την Ένωση Μουσείων της Βρετανίας και τον ορισμό που εγκρίθηκε από το συνέδριο του 1984, «το μουσείο είναι ένας οργανισμός που συλλέγει, τεκμηριώνει, διαφυλάσσει, εκθέτει και ερμηνεύει υλικές μαρτυρίες και σχετικές πληροφορίες για το δημόσιο όφελος». Ωστόσο ο ορισμός αυτός τροποποιήθηκε το 1988 και προσαρμόστηκε ως εξής: «τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Είναι θεσμοί που συλλέγουν, φυλάσσουν και κάνουν προσβάσιμα αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου που διαφυλάσσουν για την κοινωνία» [8].

Αναφορικά με το καταστατικό του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM: International Council of Museums) του 2007 «ένα μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό, μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, το οποίο αποκτά, συντηρεί, ερευνά, κοινοποιεί, και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός του για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τη μελέτη και την απόλαυση» [9].

Στις 14 Ιουνίου 1974, κατά την διάρκεια της 11ης Γενικής Συνέλευσης της Κοπεγχάγης, η ICOM (International Council of Museums) υιοθέτησε έναν ορισμό ο οποίος θεωρείται αποδεκτός σε παγκόσμια κλίμακα: «το Μουσείο είναι ένας μη κερδοσκοπικός, πάγιος θεσμός στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό και ο οποίος έχει στην κατοχή του επιδεικνύοντας — για σκοπούς επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς — μέρος της ανθρώπινου (υλικού) πολιτισμού και του (κοινωνικού) ενδιαφέροντος του ανθρώπου» (Πλακίτση, 2005: 182).

Συγκρίνοντας τους δυο ορισμούς της Βρετανικής Ένωσης Μουσείων, διαπιστώνουμε πως πρώτος, του 1984, έχει πολλές ομοιότητες με αυτόν του ICOM και δίνει μεγάλη έμφαση στις συλλογές και στις λειτουργίες που σχετίζονται με την επιμέλειά τους, ενώ αναφέρει με γενικό τρόπο ότι όλα αυτά έχουν ως στόχο το δημόσιο όφελος. Ο δεύτερος ορισμός, του 1998, αναφέρει συγκεκριμένα τους ανθρώπους και φαίνεται περισσότερο επικεντρωμένος σε αυτούς, δίνοντάς τους έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Επίσης, ο δεύτερος ορισμός τονίζει την έννοια της πρόσβασης και του ανοίγματος

του μουσείου σε ένα ευρύ κοινό, ένα από τα ζητήματα που απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τους επαγγελματίες των μουσείων σήμερα (Οικονόμου, 2003:17-19).

Παράλληλα λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς του ICOM και του AAM, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το μουσείο δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στην προβολή των αρχαιολογικών και ιστορικών εκθεμάτων αλλά εκτείνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης ή του φυσικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον ορισμό του ICOM είναι και το Υπουργείο Πολιτισμού, όπως φαίνεται στον ορισμό που ανακοινώνει για τα μουσεία στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ως μουσείο ορίζεται η υπηρεσία ή ο οργανισμός μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με ή χωρίς ίδια νομική προσωπικότητα που αποκτά, δέχεται, φυλάσσει, συντηρεί, καταγράφει, τεκμηριώνει, ερευνά, ερμηνεύει και κυρίως εκθέτει και προβάλλει στο κοινό συλλογές αρχαιολογικών, καλλιτεχνικών, εθνολογικών ή άλλων υλικών μαρτυριών του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Ως μουσεία μπορούν να θεωρηθούν επίσης υπηρεσίες ή οργανισμοί που έχουν παρεμφερείς σκοπούς και λειτουργίες, όπως τα μουσεία ανοικτού χώρου (Κακούρη & Χρόνη, 2005: 22-3).

Επιλογικά κατά την Hooper Greenhill, (1992) λέκτορα μουσειακών σπουδών στο πανεπιστήμιο Leicester τα μουσεία δραστηριοποιούνται στη διαμόρφωση της γνώσης τα τελευταία 600 χρόνια. Παρουσιάζονται ως περιβάλλοντα για αυτοδίδακτη μάθηση, ορίζονται από τις συλλογές των αντικειμένων του και τέλος αποτελούν έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, στον οποίο φυλάσσονται και προστατεύονται αυθεντικά τεχνουργήματα, ώστε να δοθούν στις επόμενες γενιές. Επιπλέον σύμφωνα με τους Falk & Dierking, 2002, τα μουσεία αποτελούν ένα συναρπαστικό μέρος για τους επισκέπτες καθώς «λένε» ιστορίες για τα αντικείμενα που κατέχουν και την έρευνα που αναλαμβάνουν με διάφορους τρόπους (Hein, 1998).

4.2. Έννοια και Ιστορική Αναδρομή του Μουσείου

Το μουσείο έχει χαράξει μια μακράιωνη ιστορία μέχρι να φτάσει στη σύγχρονη μορφή του. Ο αρχαιοελληνικός όρος «Μουσείον», σήμαινε το τέμενος που ήταν αφιερωμένο στις κόρες του Δία και της Μνημοσύνης, τις προστάτιδες των τεχνών και των γραμμάτων, τις Μούσες.

Στην Ευρώπη την περίοδο της Αναγέννησης, το μουσείο δεν αποσκοπεί στην διαφώτιση και διδασκαλία των ανθρώπων, αντιθέτως αποτελεί χώρο συγκέντρωσης έργων τέχνης και θησαυρών που είχαν στην ιδιοκτησία τους οι πλούσιοι άρχοντες και τα οποία εκτίθονταν σε περιορισμένο κοινό όπως ηγεμόνες, αξιωματούχοι και ευγενείς. Είναι η πρώτη φορά που ο όρος πλησιάζει στη σημερινή έννοια της λέξης. (Τζιαφέρη 2005: 20).

Ωστόσο στα μέσα του 15^ο αιώνα και στις αρχές του 16^ο η αναβίωση των γραμμάτων και των τεχνών, συμβάλλει στην εξέλιξη του μουσείου, το οποίο πλέον δίνει μεγάλη σημασία στη γνώση που προέρχεται από την παρατήρηση και προσωπική εμπειρία, εστιασμένη στον άνθρωπο. Μάλιστα στη Φλωρεντία, το πολιτιστικό κέντρο της εποχής, χρησιμοποιείται η λέξη «μουσείο» για την περιγραφή της συλλογής του Lorenzo του Μεγαλοπρεπούς των Μεδίκων. Ο 17^ο αιώνας αποτέλεσε, το γόνιμο υπέδαφος για τη διετέλεση του ανοίγματος των βασιλικών και εκκλησιαστικών συλλογών στο ευρύ κοινό, με αποτέλεσμα τον 18^ο αιώνα, να διαμορφωθεί η συστηματική και επιστημονική μεθοδολογία για την κατανόηση του ανθρώπινου γένους και της φύσης και οι συλλογές να μετατραπούν από ιδιωτικές σε δημόσιες και να τεθούν οι βάσεις για τα πρώτα ευρωπαϊκά μουσεία όπως π.χ. το Ashmolean της Οξφόρδης (1683) και το μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι (1789). (Ορφανίδη, 2013:8-9)

Την περίοδο του Διαφωτισμού, τα μουσεία συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση της ταυτότητας των Ευρωπαίων, στη διαφύλαξη της εθνικής πολιτισμικής κληρονομιάς των λαών, στην προαγωγή της γνώσης και στην εκπαίδευση, αποτελώντας κρατικά ιδρύματα. Τα είδη των μουσείων κατά τον 19^ο αιώνα έχουν ως γνωστικά αντικείμενα την τέχνη, την αρχαιολογία, τις φυσικές επιστήμες και την ιστορία, όμως εξειδικεύονται ολοένα και περισσότερο και αντανακλούν την αυξανόμενη αντίληψη του θεσμού του μουσείου ως μαθησιακού/εκπαιδευτικού. Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει η Δέσποινα Κελσοπούλου, αναφέροντας πως τα περισσότερα μουσεία δημόσιου χαρακτήρα από τα τέλη του 18^ο αι. και εξής έθεσαν την εκπαίδευση ως ένα από τους πρωταρχικούς τους στόχους.

Στην Ελλάδα τα πρώτα μουσεία δημιουργούνται μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και συνδέονται άμεσα με την ανάγκη συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και αποσκοπούν στη μόρφωση του λαού. Το ορφανοτροφείο της Αίγινας αποτέλεσε και το πρώτο αρχαιολογικό μουσείο της Ελλάδας, το 1829 και έφερε την ονομασία «Εθνικόν Μουσείον». Σκοπός της ίδρυσης του ήταν η συλλογή και διαφύλαξη των αρχαιολογικών αντικειμένων που βρίσκονται σε ελληνικό χώρο και θα συντελούσαν «...εις την πρόοδον της Φιλολογίας και των Τεχνών...». Αποτελεί το μεγαλύτερο αρχαιολογικό μουσείο της ελληνικής επικράτειας και ένα από τα σημαντικότερα της ελληνικής τέχνης [10].

Το πρώτο μουσείο που κτίστηκε στην Αθήνα ήταν το Μουσείο της Ακρόπολης (1864-74), όπου η οργάνωση της συλλογής έγινε σύμφωνα με τη χρονολογική σειρά των ευρημάτων. Στην ιστορία του ελληνικού μουσείου αυτή ήταν η πρώτη απόπειρα συστηματικής οργάνωσης. Η ιδέα ότι τα μουσεία εκτός από χώρους φύλαξης αποτελούν επίσης τους βασικούς φορείς εξάπλωσης της ακαδημαϊκής γνώσης, καθώς και τους καταλύτες στην αισθητική καλλιέργεια των ατόμων, διαποτίζει το βασιλικό διάταγμα που ρύθμιζε τη λειτουργίες του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου.

4.3. Βασικές Λειτουργίες του Μουσείου

Οι Cannon-Brookes (στο Σκαλτσά, 2001: 112) υποστηρίζουν πως βασική αποστολή του μουσείου ως χώρου συγκέντρωσης διάφορων αντικειμένων είναι η διατήρηση της ιδιότητάς του ως αποθήκη γνώσεων. Επιπρόσθετα αναφέρουν πως το «συλλέγειν είναι θεμελιώδης λειτουργία του ανθρώπου, με την ίδια έννοια που η συγκέντρωση τροφών είναι χαρακτηριστικό όλων των πλασμάτων του ζωικού βασιλείου. Η συγκέντρωση πραγμάτων που αφορούν αποκλειστικά πνευματικές ανάγκες περιορίζεται σε συγκεκριμένους μόνο ανθρώπινους πολιτισμούς και στις αντίστοιχες κοινωνίες».

Οι βασικότερες λειτουργίες ενός μουσείου είναι οι ακόλουθες:

α) Η έκθεση

Είναι η πρώτη και πιο διαδεδομένη μουσειακή λειτουργία και ταυτόχρονα η σημαντικότερη και πιο προσιτή για το ευρύ κοινό. Σήμερα η συγκεκριμένη λειτουργία δεν έχει σκοπό την ανάδειξη και κατάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων που συγκροτούσαν την ταυτότητα του έθνους όπως συνέβαινε τον 19^ο αιώνα αλλά δίνει την ευκαιρία στον επισκέπτη να διαμορφώνει τη δική του άποψη και να είναι ελεύθερος να ερμηνεύσει τον υλικό κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια, αντιλήψεις, ιδέες. Επιπλέον επιχειρείται η ισορροπία μεταξύ πραγματιστικής και νοηματικής έκθεσης, μιας έκθεσης που παρέχει έτοιμη γνώση και «δεσμεύει» σε όλα τα επίπεδα τον επισκέπτη και σε μια έκθεση που αφήνει στον επισκέπτη την αισθητική, γνωστική και αντιληπτική πρωτοβουλία (Γκαζή & Νούσια 2003: 64-69).

β) Τεκμηρίωση και Συντήρηση

Η τεκμηρίωση είναι μια περίπλοκη διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει όλες τις πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο που εισέρχεται στο μουσείο, τόσο τη φυσική παρουσία του, όσο και το ιστορικό, τη μελέτη του, τις συνθήκες διατήρησής του, τους τρόπους συντήρησης, την ένταξή του στα πολιτισμικά πλαίσιά του και μια βιβλιογραφία σχετική με το αντικείμενο, αλλά και όλη τη διαδικαστική πλευρά της απόκτησης, αποδοχής, μετακίνησης, διαδικασίες που έχουν οργανωθεί και τυποποιηθεί στα πλαίσια του ICOM. Πρόκειται για λειτουργία οργανωμένη σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, με χρήση βάσεων δεδομένων, ώστε να είναι δυνατές και εύκολες οι συσχετίσεις και η εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία τόσο για το προσωπικό του μουσείου, όσο και για τον μεμονωμένο ερευνητή που ζητά την συνδρομή του μουσείου στην έρευνά του. Η συντήρηση είναι μια άλλη πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει πολλά στάδια, ανάλογα και με την κατάσταση του αντικειμένου. Αρχικά γίνεται διατήρηση, της οποίας σκοπός είναι η διατήρηση της κατάστασης της συλλογής ή του αντικειμένου με έλεγχο των περιβαλλοντικών

συνθηκών του μουσείου, πχ τοποθέτηση σε ειδικές προθήκες με συγκεκριμένα ποσοστά φωτισμού, θερμοκρασίας ή υγρασίας, για να μην συνεχιστεί ή να επιβραδυνθεί η φθορά. Η συντήρηση είναι η διαδικασία που γίνεται για την αποφυγή της καταστροφής, αν αυτή έχει αρχίσει. Συνίσταται στον καθαρισμό, την απομάκρυνση των ενεργών καταστροφικών και διαβρωτικών μηχανισμών, αλλά με περιορισμούς, ότι δηλαδή δεν επιτρέπεται να απομακρυνθούν ενδείξεις που μαρτυρούν τη χρήση του αντικειμένου. Η στερέωση είναι η διαδικασία που γίνεται για την αποκατάσταση μιας ζημιάς από φυσικά ή χημικά αίτια οφειλόμενα στην ατμοσφαιρική ρύπανση (Γκαζή & Νούσια, 2003: 47-51).

γ) Επικοινωνιακή και Οικονομική λειτουργία

Το μουσείο ως πολιτιστικός φορέας είναι αναγκασμένο να εξασφαλίσει τους οικονομικούς πόρους, ανεξάρτητα των κρατικών ενισχύσεων, κονδυλίων και προϋπολογισμών για τη συνέχιση της λειτουργίας. Παράλληλα στο οικονομικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως πόλος τουριστικής ανάπτυξης σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Οικονομία και επικοινωνία είναι αλληλένδετες σήμερα στη λειτουργία του μουσείου. Το μουσείο πρέπει είναι ένας χώρος όπου ο επισκέπτης θα περάσει καλά, οπότε και θα επισκεφτεί ξανά τον χώρο ή και θα συστήσει και σε άλλους να βιώσουν την ίδια ευχάριστη εμπειρία, με την ίδια λογική που συστήνουμε σε φίλους να δουν μια ταινία ή όχι. Η σωστή επικοινωνία λοιπόν εξασφαλίζει περισσότερους επισκέπτες και μεγαλύτερα οικονομικά οφέλη για ένα μουσείο, που έχει ν' ανταγωνιστεί άλλους χώρους πολιτισμικής δράσης ή προσφοράς πολιτισμικού θεάματος, όπως τα θέατρα, τους κινηματογράφους, τους πολυχώρους.

δ) Παιδαγωγική λειτουργία

Στην Ευρώπη τις δεκαετίες του '60 και '70 έγιναν σημαντικές προσπάθειες, προκειμένου να καθιερωθεί το μουσείο ως χώρος μάθησης, φτάνοντας στο δεύτερο μισό του 20^ο αιώνα με τα ευρωπαϊκά μουσεία να ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Μάλιστα με την ίδρυση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων ICOM δημιουργούνται νέες προοπτικές και σε θέματα που αφορούν την πρόσβαση στη μόρφωση και τον πολιτισμό.

Συγκεκριμένα στην πρώτη συνέλευση, το 1948 ιδρύθηκε μια επιτροπή που ενασχολήθηκε με θέματα εκπαίδευσης και πολιτιστικής δράσης, η CEEA καθώς και μια ομάδα εργασίας για τα παιδικά μουσεία (Νικονάνου: 53-63). Σε αντίθεση με τα

άλλα ευρωπαϊκά κράτη, στην Ελλάδα οι προσπάθειες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων ξεκίνησαν τον 18^ο αιώνα (Καλεσοπούλου:11).

4.4. Η Μουσειακή Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Ορισμός των εννοιών «Μουσειοπαιδαγωγική-Μουσειακή Εκπαίδευση» και «Μουσειοπαιδαγωγών».

Σύμφωνα με το προηγούμενο κεφάλαιο μια από τις ιδιότητες του μουσείου είναι η συμβολή του στην εκπαίδευση και την πνευματική καλλιέργεια όλων των ανθρώπων. Τα μουσεία έχουν κατοχυρώσει τον παιδαγωγικό τους ρόλο και τον προσαρμόζουν σύμφωνα με τις ανάγκες τις κοινωνίας.

Σύμφωνα με την Νικονάνου η μουσειοπαιδαγωγική ορίζεται ως « μια ιδιαίτερη πράξη και θεωρία της παιδαγωγικής, στην οποία πραγματοποιείται παιδαγωγική πράξη στον χώρο του μουσείου, αναφερόμενη σε πραγματικούς ή πιθανούς επισκέπτες, με πρόθεση τη μεσολάβηση ανάμεσα σε αυτούς και το μουσείο και κυρίως στα μουσειακά αντικείμενα και με στόχο την γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική προώθηση του επισκέπτη, ο οποίος θα έχει την ανάγκη της μουσειοπαιδαγωγικής σταδιακά όλο και λιγότερο (Νικονάνου, 2005: 20).

Επιπρόσθετα η Πλακίτση (2005: 184) αναφέρει πως η Μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να θεωρηθεί η εκπαίδευση:

A) στο «χώρο των Μουσείων», στο παλιό αλλά και στο σύγχρονο Μουσείο, με στόχο τη διαμόρφωση της κουλτούρας κάθε λαού μέσα από τη μελέτη και τον προβληματισμό πάνω σε στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς του.

B) με μέσο το Μουσείο, για την διασύνδεση της εκπαίδευσης στο Μουσείο με άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση στις Τέχνες, στην Ιστορία, στην Ανθρωπογεωγραφία, στις Φυσικές Επιστήμες και στην Τεχνολογία. Εδώ ο στόχος είναι η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση μέσα από τη διεπιστημονικότητα. Σ' αυτήν την προσέγγιση κάθε επιστημονικό πεδίο θεωρείται ότι συνιστά μια ιδιαίτερη κουλτούρα και η μάθηση αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ώσμωσης της μιας κουλτούρας στην άλλη.

Γ) για τον πολιτισμό στο πλαίσιο του πολιτισμικού σχετικισμού, με στόχο τη διαφύλαξη, τη διάδοση και την ενσωμάτωση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, με απώτερο σκοπό το καλό της κοινωνίας και ιδιαίτερα των νέων. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, κάθε κουλτούρα έχει τη δική της αξία η οποία είναι ισότιμη με την αξία μιας άλλης κουλτούρας και δεν νοείται κάποια κυρίαρχη ή ανώτερη κουλτούρα.

Οι παραπάνω ορισμοί επιβεβαιώνουν το διδακτικό ρόλο της μουσειακής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί παιδαγωγική πρακτική και εφαρμόζεται κάτω από προσωπικές συνθήκες μετάδοσης με βασικό αποδέκτη τις σχολικές ομάδες.

Εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί βασική λειτουργία του μουσείου, υπάρχει ένα εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο αναλαμβάνει την επιμέλεια οργάνωσης των δραστηριοτήτων, οι μουσειοπαιδαγωγοί, οι οποίοι είναι σχετικοί με εκπαιδευτικά ή μουσειακά ζητήματα. Έρευνες σχετικά με τα καθήκοντα των μουσειοπαιδαγωγών υποστηρίζουν πως εκτός από τις ξεναγήσεις αναλαμβάνουν και άλλες δραστηριότητες όπως είναι η οργάνωση φεστιβάλ, η συνεργασία με τα πανεπιστήμια και την τοπική αυτοδιοίκηση, η οργάνωση τηλεδιασκέψεων και η παροχή βοήθειας σε φοιτητές προκειμένου να επιμεληθούν εκθέσεις στην ιστοσελίδα του μουσείου (Καλεσοπούλου: 31-32).

Η Μουσειακή Εκπαίδευση η οποία θέτει ως ακρογωνιαίο λίθο της την εκπαιδευτική αξία των Αντικειμένων και τη μάθηση σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, αποσκοπεί στην εξοικείωση των επισκεπτών, και μάλιστα των παιδιών και των νέων, με την έννοια του Μουσείου και με το Μουσείο ως φυσικό χώρο, στην κινητοποίηση της φαντασίας και της περιέργειας, στην ένταξη του πολιτισμού στη σχολική ζωή και στην σύνδεση των μουσειακών γνώσεων με τις καθημερινές εμπειρίες (Γεωργούλη, 2015).

Επιλογικά σύμφωνα με τον Vygotsky η μάθηση εξαρτάται από τις πολιτισμικές, κοινωνικές ιδιαιτερότητες εντός του πλαισίου που ζει ο μαθητής, επειδή η ανάπτυξη των εργαλείων σκέψης επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και μεταξύ ατόμων και περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται από φυσική και δεδομένη, ανάλογα με την ηλικία, διαδικασία, ένα προϊόν φυσικό μεν αλλά σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεασμένο από την κοινωνική επιρροή. Μέσα από την παιδαγωγική αυτή θεώρηση του Vygotsky, εμφανίζεται και το θέμα της διαθεματικότητας της γνώσης. Η γνώση, όπως μεταδίδεται στο σχολείο είναι ανεξάρτητη και στεγανοποιημένη, αλλά η πραγματικότητα είναι διαφορετική, πχ δε μπορεί να διαχωριστεί ο αρχαιοελληνικός ναός από την αρχιτεκτονική, αισθητική, θρησκευτική, πολιτική λειτουργία του, παρότι τα σχολικά μαθήματα ασχολούνται το καθένα με μία πλευρά μόνο του αντικειμένου, παραβλέποντας όλες τις άλλες. Η προσέγγιση του Vygotsky έχει μεγάλη εφαρμογή στη μουσειοπαιδαγωγική. Το μουσείο φιλοδοξεί να είναι ένας χώρος διαφορετικός από το σχολείο. Επιθυμεί να δίνει μια διαφορετική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού, να αποκαλύπτει τις συσχετίσεις και την πολυσημία των αντικειμένων, την άρση των προκαταλήψεων. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω γεννιέται το ερώτημα σε ποιο βαθμό το σχολείο και το μουσείο είναι δυο θεσμοί οι οποίοι μπορούν να συνεργαστούν αρμονικά; (Νάκου, 2001: 197-203).

4.5. Ιστορική Αναδρομή Μουσειακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η πρώτη μουσειοπαιδαγωγική δραστηριότητα στην Ελλάδα ξεκίνησε από το Μουσείο Μπενάκη, τα Χριστούγεννα του 1978 με αφορμή το Παγκόσμιο Έτος του Παιδιού και ξεκίνησαν με ατομική πρωτοβουλία της Κα. Αιμιλίας Γερούλάνου, εγγονής του Αντώνη Μπενάκη. Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. (Κουβέλη, 2000:244).

Η δεκαετία του '80 και συγκεκριμένα το 1985 αποτελεί μια σημαντική χρονιά για την εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής καθώς το Υπουργείο Πολιτισμού λειτουργεί ως κεντρικός φορέας συντονισμού και πολιτισμού για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, με αποτέλεσμα την επέκταση των εκπαιδευτικών δράσεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία (Νικονάνου: 63-64).

Επιπρόσθετα η δεκαετία του '90 εισάγει νέες μορφές επικοινωνίας του μουσείου με το σχολείο. Συγκεκριμένα το 1986, τρία χρόνια μετά την ίδρυση του ICOM δημιουργείται μια ειδική ομάδα εργασίας σε αντιστοιχία με τη διεθνή επιτροπή του ICOM-CECA με στόχο την αλληλοενημέρωση των φορέων που υλοποιούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες και με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός φόρουμ συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού. Η σημαντικότερη όμως συμβολή του ICOM ήταν η οργάνωση σεμιναρίων με θέμα Μουσείο-Σχολείο σε συνεργασία με το Υπουργείο Πολιτισμού και το Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα την ίδια χρονιά ξεκίνησαν τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου Κυκλαδικής τέχνης και οι πρώτες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου (Νικονάνου: 64-66).

Το 1987 η μουσειοπαιδαγωγική θα βρεθεί ξανά στο επίκεντρο, με τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας των Μουσείων. Ορόσημο θα αποτελέσει η οργάνωση στην Ελλάδα (Ναύπλιο, Αθήνα) της ετήσιας συνάντησης της διεθνούς επιτροπής του ICOM για την Εκπαίδευση και Πολιτιστική Δράση στα Μουσεία (Education and Cultural Action – CECA) με θέμα «Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τμημάτων σε μουσεία», τα πρακτικά της οποίας θα καλύψουν το βιβλιογραφικό κενό που υπήρχε ως τότε. (Χατζηνικολάου,2010:121-22).

Ωστόσο, ορόσημο αποτελεί η οργάνωση στη χώρα μας (Ναύπλιο - Αθήνα) της ετήσιας Συνάντησης της Διεθνούς Επιτροπής του ICOM για την Εκπαίδευση και Πολιτιστική Δράση στα Μουσεία το 1988 (Education and Culture Action - CECA) με τη συμμετοχή πολλών ελλήνων και ξένων συνέδρων (Χατζηνικολάου,2002).

Το 1994 ξεκινά να υλοποιείται το καινοτόμο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, ένα πρόγραμμα κοινής δράσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ΥΠ.ΠΟ με σκοπό να αναδείξει την πολιτιστική παράμετρο της εκπαίδευσης με πολλές μορφές. Το πρόγραμμα «Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός» πραγματοποιήθηκε σε 45 σχολεία σε όλη την Ελλάδα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η πρώτη εφαρμογή του ολοκληρώθηκε το 2001. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που συνέβαλε στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας (Βέμη, 2006: 14-15).

4.6. Σκοποί και Στόχοι Μουσειοπαιδαγωγικής

Σκοπός της Μουσειοπαιδαγωγικής είναι δόμηση ενός επιστημονικού πλαισίου αρχών και προβληματισμού, με βάση το οποίο μπορεί να σχεδιάζεται και να ασκείται δημιουργική εκπαιδευτική δραστηριότητα όχι μόνο σε Μουσεία αλλά ευρύτερα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον προς όφελος όλων των κοινωνικών ομάδων και ιδιαίτερα των νέων. παιδαγωγική αξιοποίηση των Μουσείων κι άλλων πολιτισμικών χώρων αποσκοπεί στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και γνώσης αλλά και στην καλλιέργεια αισθητικών, συναισθηματικών, σωματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κωδικών επικοινωνίας με ευρύτερο σκοπό την προώθηση της παιδείας στο σύνολο της κοινωνίας. (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999:225-272).

Παράλληλα η μουσειακή εκπαίδευση αποστασιοποιείται από την παραδοσιακή ξενάγηση, επιδιώκει τη δημιουργία μιας νέας δυναμικής διαδικασίας μάθησης, η οποία θα βασίζεται στην αυτενέργεια των παιδιών ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Η νέα εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει:

- ✓ Στη δημιουργία επιστημονικών αρχών για άσκηση γόνιμης και εποικοδομητικής κριτικής στα μουσεία, προς όφελος της κοινωνίας και ιδιαίτερα των παιδιών.
- ✓ Στην ερμηνεία και δημιουργική αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων, με σκοπό την κοινωνικοποίηση, τη πνευματική, σωματική, διανοητική και ψυχική καλλιέργεια.
Στην απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, ώστε να προάγουν την ελευθερία έκφρασης σκέψεων και αντιλήψεων τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών.
- ✓ Στην καλλιέργεια ευρύτερης και ολόπλευρης παιδείας και γνώσεων.
- ✓ Στην απόκτηση οικολογικής και περιβαλλοντικής συνείδησης που αποσκοπεί στην γενικότερη πολιτισμική ευαισθησία.
- ✓ Στην ουσιαστικότερη παρατήρηση και κατανόηση των πολιτισμικών στοιχείων.
- ✓ Στη παραχώρηση του απαιτούμενου χρόνου προς τα παιδιά, ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν, να επεξεργάζονται, να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν όσα παρατηρούν.
- ✓ Στη δημιουργία νέων αντιλήψεων καταδικάζοντας τις προκαταλήψεις προς την πραγματικότητα, προς τους ίδιους και το κοινωνικό τους περίγυρο. (Νάκου, 2001)

4.7. Μουσείο και Σχολείο- Θεωρίες Μουσείου και Σχολείου

Είναι γεγονός πως τα μουσεία, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν μετατραπεί από εκθετήρια σε χώρους δημιουργίας πολιτισμού και εκπαίδευσης. Προσφέρουν πολλές δυνατότητες, ιδιαίτερα με τη των νέων τεχνολογιών δημιουργούν ένα περιβάλλον το οποίο παρέχει στοιχεία από το παρελθόν, στοιχεία από την τέχνη παλαιότερη και σύγχρονη, στοιχεία από την γενικότερη δημιουργία του ανθρώπου, αλλά παράλληλα επιφέρουν μια «μέθεξη» στις ψυχές των παιδιών και των ενηλίκων. Στον αντίποδα το σχολείο, εμμένει στους δικούς του ρόλους, αψηφώντας τις διεθνείς προκλήσεις και την άνθηση ποικίλων άλλων εξωσχολικών θεσμών που ανταγωνίζονται κάποιες από τις λειτουργίες του. Ωστόσο η συνεργασία των δυο παραπάνω θεσμών κρίνεται απαραίτητη, λαμβάνοντας υπόψη πως διανύουμε τις μέρες της νεωτερικότητας και της «κοινωνίας» της γνώσης. Μάλιστα η συνεργασία αυτή συνάδει και με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες έχουν κάνει την εμφάνισή τους στον διεθνή χώρο τις τελευταίες δεκαετίες. Συγκεκριμένα ο H.Gardner υποστηρίζει ότι αφού ο άνθρωπος γεννιέται με οχτώ τύπους νοημοσύνης γλωσσική, λογικομαθηματική, χώρου, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, οικολογική, είναι φυσιολογικό να καλλιεργούνται αυτοί οι τύποι από το σχολείο και τους άλλους φορείς, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις τόσο για την έρευνα, όσο και για τη συνεργασία σχολικής και μουσειακής εκπαίδευσης. Η δεύτερη θεωρία αφορά το «ποιοτικό σχολείο» του Glasser (1992), ο οποίος εφαρμόζει τη «θεωρία έλεγχου» στον σχολικό χώρο και στοχεύει στην «αυθεντική μάθηση» και ην ποιότητα των όσων μελετούνται προσαρμόζοντας τα γνωστικά αντικείμενα στις βασικές ανάγκες οι οποίες για αυτόν είναι: η αγάπη, η εξουσία ή αναγνώριση, η ελευθερία, η διασκέδαση και η επιβίωση. Η τελευταία θεωρία που υποδεικνύει τη συνεργασία ανάμεσα στους δύο θεσμούς είναι η «εγκεφαλοκεντρική μάθηση» και διδασκαλία, όπως απηχείται στη θεωρία των Caines και Caines (1991-7-9) και άλλων. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει πως το άτομο μαθαίνει με φυσικό τρόπο, όπου εμπλέκεται όλο το πρόσωπο και η φυσιολογία του και από την πρώτη στιγμή της γέννησης του αναζητά το νόημα και τη σημασία των πραγμάτων και τις πολλαπλές του προοπτικές. Επιλογικά οι παραπάνω θεωρίες συνάδουν με τις κονστрукτιβιστικές θεωρίες, οι οποίες θεωρούνται ως οι πλέον σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και μάθηση, καθώς αποσκοπούν στην διαπραγμάτευση των νοημάτων και την εποικοδόμηση ιδεών, μέσα από τη συνεργατική μάθηση (Φλούρης, 2000: 11-14).

4.8. Σημασία του μουσείου στον χώρο της εκπαίδευσης

Η Eilian Hooper Green Hill (1988), υποστηρίζει πως το μουσείο αποτελεί ένα ίδρυμα που προσφέρει μια ξεχωριστή εκπαιδευτική εμπειρία και προάγει ένα περιβάλλον μάθησης, με πολλά οφέλη προς τον επισκέπτη. Συμπληρωματικά ο Schauble L. (1996) παρατηρεί ότι «τα μουσεία αποτελούν σημαντικό μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, συμπληρώνοντας άλλες μορφές μάθησης. Τα μουσεία πλέον δεν αποτελούν αποθήκες γνώσης και αντικειμένων, αλλά έχουν έναν ολοκληρωμένο, εξωτερικό ρόλο ως φιλοξενούντες που προσκαλούν τους επισκέπτες μέσα να αναρωτηθούν, να συναντήσουν και να μάθουν» (Hein, 1998: 40-41).

Το μουσείο είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο το σχολικό κοινό έχει σημαντικό ρόλο τόσο για τη διατήρηση της επίσκεψης όσο και για την προσφορά μιας θετικής και συναρπαστικής εμπειρίας, αφού μπορεί να επηρεάσει τη διάρκεια ζωής του. Είναι ευχάριστο για τους μαθητές να μαθαίνουν μαζί με τους φίλους τους. Παρόλο που αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για μια επίσκεψη που σχεδιάστηκε κυρίως από τους δασκάλους τους στα πλαίσια της διδασκαλίας, για αυτούς είναι και μια ικανοποιητική κοινωνική ευκαιρία στην οποία ο ένας μαθαίνει από τον άλλον Η επίσκεψη στο μουσείο αποτελεί μια κοινωνική εμπειρία για τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Birney (1988), μια μελέτη από έξι μαθητές έδειξε ότι έχουν περισσότερο έλεγχο στη μάθησή τους όταν αλληλεπιδρούν με συνομήλικούς τους παρά με ενήλικες. Επιπρόσθετα οι DeWitt and Hohenstein (2010), διαπιστώνουν ότι οι επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία συντελούν στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ τους μέσω συνεργατικών αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών (L.Kelly,2011:5-7).

Τα μουσεία είναι χώροι όπου το προσωπικό, καθώς και το κοινό, μπορούν να κάνουν πολλές ανακαλύψεις, μερικές φορές μέσω συστηματικής έρευνας και πάντα μέσω μορφών διερεύνησης που απαιτούνται για τη δημιουργία του εκθέματός τους ή του γραπτού τους υλικού.(F. Oppenheimer, 1981).

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Γαλλία και στην Ελλάδα με σκοπό να διερευνηθεί το πώς καθένας από τους δύο αυτούς θεσμούς αντιλαμβάνεται το ρόλο του, προέκυψε μια θεμελιακή αντίφαση: το μουσείο επιθυμεί να διαφοροποιηθεί από το σχολείο και να συμβάλει στην πραγμάτωση της βασικής αρχής για τον εκδημοκρατισμό της κουλτούρας και από την άλλη έχει ανάγκη το σχολείο για να διευρύνει αλλά και να εξασφαλίσει το μελλοντικό το κοινό του (Ζαφειράκου, 2000: 27-28). Κοινός στόχος, ωστόσο, είναι, να φέρουν τα παιδιά κοντά στην πολιτισμική κληρονομιά κάθε τόπου. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχει μια αλληλεπίδραση αλλά προσδιορισμός του ρόλου του καθενός στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, οι επί μέρους στόχοι που θέτει κάθε θεσμός από την πλευρά του οι οποίοι μάλλον είναι συμπληρωματικοί, απαιτούν διερεύνηση και συζήτηση κάτω από το πρίσμα μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας (Ζαφειράκου, 2000: 18, Βέμη, 2003).

4.9. Εκπαιδευτικοί και Μουσειακή Αγωγή

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας γόνιμης συνεργασίας μουσείου και σχολείου αλλά και στην ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς και στην καλλιέργεια μιας ευρύτερης και ουσιαστικής μουσειακής αγωγής. Η Νικονάνου (2002: 139), αναφέρει ότι είναι αναγκαία η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Μουσειακής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και οι δυνατότητες επιμόρφωσής τους στη συνέχεια. Η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενασχόληση με θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς με σχολικές ομάδες σε ολόκληρη την Ελλάδα αξιοποιώντας τον πολιτισμικό πλούτο που κάθε περιοχή διαθέτει στο πλαίσιο μιας διευρυμένης αντιμετώπισης της έννοιας του μουσειακού χώρου. Επιπρόσθετα μέσα από την κατάρτιση εκπαιδευτικών μπορεί να οικοδομηθεί μια ουσιαστική σχέση συνεργασίας μεταξύ μουσείου και σχολείου και όχι συμπτωματικής συνάντησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς μπορούν να αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στο σχεδιάσμά και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τις σχολικές τους ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο η ενασχόληση με θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς γενικότερα μπορεί να αποτελέσει μέρος της σχολικής καθημερινότητας όχι ως ένα ακόμη μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ως συστατικό στοιχείο περισσότερων μαθημάτων. Μάλιστα όσον αφορά την ενημέρωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αξιόλογο έργο έχει αναπτύξει το Ελληνικό Τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (I.C.O.M.) και μάλιστα σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, υποστηρίζοντας τη συνεργασία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του ΥΠ.ΠΟ. για την υλοποίηση οργανωμένων πρωτοβουλιών όπως τα περιφερειακά σεμινάρια «Μουσείο - Σχολείο» που συμβάλλουν στην οικοδόμηση πιο ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ φορέων και προσώπων που υπηρετούν την εκπαίδευση και τον πολιτισμό, ενώ σταθμός στη σχέση μουσείου και σχολείου αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε το Πρόγραμμα ΜΕΔΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός (Νικονάνου, 2002:136-9).

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, η ενημέρωση και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και αποτελεί βασική μέριμνα των σύγχρονων μουσείων, καθώς οι δραστηριότητες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς αποτελούν μορφές άμεσης επικοινωνίας των μουσείων και μπορεί έχουν τη μορφή απλών ξεναγήσεων μαθημάτων στο μουσείο ακόμη και εργαστηρίων. Οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο αυτό μπορούν να συμμετέχουν: α) σε ενημερωτικές δραστηριότητες που αφορούν τη συμμετοχή της σχολικής τους ομάδας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του μουσείου, β) σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν τη μουσειακή εκπαίδευση και την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου, γ) στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δ) στο σχεδιάσμά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, έντυπου και ενημερωτικού υλικού, αλλά και στην αξιολόγηση των μουσειοπαιδαγωγικών προσφορών (Νικονάνου, 2002: 64-65).

Ωστόσο, σύμφωνα με την ελληνική πραγματικότητα οι περιπτώσεις συνεργασίας των επιστημόνων των μουσείων και των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικού υλικού είναι εξαιρετικά σπάνιες, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι φορείς του μουσείου δεν κρίνουν αναγκαία την προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψή τους στον μουσειακό χώρο και αποτρέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικονάνου, 2002: 136). Ωστόσο επειδή τα παιδιά μαθαίνουν όταν είναι χαρούμενα και έχουν ενεργό ρόλο είναι σημαντικό να δημιουργούνται μαθησιακές και εκπαιδευτικές εμπειρίες σε ένα διασκεδαστικό περιβάλλον. Το μουσείο είναι ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο γι αυτό το ρόλο κρίνεται αναγκαία η ομαλά συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μουσείου (Kelly, 2011: 8).

Συμπερασματικά η Θ. Μουσούρη (2002), υποστηρίζει ότι το μουσείο θα μπορούσε να συμβάλλει στη σχολική εκπαίδευση με πολλούς τρόπους, με σημαντικότερο από όλα την οπτική επικοινωνία μέσω αντικειμένων και υλικών. Θέματα όπως η ιστορία, η τέχνη, η επιστήμη, η υγεία και η υγιεινή, η φυσική επιστήμη κ.α. θα μπορούσαν να συντηρούνται με το πέρασμα των χρόνων περισσότερο φωτεινά και με επιτυχία μέσα από τα εκθέματα των μουσείων. Επομένως η επίσκεψη στο μουσείο πρωτίστως αποτελεί μια εμπειρία που σχετίζεται άμεσα με το σχολικό ενημερωτικό δελτίο και δεύτερον, μια ευρύτερη προοπτική βελτίωσης της γενικής γνώσης των μαθητών (Hein, 1988: 40).

4.10. Μουσειακή Εκπαίδευση και Επαυξημένη Πραγματικότητα

Στην εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια συμπεριλαμβάνεται και η χρήση των κινητών συσκευών σε μουσεία, με σκοπό την προώθηση και την ενίσχυση του «θεσμού» της μουσειακής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής οδηγείται σε μια εμπλουτισμένη μαθησιακή δραστηριότητα, όπου στόχος δεν είναι απλώς η παροχή πληροφορίας για το αντικείμενο, αλλά η ενεργή διαδικασία δόμησης της γνώσης μέσα από ή και με επίκεντρο το αντικείμενο-έκθεμα (Hein, 1998· Morrissey, 2002· Μπούνια & Οικονόμου, 2010).

Η Νικονάνου (2015:20) συμπληρώνει πως οι ψηφιακές εφαρμογές οδηγούν σε νέες δυνατότητες μάθησης, συμμετοχής και εμπειρίας, αναδεικνύοντας ένα συνεχώς διαφοροποιούμενο πεδίο αξιοποίησης στον χώρο των μουσείων. Η μουσειοπαιδαγωγική πειραματίζεται στην ανάπτυξη εφαρμογών που θα ανταποκρίνονται στους βασικούς στόχους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσειακής μάθησης και παράλληλα θα εμπλουτίζουν τη συνολική εμπειρία του επισκέπτη με στοιχεία που δεν είναι εφικτά από τα συμβατικά μέσα εκπαίδευσης και επικοινωνίας. Συμπληρωματικά αναφέρει πως τα ψηφιακά μέσα έχουν ενταχθεί εδώ και αρκετά χρόνια ως ερμηνευτικά βοηθήματα μέσα σε εκθεσιακούς χώρους

Σύμφωνα με τους Παπαδάκης και Σπανός (2017) υπάρχουν δυο είδη ψηφιακών τεχνολογιών που σχετίζονται με το μουσείο και τη μάθηση. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις εφαρμογές, οι οποίες δημιουργούνται από τα ίδια τα μουσεία και διατίθενται είτε εντός του περιβάλλοντα χώρου του μουσείου, είτε εκτός (διαδικτυακά) (forum συζητήσεων, κοινωνικά δίκτυα, αποστολή υλικού μέσω e-mail, εργαλεία ψηφιακής συγγραφής - βίντεο, εικονικές περιηγήσεις, κ.ά.). Κινητές συσκευές αξιοποιούνται, επίσης, για να υποστηρίξουν εφαρμογές ξενάγησης και πλοήγησης στο χώρο, χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, QR Codes, τους οποίους σαρώνοντας οι επισκέπτες, μπορούν να αναγνώσουν πληροφορίες σχετικές με τα εκθέματα. Επιπλέον η δεύτερη κατηγορία ψηφιακών εφαρμογών σε μουσεία, αφορά αυτές που οργανώνονται από άλλους φορείς, εκτός μουσείου, και ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους στόχους (επιστημονική έρευνα, ενίσχυση διδασκαλίας, κ.ά.). Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσω της χρήσης εφαρμογών, οι οποίες αξιοποιούν υλικό από το μουσείο που αφορά, εκθέματα και χώρους (πραγματικούς ή εικονικούς).

5. Μέθοδος

Η έρευνα αυτή περιλαμβάνει τη διδασκαλία σε δυο τμήματα της Β' τάξης του δημοτικού, προκειμένου να συγκριθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με ένα θέμα του λαϊκού μας πολιτισμού. Συγκεκριμένα στο Β'1 η διδασκαλία θα σχεδιαστεί στη σχολική αίθουσα χωρίς τη χρήση κάποιας τεχνολογίας από τους μαθητές, ενώ η διδασκαλία στο Β'2 θα πραγματοποιηθεί στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης στην Πάτρα με τη χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας από τους μαθητές. Οι μαθητές και των δυο τμημάτων διδάχθηκαν «Την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης» με αφορμή την ενότητα 13 από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσα: «Μες στο μουσείο», η οποία συστήνει στον μαθητή διάφορα αντικείμενα που συναντάμε κατά την επίσκεψή μας σε ένα λαογραφικό μουσείο.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης με τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητα, για τη διάχυση θεμάτων του Λαϊκού μας Πολιτισμού.

Από το σκοπό της έρευνας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Συνέβαλε η διδακτική παρέμβαση στο μουσείο με τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας στην καλύτερη κατανόηση της Αμπελουργίας, σε σχέση με τη διδακτική παρέμβαση στη σχολική αίθουσα χωρίς τη χρήση κάποιας τεχνολογίας;

2. Σε ποιο βαθμό μπορούν οι μαθητές και των δύο τμημάτων να περιγράψουν την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης;

5.1 Δείγμα Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 56^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών, στα δυο τμήματα της Β' τάξης. Το Β'1 αριθμεί συνολικά 16 μαθητές, ενώ το Β'2 μόλις 15. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν διδάσκω στο συγκεκριμένο σχολείο, η διδασκαλία και στα δυο τμήματα πραγματοποιήθηκε ύστερα από επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου.

5.2 Υλικό

Η διδακτική παρέμβαση αφορά την Αμπελουργία, ένα κομμάτι του λαϊκού πολιτισμού, το οποία αποτελεί από την αρχαιότητα βασική καλλιέργεια του ελληνικού χώρου. Το αμπέλι και κατ' επέκταση το κρασί αποτελεί σημαντικό κομμάτι για τη λαϊκή μας παράδοση και συνοδεύεται από πληθώρα μύθων, παροιμιών, αινιγμάτων, τραγουδιών κ.α. Μέσα από αυτή τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με στοιχεία της λαϊκής μας παράδοσης και θα κατανοήσουν τις παραγωγικές διαδικασίες του τόπου μας.

5.3 Στόχοι Διδακτικής Παρέμβασης

- Να πληροφορηθούν για τα στάδια που απαιτούνται για την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης.
- Να ενημερωθούν για την προέλευση του κρασιού.
- Να διαχωρίζουν τη χρήση του σταφυλιού από αυτή της σταφίδας.
- Να περιγράφουν τα στάδια δημιουργίας του κρασιού.
- Να γνωρίσουν τα παράγωγα του κρασιού.
- Να έρθουν σε επαφή με έθιμα που σχετίζονται με τον τρύγο.
- Να γνωρίσουν στοιχεία της λαϊκής μας παράδοσης.
- Να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά με τους συμμαθητές τους για την επίτευξη ενός στόχου.

5.4 Περιγραφή Διδακτικών Παρεμβάσεων

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση, η οποία πραγματοποιήθηκε στη σχολική αίθουσα χωρίς τη χρήση κάποιας τεχνολογίας από τους μαθητές διήρκησε τρεις διδακτικές ώρες και σχεδιάστηκε σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας (Σκουμιός, 2012: 98-99). Επιπρόσθετα οι μαθητές εργάστηκαν συνεργατικά, καθώς υπήρχαν τέσσερις (4) μεικτές ομάδες των τεσσάρων παιδιών. Στη φάση του προσανατολισμού, στην οποία πρέπει να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον παρουσιάστηκε ένα βίντεο μικρής διάρκειας, το οποίο στο τέλος έθεσε στους μαθητές την εξής ερώτηση: «Πως φτιάχνεται το κρασί;». Με το τέλος του βίντεο και έχοντας προχωρήσει στη φάση της ανάδειξης των ιδεών χορηγήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης σε κάθε ομάδα για να ελέγξουμε τις αρχικές γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών.

Στη φάση της αναδόμησης των ιδεών μοιράστηκε στους μαθητές το κείμενο « Ο Τρύγος». Το κείμενο αναφέρεται σε διάφορες εργασίες που γίνονται σε σχέση με το φυτό του αμπελιού, στη συλλογή των σταφυλιών, στο πάτημα, στην παρασκευή του μούστου και στο βράσιμο του κρασιού. Επίσης, αναφέρεται και στη διαδικασία παρασκευής του τσίπουρου ως άλλο ένα παράγωγο του σταφυλιού. Προχώρησα σε μια ανάγνωση του κειμένου και έπειτα στη νοηματική του ανάλυση. Προσπάθησα να προσεγγίσω κριτικά το κείμενο κάνοντας ερωτήσεις οι οποίες θα τους βοηθούσαν σε διαφορετικούς τρόπους θέασης του συγκεκριμένου θέματος. Στη συνέχεια (φάση εφαρμογής των ιδεών), χορηγήθηκε το 1^ο Φύλλο Εργασίας που αφορούσε τον κύκλο ζωής του κρασιού και στη συνέχεια το 2^ο Φύλλο Εργασίας, ένα κρυπτόλεξο με στόχο την καλλιέργεια και κατανόηση του λεξιλογίου και μία ερώτηση κατανόησης.

Επιλογικά στο τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας, στη φάση της αναδόμησης των ιδεών οι μαθητές λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά συμπλήρωσαν εκ νέου τον εννοιολογικό χάρτη που τους είχε χορηγηθεί στην αρχή της διδασκαλίας προκειμένου να συγκρίνουν τη νέα γνώση με την παλαιά και να συνειδητοποιούν με ποια διαδικασία αποκτήθηκε.

Η διδακτική παρέμβαση στο Β'2 πραγματοποιήθηκε μία ημέρα αργότερα από αυτή του Β'1, στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης στην Πάτρα με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας και συγκεκριμένα του λογισμικού Aurasma. Αρχικά οι μαθητές με την είσοδό τους στο μουσείο, χωρίστηκαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού σε πέντε ομάδες των τριών ατόμων και σε κάθε ομάδα χορηγήθηκε ένα smart phone στο οποίο είχε εγκατασταθεί το λογισμικό. Η διδασκαλία διήρκησε 100 λεπτά, καθώς ο προβλεπόμενος χρόνος που δίνεται από το προσωπικό του Μουσείου είναι λίγο παραπάνω από 60 λεπτά. Μάλιστα τη συγκεκριμένη ημέρα δεν είχε προγραμματιστεί κάποια άλλη επίσκεψη, προκειμένου να μην δημιουργηθεί συνωστισμός καθώς ο χώρος του Μουσείου είναι σχετικά μικρός για τον αριθμό των συλλογών που διαθέτει. Από όλες τις συλλογές η διδακτική παρέμβαση αφορούσε αποκλειστικά την

αμπελουργία, όπως ακριβώς και στη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στη σχολική αίθουσα. Επομένως η διδασκαλία δημιουργήθηκε με βάση τα εκθέματα που διέθετε το Μουσείο και σχεδιάστηκε και πάλι σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά. Αναλυτικά τα εκθέματα που διέθετε το Μουσείο ήταν τα ακόλουθα:

- Λεζάντα σχετική με την καλλιέργεια του αμπελιού και την αμπελουργία
- Πίνακες με την καλλιέργεια του αμπελιού και τον τρύγο
- Εργαλεία
- Πατητήρι
- Βαρέλια

Κατά την είσοδό τους στο μουσείο οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στον χώρο αναμονής μαζί με την εκπαιδευτικό και την υπεύθυνη του Μουσείου. Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια ολιγόλεπτη συζήτηση με ερωτήσεις προκειμένου να ελέγξουμε τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης. Στη συνέχεια δόθηκαν πληροφορίες και οδηγίες στους μαθητές αναφορικά με τον τρόπο που θα διεξαχθεί η διδασκαλία στο χώρο του μουσείου και χορηγήθηκε σε κάθε ομάδα ένας χάρτης, τον οποίο δημιούργησα, προκειμένου να διαφαίνεται η σειρά με την οποία έπρεπε να επισκεφτούν τα εκθέματα. Σύμφωνα με τον χώρο του Μουσείου και του τρόπου που ήταν τοποθετημένα τα εκθέματα, οι ομάδες εισχωρούσαν στον κεντρικό χώρο σε διάστημα 10 λεπτών από την προηγούμενη. Με τη μεταφορά της πρώτης ομάδας στον άλλον χώρο, ξεκινούσε την περιήγηση η δεύτερη, διαδικασία που επαναλαμβανόταν μέχρι και την τελευταία ομάδα. Με το τέλος της διδασκαλίας κάθε ομάδα μεταφερόταν στον χώρο αναμονής, μαζί με τους άλλους μαθητές την εκπαιδευτικό και την υπεύθυνη του Μουσείου. Στον χώρο αναμονής η υπεύθυνη του Μουσείου ενημέρωνε τους μαθητές για την ιστορία του και τις συλλογές των εκθεμάτων που διαθέτει, προκειμένου να μην υπάρξει κάποια αναστάτωση κατά τη διάρκεια αναμονής και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Μόλις ολοκληρώθηκε η επίσκεψη και των πέντε (5) ομάδων, χορηγήθηκε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας, ένα σταυρόλεξο για περισσότερη εξάσκηση όλων όσων παρακολούθησαν στον χώρο του Μουσείου.

5.4.1 Aurasma

Η εφαρμογή Aurasma είναι μια πλατφόρμα που επιτρέπει στους χρήστες να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να μοιραστούν εικόνες, βίντεο και τρισδιάστατα μοντέλα που ενσωματώνεται στον πραγματικό κόσμο, στοχεύοντας σε ένα συγκεκριμένο σημείο με την κάμερα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την

προβολή πληροφοριών σε μουσεία και αξιοθέατα. Η εφαρμογή αποτελείται από το Augasma Studio, την πλατφόρμα σχεδιασμού για Η/Υ και την εφαρμογή Augasma για κινητές συσκευές. Πρόκειται για μία δημοφιλή εφαρμογή που δίνει την δυνατότητα στους χρήστες, εφόσον έχουν δημιουργήσει λογαριασμό σε αυτήν, να κάνουν τις δικές τους «εικόνες δείκτες» συνδέοντας ψηφιακά στοιχεία. Διατίθεται δωρεάν αλλά για συγκεκριμένο αριθμό «εικόνων δεικτών» (Γεωργίου, 2017: 3).

5.5 Ερευνητικό Εργαλείο

Με το πέρας και των δύο διδασκαλιών χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές του Β'1 και Β'2 αντίστοιχα, με σκοπό να ελέγξουμε τις γνώσεις που αποκόμισε κάθε μαθητής και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις. Για τη δημιουργία των ερωτήσεων και κατ'επέκταση του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι εξής παράμετροι (Ανδρεαδάκης,2002:63) :α) η έκταση του ερωτηματολογίου, β) η αποφυγή πλεονασμών, γ) το μέγεθος να είναι σύμφωνο με το μορφωτικό επίπεδο του εξεταζόμενου, με τον χρόνο που διατίθεται και τέλος να καλύπτει το ερευνητικό θέμα, δ) να είναι εύκολο στη χρήση, τη συμπλήρωση και την ανάγνωσή του, ε) να συνοδεύεται από κάποιο εισαγωγικό κείμενο ή οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Αναλυτικότερα οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αφορούσαν αποκλειστικά όσα είχαν διδαχθεί οι μαθητές και των δύο τμημάτων, ξεκινώντας από γενικές ερωτήσεις που αφορούσαν την προέλευση του κρασιού, συνεχίζοντας με τα στάδια που ακολουθούνται για τη δημιουργία του και ολοκληρώνοντας με τον βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι από την διδακτική παρέμβαση. Επιπρόσθετα οι ερωτήσεις ήταν στο σύνολο τους δεκαπέντε (15) και στην πλειοψηφία τους μπορούν να χαρακτηριστούν ως ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς διευκολύνουν την καταγραφή και ανάλυση των απαντήσεων. Κάθε μαθητής το συμπλήρωνε ατομικά και ο χρόνος που δόθηκε ήταν 20 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και στα δύο τμήματα στο τέλος της διδασκαλίας. Στο Β'1 στο τέλος της τρίτης διδακτικής ώρας και στο Β'2 μόλις οι μαθητές επέστρεψαν από το Μουσείο.

6 Ανάλυση Αποτελεσμάτων

6.1 Περιγραφή των Αποτελεσμάτων

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε έτσι, ώστε να αξιολογούνται οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές και των δύο τμημάτων, είτε η διδακτική παρέμβαση

πραγματοποιήθηκε στη σχολική αίθουσα, χωρίς τη χρήση κάποιας τεχνολογίας, είτε επισκέφτηκαν το μουσείο, κάνοντας χρήση της εφαρμογής Augasma.

Το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε σε δύο δείγματα που στην ουσία αποτελούνταν από δύο τάξεις της Β' Δημοτικού. Το δείγμα 1 αποτέλεσε το τμήμα Β' 1 το οποίο και παρακολούθησε τη διδασκαλία εντός της σχολικής αίθουσας, ενώ το Β' 2 που αποτελεί το δείγμα 2, επισκέφθηκε το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και συμμετείχε μέσω της εφαρμογής Augasma. Αποτελούνταν από 16 και 15 μαθητές αντίστοιχα. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές μετά το πέρας της κάθε διδασκαλίας και τα παιδιά απάντησαν σε όσα είχαν διδαχθεί.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας SPSS, δημιουργώντας δύο αρχεία, ένα για κάθε δείγμα. Παρακάτω παρατίθεται συγκριτική μελέτη των απαντήσεων του εκάστοτε δείγματος. Για κάθε ερώτηση, δημιουργήθηκε ένας πίνακας ανάλυσης των συχνοτήτων εμφάνισης και ένα ραβδόγραμμα κανονικής κατανομής. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν οι κλασσικές της θεωρίας ανάλυσης επεξεργασίας δεδομένων. Οι δείκτες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν ανά επιλογή στους πίνακες είναι η συχνότητα εμφάνισης (frequency), η επί τοις εκατό εμφάνιση του ολικού δείγματος (percent), η επί τοις εκατό εμφάνιση ενεργών απαντήσεων (valid percent) και η επί τοις εκατό κατανομή. Στα ραβδογράμματα, απεικονίζονται οι κατανομές των συχνοτήτων για κάθε ερώτηση ανά επιλογή απάντησης, ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών για κάθε ερώτηση σε κλάσεις ισοδυναμίας.

6.2.1 Αποτελέσματα απαντήσεων 1^ο Δείγματος-B'1 (Διδασκαλία στην τάξη)

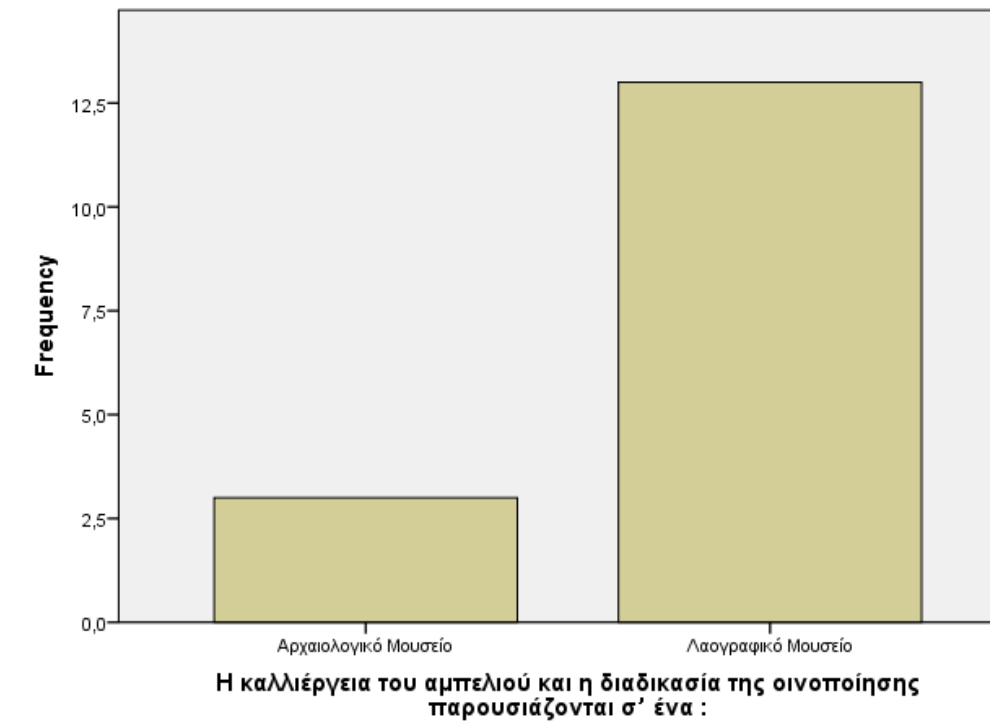
Statistics

		Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα :	Η αμπελοργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:	Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:	Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;	Το κρασί παράγεται από:	Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;	Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.	Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;	Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;	Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;	Το ζουμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:	Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της	Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:	Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;	Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες...
N	Valid	16	16	16	16	16	15	16	16	16	16	16	11	16	16	16
	Missing	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	0	0	0

Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα :

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρχαιολογικό Μουσείο	3	18,8	18,8	18,8
	Λαογραφικό Μουσείο	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

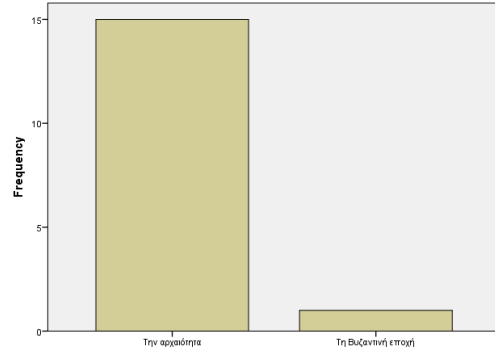
Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα :



Η αμπελοργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Την αρχαιότητα	15	93,8	93,8	93,8
Τη Βυζαντινή εποχή	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Η αμπελοργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:

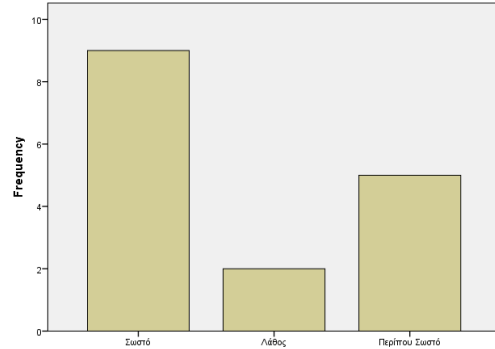


Η αμπελοργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:

Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σωστό	9	56,3	56,3	56,3
Λάθος	2	12,5	12,5	68,8
Περίπου Σωστό	5	31,3	31,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:

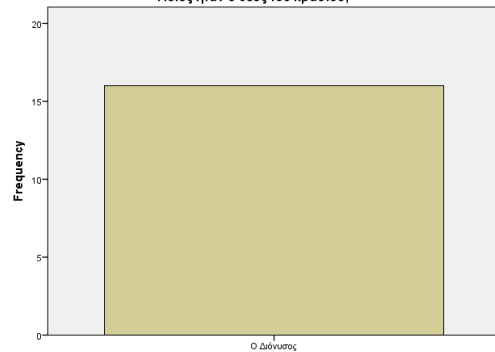


Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:

Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ο Διόνυσος	16	100,0	100,0	100,0

Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;

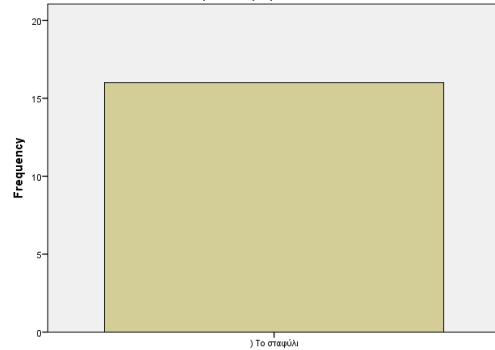


Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;

Το κρασί παράγεται από:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid) Το σταφύλι	16	100,0	100,0	100,0

Το κρασί παράγεται από:

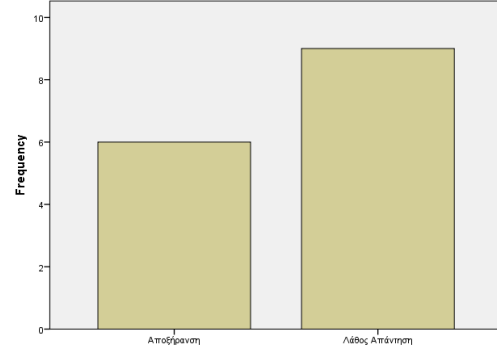


Το κρασί παράγεται από:

Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αποξήρανση	6	37,5	40,0	40,0
Λίθος Απάντηση	9	56,3	60,0	100,0
Total	15	93,8	100,0	
Missing System	1	6,3		
Total	16	100,0		

Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;

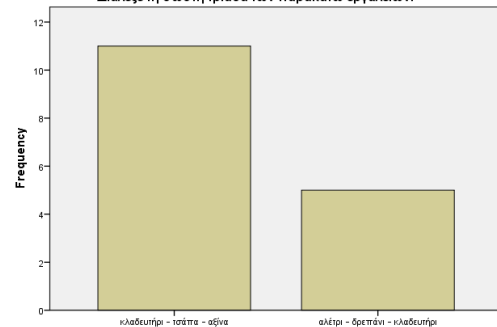


Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;

Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid κλαδευτήρι - τσίπα - αξίνα	11	68,8	68,8	68,8
αλέτρι - δρεπάνι - κλαδευτήρι	5	31,3	31,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.

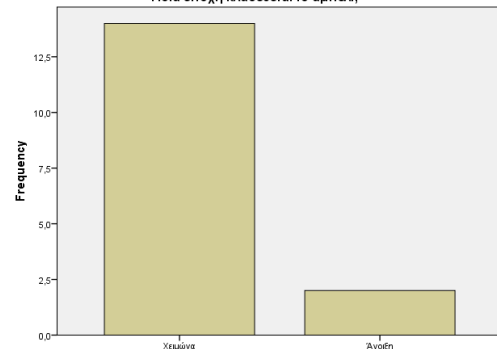


Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.

Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Χειμώνα	14	87,5	87,5	87,5
Άνοιξη	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;

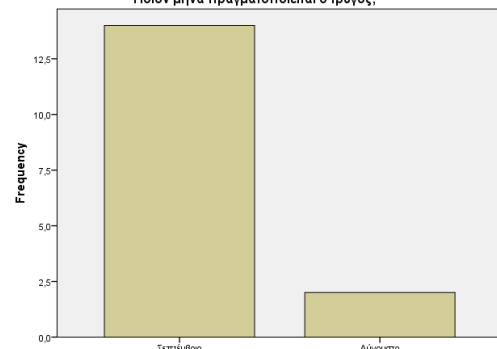


Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;

Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σεπτέμβριο	14	87,5	87,5	87,5
Αύγουστο	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;

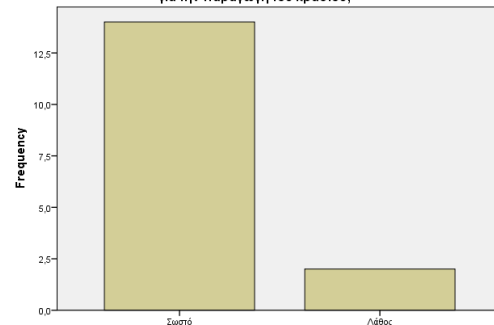


Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;

Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σωστό	14	87,5	87,5	87,5
Λάθος	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

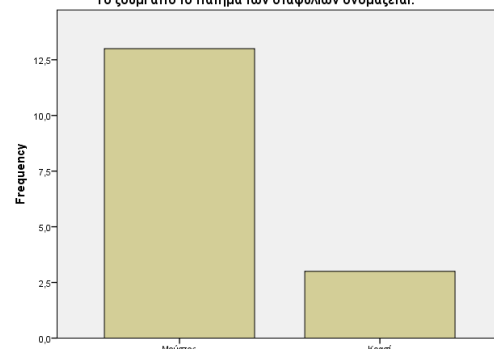


Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

Το ζουμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μούστος	13	81,3	81,3	81,3
Κρασί	3	18,8	18,8	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Το ζουμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:

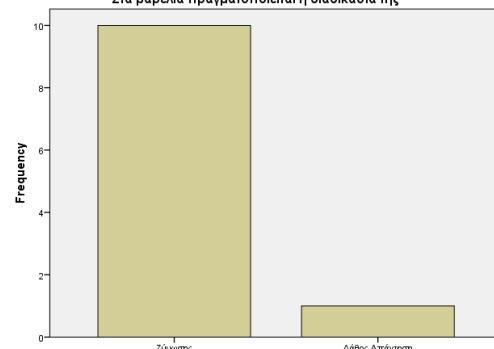


Το ζουμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:

Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ζύμωσης	10	62,5	90,9	90,9
Λάθος Απάντηση	1	6,3	9,1	100,0
Total	11	68,8	100,0	
Missing System	5	31,3		
Total	16	100,0		

Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της

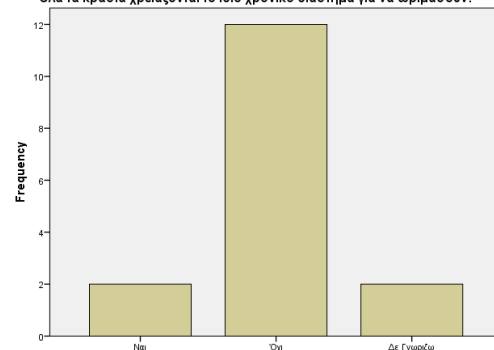


Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της

Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	2	12,5	12,5	12,5
Όχι	12	75,0	75,0	87,5
Δε Γνωρίζω	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:

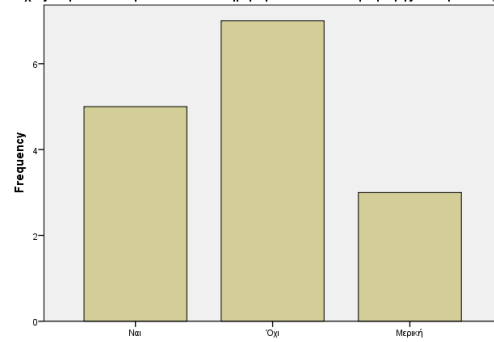


Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:

Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	3	18,8	18,8	18,8
Όχι	9	56,3	56,3	75,0
Μερική	4	25,0	25,0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;

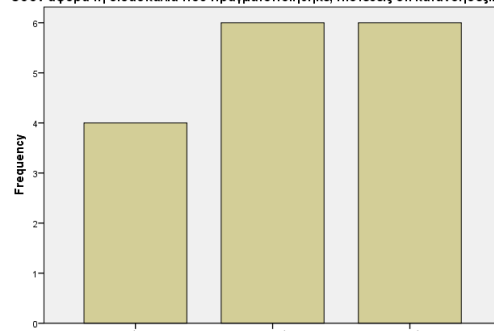


Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;

Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες...

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	4	25,0	25,0	25,0
Αρκετά	6	37,5	37,5	62,5
Πολύ	6	37,5	37,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες...



Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες...

6.2.2 Αποτελέσματα απαντήσεων 2^ο δείγματος (Επίσκεψη στο μουσείο)

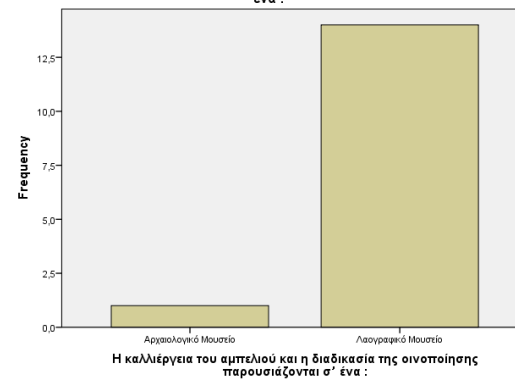
Statistics

		Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα :	Η αμπελοεργασία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:	Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:	Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;	Το κρασί παράγεται από:	Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;	Η καλλιέργεια του αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.	Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;	Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;	Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;	Το ζουμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:	Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της:	Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:	Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολοκληρωμένη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;	Όσον αφορά τη δίδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες...
N	Valid	15	15	15	15	15	14	15	15	15	15	15	14	15	15	15
	Missing	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα :

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρχαιολογικό Μουσείο	1	6,7	6,7	6,7
	Λαογραφικό Μουσείο	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα :



Η αμπελοργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Την αρχαιότητα	15	100,0	100,0	100,0

Η αμπελοργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:

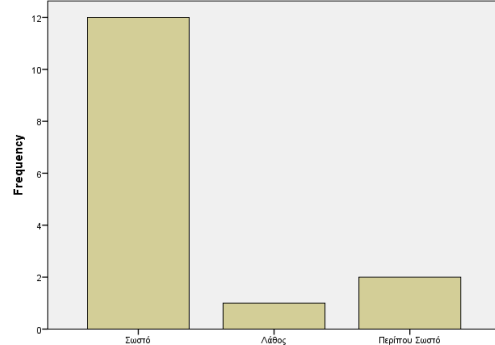


Η αμπελοργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:

Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σωστό	12	80,0	80,0	80,0
Λάθος	1	6,7	6,7	86,7
Περίπου Σωστό	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:

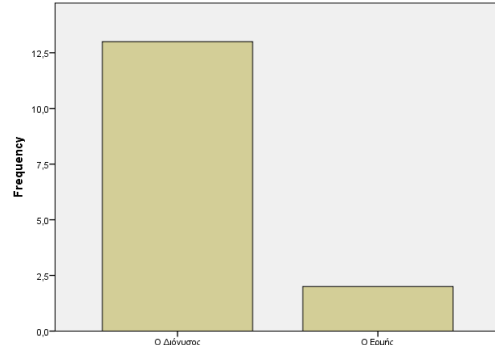


Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:

Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ο Διόνυσος	13	86,7	86,7	86,7
Ο Ερμής	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;

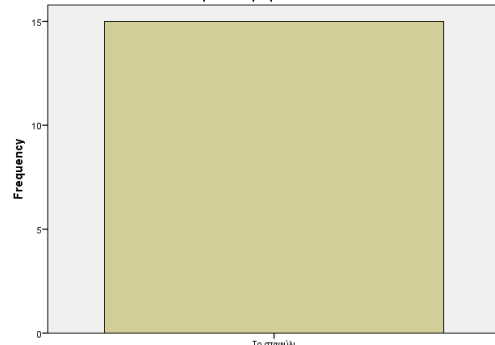


Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;

Το κρασί παράγεται από:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Το σταφύλι	15	100,0	100,0	100,0

Το κρασί παράγεται από:

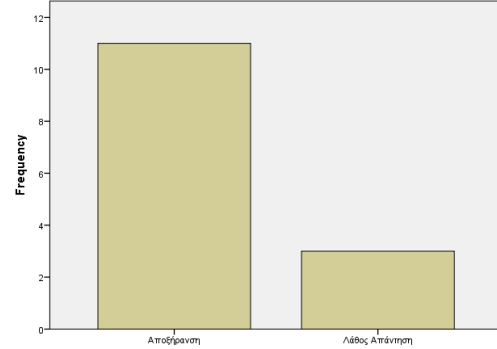


Το κρασί παράγεται από:

Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αποξήρανση	11	73,3	78,6	78,6
Λάθος Απάντηση	3	20,0	21,4	100,0
Total	14	93,3	100,0	
Missing System	1	6,7		
Total	15	100,0		

Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;

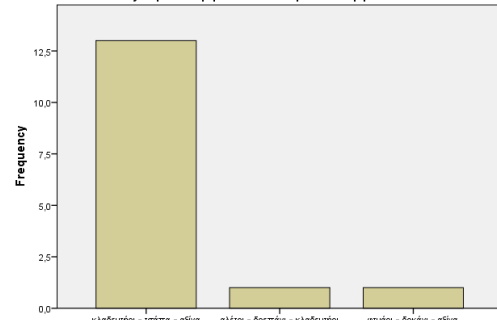


Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;

Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid κλαδευτήρι - τσίπα - αξίνα	13	86,7	86,7	86,7
αλέτρι - όρεπάνι - κλαδευτήρι	1	6,7	6,7	93,3
φτυάρι - δοκάνι - αξίνα	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.



Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.

Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Χειμώνα	15	100,0	100,0	100,0

Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;

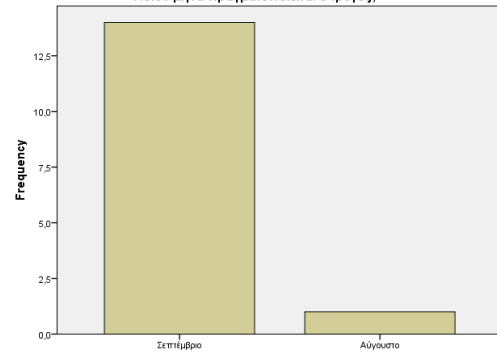


Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;

Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σεπτέμβριο	14	93,3	93,3	93,3
Αύγουστο	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;

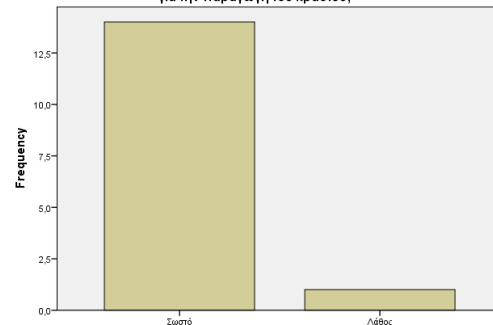


Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;

Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σωστό	14	93,3	93,3	93,3
Λάθος	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

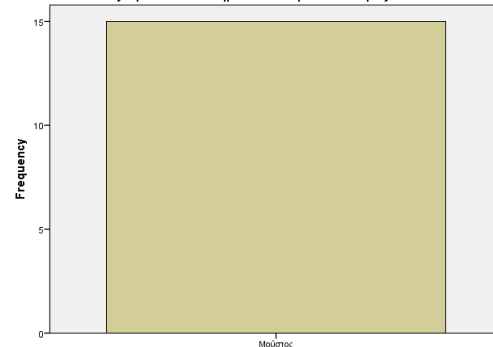


Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

Το ζυμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μούστος	15	100,0	100,0	100,0

Το ζυμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:

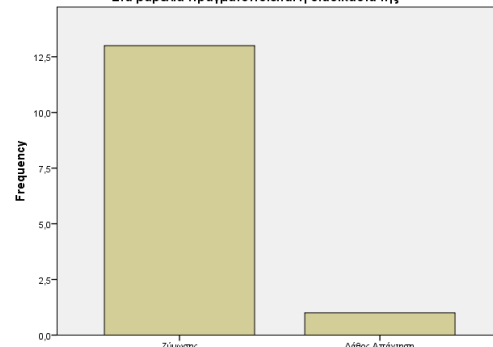


Το ζυμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:

Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ζύμωση	13	86,7	92,9	
Λάθος Απάντηση	1	6,7	7,1	100,0
Total	14	93,3	100,0	
Missing System	1	6,7		
Total	15	100,0		

Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της

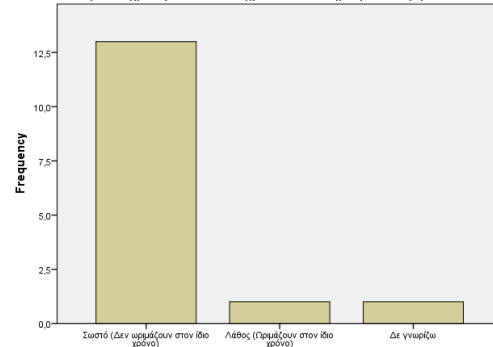


Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της

Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σωστό (Δεν ωριμάζουν στον ίδιο χρόνο)	13	86,7	86,7	
Λάθος (Ποιμάζουν στον ίδιο χρόνο)	1	6,7	6,7	93,3
Δε γνωρίζω	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:



Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν:

Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	5	33,3	33,3	33,3
Όχι	7	46,7	46,7	80,0
Μερική	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

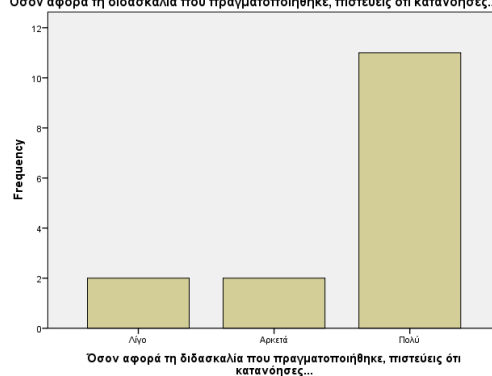
Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;



Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες...

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	2	13,3	13,3	13,3
Αρκετά	2	13,3	13,3	26,7
Πολύ	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες...



6.3 Ανάλυση Αποτελεσμάτων από το Ερωτηματολόγιο

Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων και των δύο τμημάτων ανά ερώτηση.

1^η Ερώτηση: Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα Λαογραφικό Μουσείο.

Ξεκινώντας την ανάλυση από την πρώτη ερώτηση παρατηρούμε πως 3 μαθητές από το σύνολο του Β'1 έδωσαν λανθασμένη απάντηση (18,8%), ενώ οι υπόλοιποι 13 απάντησαν σωστά (81,3%). Στο άλλο τμήμα από τους 15 μαθητές μόνο ένας έδωσε λανθασμένη απάντηση με ποσοστό επιτυχίας 93,3%.

2^η Ερώτηση: Η αμπελουργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από την αρχαιότητα.

Στη δεύτερη ερώτηση το ποσοστό επιτυχίας για το Β' 1 ήταν 93,8%, καθώς εντοπίστηκε μια μόνο λάθος απάντηση, ενώ στο Β'2 και οι 15 μαθητές απάντησαν σωστά.

3^η Ερώτηση: Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα: Συμπόσια- Ιατρική Περίθαλψη.

Στην τρίτη ερώτηση καταγράφηκαν 9 σωστές απαντήσεις (56,3%), 2 λανθασμένες (12,5%), ενώ 5 μαθητές είχαν σωστή τη μία από τις δύο απαντήσεις (31,3%). Όσον αφορά το Β'2, 12 μαθητές έδωσαν τη σωστή απάντηση (80%), μόλις ένας απάντησε λανθασμένα (6,7%), ενώ 2 μαθητές είχαν το πρώτο σκέλος σωστό (13,3%).

4^η Ερώτηση: Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού; Ο Διόνυσος.

Στην παραπάνω ερώτηση όλοι οι μαθητές του Β'1 απάντησαν σωστά, ενώ από το Β'2 2 μαθητές έδωσαν λανθασμένη απάντηση (13,3%).

5^η Ερώτηση: Το κρασί παράγεται από: Σταφύλι.

Στην Πέμπτη ερώτηση το σύνολο των μαθητών και των δύο τμημάτων απάντησαν σωστά.

6^η Ερώτηση: Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα; Αποξηραίνεται στον ήλιο.

Στην έκτη ερώτηση από τους 16 μαθητές οι 9 (56,3%) έδωσαν λανθασμένη απάντηση, αναφέροντας πως την κάνουμε κόκκινο κρασί, την τρώμε κ.α., μόλις 5 απάντησαν σωστά, γράφοντας τη λέξη αποξηήρανση (37,5%) και ένας μαθητής δεν έδωσε καμία απάντηση. Όσον αφορά τους μαθητές του Β'2, 11 απάντησαν σωστά (83,3%), 3 έδωσαν λανθασμένη απάντηση (20%) και όπως και στο Β'1 ένας μαθητής δεν έδωσε καμία απάντηση.

7^η Ερώτηση: Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων. Κλαδευτήρι – Τσάπα – Αξίνα.

Στην παραπάνω ερώτηση 11 μαθητές (68,8%) από το Β'1 διάλεξαν τη σωστή τριάδα εργαλείων, ενώ οι υπόλοιποι 5 (31,3%) έδωσαν λανθασμένη απάντηση. Στο Β'2 13 μαθητές απάντησαν σωστά (86,7%), και 2 λανθασμένα (13,4%).

8^η Ερώτηση: Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι; Χειμώνα.

Στο Β'1 μόλις 2 μαθητές (12,5%) έδωσαν λάθος απάντηση και 14 μαθητές (87,5%) σωστή. Όσον αφορά τους μαθητές του άλλου τμήματος παρατηρήθηκε ποσοστό επιτυχίας 100%, καθώς όλοι απάντησαν σωστά.

9^η Ερώτηση: Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος; Σεπτέμβριο.

Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση έτσι και σε αυτή οι μαθητές του Β'1 σημείωσαν 87,5% ποσοστό επιτυχίας , με 14 σωστές απαντήσεις και 12,5% ποσοστό αποτυχίας, με 2 λανθασμένες απαντήσεις. Το Β'2 σημείωσε 93,3% ποσοστό επιτυχίας, με 14 σωστές και μόλις μία λάθος (6,7%) απάντηση.

10^η Ερώτηση: Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

1. Δημιουργία αμπελιού
2. Τρύγος
3. Μεταφορά σταφυλιών στο πατητήρι
4. Μεταφορά μούστου στο βαρέλι

5.Εμφιάλωση κρασιού

Στην 10^η ερώτηση που αφορούσε τον κύκλο του κρασιού, οι μαθητές του Β'1 έδωσαν και πάλι 14 σωστές απαντήσεις (87,5%) και 2 λάθος (12,5%). Το Β'2 έδωσε 14 σωστές (93,3%) και μία (6,7%) λάθος.

11^η Ερώτηση: Το ζουμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται: Μούστος.

Σε αυτή την ερώτηση καταγράφηκαν 13 σωστές απαντήσεις (81,3%) και 3 λανθασμένες (18,7%) από τους μαθητές του Β'1. Το Β'2 σημείωσε ποσοστό επιτυχίας 100%.

12^η Ερώτηση: Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της ζύμωσης.

Η συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται πως δυσκόλεψε τους μαθητές του Β'1 καθώς από τις απαντήσεις τους καταγράφηκαν 10 σωστές (90,9%), μία λανθασμένη (9,1%), ενώ 5 μαθητές δεν έδωσαν καμία απάντηση. Στο Β'2 απάντησαν σωστά 13 μαθητές (92,9%), μόλις ένας μαθητής (7,1%) έδωσε λανθασμένη απάντηση και άλλος ένας δεν απάντησε τίποτα.

13^η Ερώτηση: Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν; Όχι.

Στην 13^η ερώτηση 12 μαθητές (75%) από το Β'1 έδωσαν τη σωστή απάντηση, 2 (12,5%) λανθασμένη και 2 (12,5%) απάντησαν πως δεν γνωρίζουν την απάντηση. Οι μαθητές του Β'2 έδωσαν 13 σωστές απαντήσεις (86,7%), μία λάθος (6,7%) και μόλις ένας μαθητής (6,7%) απάντησε πως δεν γνωρίζει την απάντηση.

14^η Ερώτηση: Έχει παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;

Στο Β'1 3 μαθητές (18,8%) απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού, 9 μαθητές (56,3%) απάντησαν αρνητικά και 4 (25%) απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει ορισμένα από τα στάδια παραγωγής του κρασιού. Όσον αφορά τους μαθητές του Β'2, μόλις 5 (33,3%) απάντησαν θετικά, 7 (46,7%) απάντησαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού και 3 (20%) απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει συγκεκριμένα στάδια.

15^η Ερώτηση: Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες και μπορείς να περιγράψεις την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης;

Σε αυτή την ερώτηση οι μαθητές και των δύο τμημάτων απάντησαν θετικά, πως έχουν κατανοήσει και μπορούν να περιγράψουν την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης.

Σχετικά με το βαθμό κατανόησης στο Β'1 4 μαθητές (25%) απάντησαν λίγο, 6 (37,5%) μαθητές αρκετά και άλλοι 6 (37,5%) απάντησαν πολύ. Στο άλλο τμήμα, το Β'2 2 μαθητές απάντησαν λίγο (13,3%), άλλοι 2 (13,3%) αρκετά και 11 μαθητές (73,3%) πολύ.

7. Συμπεράσματα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη σύγκριση των δύο διδακτικών παρεμβάσεων ως προς τη κατανόηση και τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές αναφορικά με την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης. Η σύγκριση προέκυψε ύστερα από τα αποτελέσματα των απαντήσεων.

Από την παραπάνω ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές που επισκέφθηκαν το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και διδάχθηκαν την ενότητα της Αμπελουργίας με τη χρήση smart phone σε συνδυασμό με την Επαυξημένη Πραγματικότητα, σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τους μαθητές που παρέμειναν στη σχολική αίθουσα, δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, χωρίς τη χρήση κάποιας τεχνολογίας.

Αναλυτικότερα το Β'2 σημείωσε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας σε όλες τις ερωτήσεις, πέρα από μία (Ερώτηση 4), στην οποία σημειώθηκαν 2 λανθασμένες απαντήσεις, ενώ το Β'1 σημείωσε ποσοστό επιτυχίας 100%. Ιδιαίτερη προσοχή αξίζει να δοθεί στην ερώτηση 15, στην οποία οι μαθητές αναφέρθηκαν στον βαθμό κατανόησης και περιγραφής της διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε. Στο σύνολό τους οι μαθητές και των δύο τμημάτων απάντησαν θετικά, πως έχουν κατανοήσει και μπορούν να περιγράψουν την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης. Αναφορικά με το βαθμό κατανόησης και περιγραφής, οι μαθητές του Β'2 υπερέχουν σε θετικές απαντήσεις σε σχέση με τους μαθητές του Β'1.

Όσον αφορά τους μαθητές του Β'2 πρέπει να αναφέρουμε πως η διδασκαλία με τη χρήση των smart phone τους φάνηκε ιδιαίτερα ελκυστική, δίνοντας τους ταυτόχρονα την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον ανάμεσα στον πραγματικό και εικονικό κόσμο μέσω της εφαρμογής Augasma που είχαν στη διάθεση τους. Δημιουργήθηκε μια μαθησιακή εμπειρία έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να

ενημερωθούν και να διδαχθούν εκτός των καθορισμένων ωρών διδασκαλίας και σχολικών ορίων (Burton et al. 2011 στο Saidin et al. 2015).

Επομένως σύμφωνα με τους Φωκίδη & Φωνιαδάκη (2017) η διδασκαλία με τη χρήση φορητών συσκευών σε συνδυασμό με μικροεφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να επισημανθεί πως οι καλύτερες απαντήσεις των μαθητών του Β'2 δεν οφείλονται αποκλειστικά και μόνο στη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας αλλά και στην παρουσία τους στον χώρο του Μουσείου. Επομένως μιλάμε για μία άμεση σχέση ανάμεσα στην επαυξημένη πραγματικότητα και τη Μουσειακή Εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα η μάθηση στο χώρο του Μουσείου αποτελεί μια εμπειρία μοναδική, μια εμπειρία η οποία ενεργοποιεί πολλές αισθήσεις (multi-sensory experience) και ως εκ τούτου είναι μια εμπειρία αξέχαστη. Όταν η μάθηση γίνεται παιχνίδι και το παιχνίδι μάθηση, τότε έχει επέλθει μια διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ισορροπία στο παιδί με αποτέλεσμα να δημιουργείται θετική διάθεση για την εξελικτική πορεία της μάθησης. Ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και παράλληλα να καλλιεργηθούν ψυχικά, να συνειδητοποιήσουν ότι ο άνθρωπος έχει παρελθόν, παρόν και μέλλον.

Συμπερασματικά από τις απαντήσεις των μαθητών, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως τα μουσεία αποτελούν σημαντικό μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τα οποία σε συνδυασμό με τη χρήση εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου.

7.1 Περιορισμοί Έρευνας

Στον αντίποδα, πέρα από τα πλεονεκτήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία στο μουσείο με τη χρήση εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας, παρατηρήθηκαν και ορισμένες δυσκολίες κατά τη σχεδίαση και υλοποίηση. Αρχικά, δεν είχα προηγούμενη γνώση για τη δημιουργία εφαρμογών, παρόλο που κατά τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής-Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, είχαμε ενημερωθεί για την Επαυξημένη Πραγματικότητα, όμως δεν είχα χρησιμοποιήσει κάποια εφαρμογή, ιδίως για εκπαιδευτικούς λόγους. Επιπρόσθετα η επίσκεψη στο μουσείο πραγματοποιήθηκε από 15 μαθητές, αριθμός που διευκόλυνε και ευνοούσε την εφαρμογή μέσω smart phone, με αποτέλεσμα να μην δημιουργηθεί συνωστισμός και να μην υπάρξουν σοβαρά προβλήματα στη ροή

της διδασκαλίας. Από την άλλη είναι δύσκολο να οργανωθεί επίσκεψη σε ένα μουσείο μόνο από ένα τμήμα, συνήθως πραγματοποιείται από δύο-τρεις τάξεις και σπάνια από μία.

Όσον αφορά την επιλογή της εφαρμογής Augasma για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, είναι αποδεκτό πως ίσως στερεί διαδραστικότητα, έχοντας περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα. Ωστόσο σε συνδυασμό με τα εκθέματα του Μουσείου και την ηλικία των μαθητών κρίθηκε κατάλληλη, καθώς πρόκειται για μια απλή εφαρμογή που δεν θα δυσκόλευε τους μαθητές στη χρήση, κάτι τι οποίο αποδείχθηκε κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Το μοναδικό εμπόδιο που εντοπίστηκε δύο φορές, είναι πως οι μαθητές δεν σκάναραν σωστά στα εκθέματα ή κουνούσαν το smart phone, με αποτέλεσμα να «χάνεται» το υλικό.

Επιλογικά, αξίζει να επισημανθεί πως τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις απαιτούν: α) μεγάλο χρονικό διάστημα για τον σχεδιασμό τους από τους εκπαιδευτικούς, β) ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να προσαρμόζονται κατάλληλα με τις θεματικές ενότητες που διδάσκονται οι μαθητές και την ηλικία τους. Ταυτόχρονα εκτός από τον όγκο δουλειάς από τη μεριά του εκπαιδευτικού, κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη προετοιμασία από την πλευρά του και η παροχή τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία καθιστούν δυνατό τον σχεδιασμό παρόμοιων τεχνολογικών εφαρμογών.

7.2 Προοπτικές Έρευνας

Είναι βέβαιο πως στο μέλλον θα πραγματοποιηθούν πολλές έρευνες σχεδιασμένες σύμφωνα με τις εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας, οι οποίες θα απευθύνονται και σε άλλους γνωστικούς τομείς. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

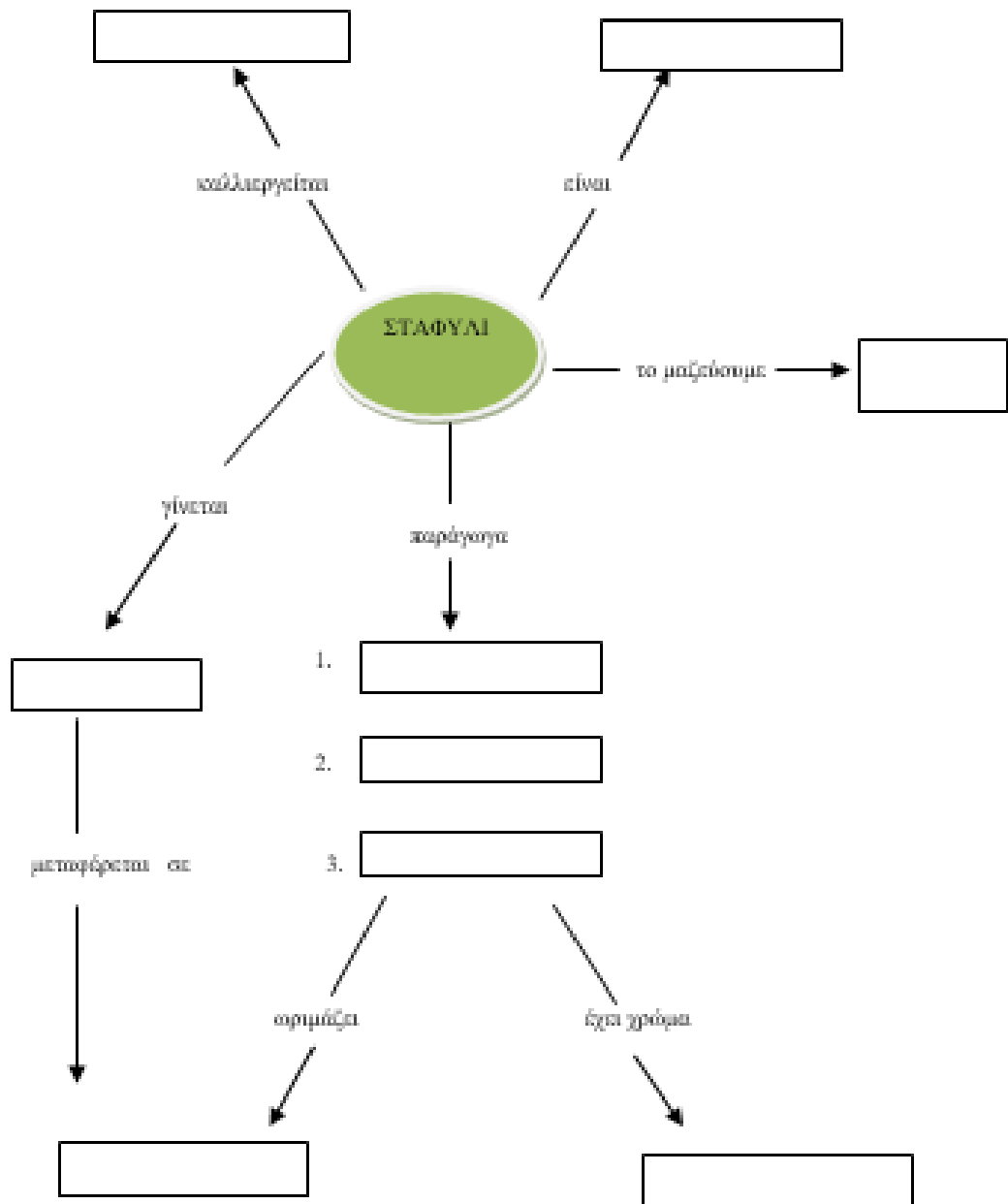
8. Παράρτημα

8.1. Διδακτική Παρέμβαση στη σχολική αίθουσα

1) **Φάση Προσανατολισμού:** α) Βίντεο

β) Εννοιολογικός Χάρτης

- Μπορείς να συμπληρώσεις τον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη;

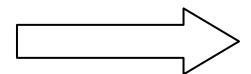
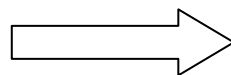
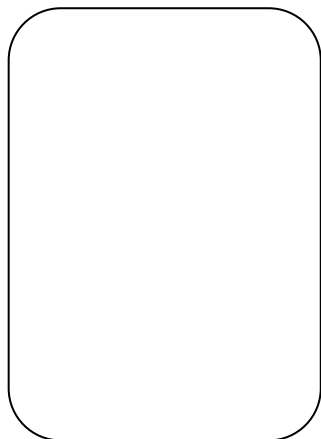


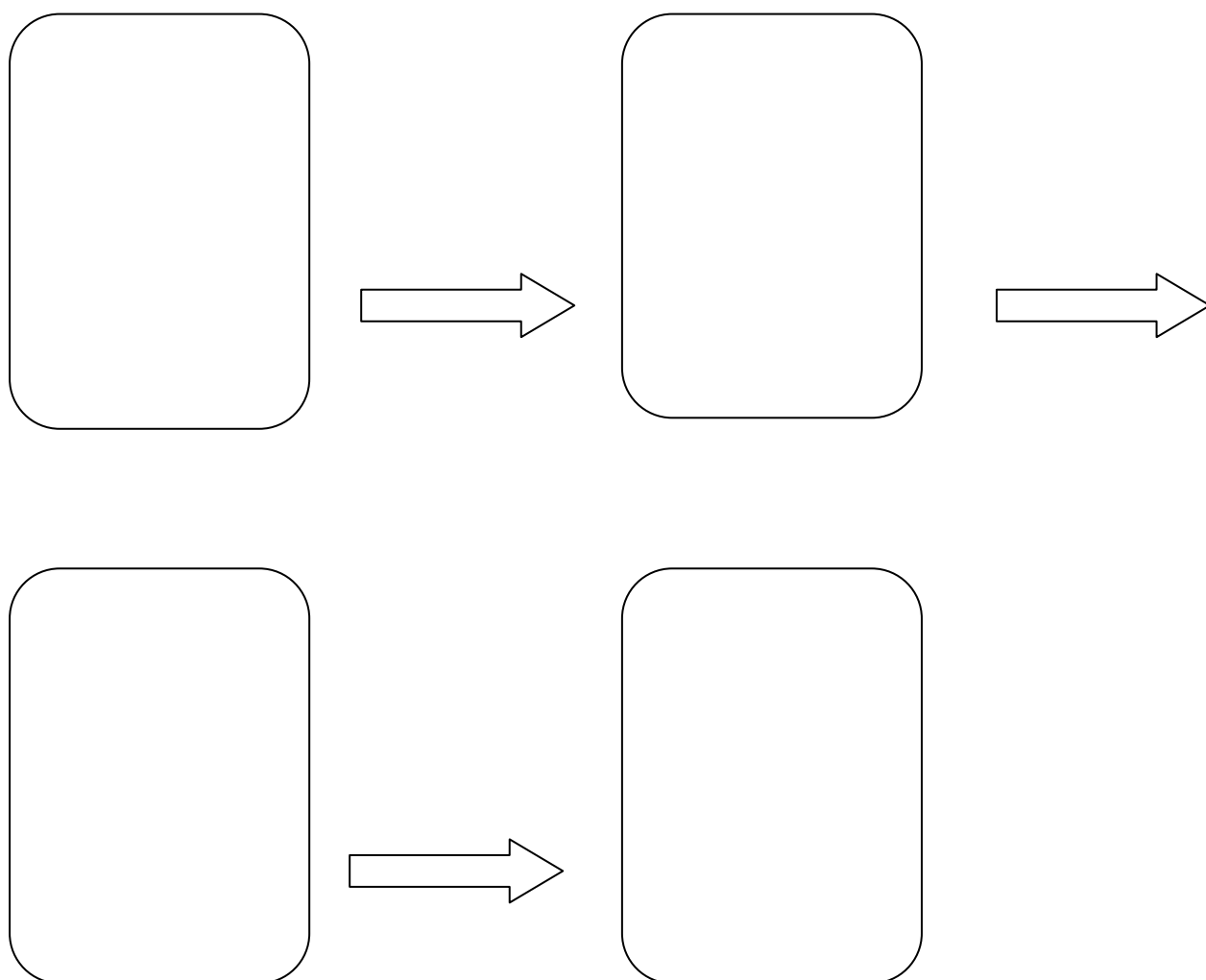
- 2) **Φάση Ανάδειξης των Ιδεών:** Μοιράστηκε σε κάθε ομάδα το κείμενο «Ο Τρύγος από το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ».

3) **Φάση Αναδόμησης των Ιδεών:** Συμπλήρωση 1^ο Φύλλου Εργασίας

1^ο Φύλλο Εργασίας

- Μπορείς να βάλεις τις παρακάτω εικόνες στη σωστή σειρά δημιουργώντας τον κύκλο του κρασιού;





4) Φάση Εφαρμογής των Ιδεών: Συμπλήρωση 2^ο Φύλλου Εργασίας

2^ο Φύλλο Εργασίας

- Βρες όσες περισσότερες λέξεις μπορείς στο παρακάτω κρυπτόλεξο που έχουν σχέση με την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης.

T	P	Y	Γ	O	Σ	M	K	Π
O	Ω	Π	M	O	X	O	Δ	A
X	Γ	T	K	P	A	Σ	I	Tα
N	A	T	Y	Θ	I	K	O	H
B	A	P	E	Λ	I	Φ	N	Tα
I	B	Π	O	Tα	E	A	O	H
Z	Y	M	Ω	Σ	H	Ω	Y	P
Ψ	M	O	Y	Σ	T	O	Σ	I

- Παρατηρώντας τις δυο εικόνες ποια κατά τη γνώμη σου αντιπροσωπεύει το πάτημα των σταφυλιών τα παλιά χρόνια και ποια σήμερα; Εξήγησε την απάντησή σου.

A)



B)



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

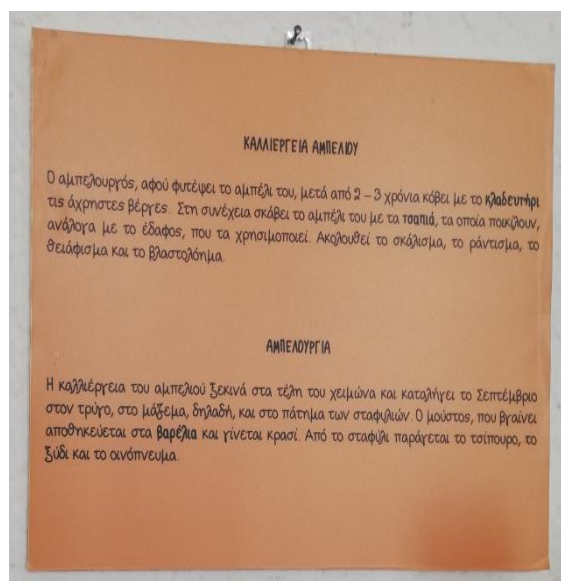
.....

- 5) **Φάση της Ανασκόπησης:** Οι μαθητές συμπληρώνουν εκ νέου εννοιολογικό χάρτη, προκειμένου να συγκρίνουν τη νέα γνώση με την παλιά.

8.2. Διδακτική Παρέμβαση στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση του υλικού που παρακολούθησαν οι μαθητές στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης με τη χρήση smart phone.


1^η Επίσκεψη





Σκανάροντας με το smart phone οι μαθητές στην πρώτη λεζάντα και στη λέξη «Αμπελουργία», εμφανίζεται ένα βίντεο σχετικό με την προέλευση του αμπελιού, τη χρήση του στη λαϊκή παράδοση και την χρησιμότητα του σταφυλιού και του κρασιού, εισάγοντας τους μαθητές στη θεματική ενότητα.


Στη συνέχεια οι μαθητές σκανάρουν στην επικεφαλίδα «Καλλιέργεια του Αμπελιού» και εμφανίζεται μια φωτογραφία στην οποία παρουσιάζονται με τη σειρά οι εργασίες που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την καλλιέργεια του αμπελιού.

Οι εργασίες που απαιτούνται για την καλλιέργεια του αμπελιού είναι: Κλάδεμα, Σκάψιμο, Θεάφισμα, Ράντισμα, Κορφολόγημα, Στρολόγημα και Δέσιμο.

①  Τον Φεβρουάριο οι αμπελουργοί κλαδεύουν το αμπέλι. Επικρατεί η άποψη πως οι παλιότεροι δεν κλάδευαν ποτέ όταν είχε πανσέληνο για να μην διαλύονται και λιώνουν τα αποκλάδια. Δεν κλαδεύουν ποτέ τα Αχ. Τρύφωνα την 1^η Φεβρουαρίου γιατί ο Αχ. Τρύφωνας ήταν προστάτης των αμπελουργών.

②  Μετά το κλάδεμα από τα τέλη Μαρτίου έως τις αρχές του Απριλίου γίνεται το σκάψιμο. Αποτεραιόσε την πιο καρποσυγή βουλιά, αλλά άκρως απαραίτητη για να "ανασάνει" το αμπέλι. Το σκάψιμο γίνεται με τσαπιά (σφίνες).

③  Στα μέσα Μαρτίου αρχίζουν να σκάνε τα μπουμπουκιά του αμπελιού. Τότε ξεκινάει το θεάφισμα, το οποίο προστατεύει το αμπέλι.

④  Από τον Μάιο και μετά αρχίζει το ράντισμα για την πρόληψη ή την καταπολέμηση του περονόσπορου. Εκθροί του αμπελιού ήταν, εκτός από τις ασθένειες, τα παλιλά και ζώα όπως η αλεπού, ο σκαντζόχοιρος κ.α. Για να "πίασει" το ράντισμα πρέπει ο καιρός να είναι στεγνός στις επόμενες ημέρες γιατί ο χαλκός παρασύρεται από τη βροχή.

⑤ Το κορφολόγημα είναι το κόψιμο των βλασταριών του αμπελιού. Το στρολόγημα είναι η αφαίρεση των φύλλων και των μικροβλαστών. Το δέσιμο είναι ένα είδος κορφολόγηματος με το οποίο κρατάνε τις θρέπτικές αντισίες προς το κάτω μέρος του αμπελιού όταν βρίσκονται τα σταφύλια.

2^η Επίσκεψη



Σκανάροντας στα εργαλεία που διαθέτει το Μουσείο (κλαδευτήρι, τρυπάνι, χειροπρίονο), εμφανίζεται ένα βίντεο που αναπαριστά τη διαδικασία του σκαλίσματος με το σκαλιστήρι, το βοτάνισμα και το σκάψιμο του αμπελιού, συνοδευόμενο από ηχογραφημένη φωνή, αναφέροντας για όλα τα εργαλεία που πρέπει να έχει στη διάθεση του ένας αμπελουργός.

3^η Επίσκεψη



Μεταφερόμενοι οι μαθητές σε αυτή την εικόνα, θα παρακολουθήσουν μία παρουσίαση σε μορφή ppt, στην οποία παρουσιάζεται ο τρύγος, τα έθιμα που ακολουθούν τη συγκεκριμένη διαδικασία αλλά και μια σύγκριση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν με την ύπαρξη 2 βίντεο.

Τρύγος

Ο τρύγος που γινόταν τον μήνα Σεπτέμβριο ήταν κάποτε γιορτή, στην οποία συμμετείχε όλη η οικογένεια και όλη η γειτονιά.

Στον οικογενειακό τρύγο έπαιρναν μέρος άνδρες, γυναίκες και παιδιά, ακόμα και ηλικιωμένοι σε ελαφρότερες δουλειές. Συχνά έρχονταν για να βοηθήσουν συγγενείς ή φίλοι από κοντινά χωριά ή από την πόλη. Αν τα αμπέλια ήταν πολλά, οι επιπλέον ανάγκες σε χέρια καλύπτονταν από εργάτες, οι οποίοι κατά κανόνα έρχονταν από άλλα μέρη που δεν υπήρχε αμπελοκαλλιέργεια.



Θέρος - Τρύγος - Πόλεμος



Μόλις έφθαναν στο Αμπέλι άρχιζαν να κόβουν τα σταφύλια. Η παλιά μέθοδος για τον τρύγο (σχεδόν μέχρι το '70) αποτελούνταν από δυο στάδια: α) το κόψιμο των σταφυλιών και την τοποθέτηση στα κοφίνια που το έκαναν κυρίως γυναίκες και β) το κουβάλημα των κοφινιών (βάρους 50–55 κιλά) μέχρι το κάρο ή το υποζύγιο ή το αγροτικό αυτοκίνητο, δουλειά κυρίως αντρική. Ο **τρυγητής** φορτωνόταν στην πλάτη το **κοφίνι** και πήγαινε προς το κάρο από συγκεκριμένη διαδρομή η οποία σηματοδοτούνταν από αναποδογυρισμένα κοφίνια σε τακτές αποστάσεις. Γύρω στις 12 το μεσημέρι έκαναν μια ώρα διάλειμμα για φαγητό. Ο τρύγος έφτανε μέχρι το σούρουπο επειδή το βράδυ είχαν να πατήσουν τα σταφύλια στο πατητήρι. Κάπου εκεί μέσα στη νύχτα ή νωρίς το πρωί ερχόταν το κάρο να πάρει το μούστο και μετά θα έπεφταν για ύπνο για να σηκωθούν νωρίς το πρωί για να συνεχίσουν την ίδια δουλειά .



Έθιμα Τρύγου

Στην Ελλάδα ο τρύγος είναι μια μοναδική γιορτή, συνοδευόμενη από πολλά έθιμα.

- ❖ Οι αμπελουργοί, μέσα από το γλέντι στους αμπελώνες ευχαριστούν το Θεό ή τους Θεούς για την καλή σοδειά. Στα αμπελοχώρια, δηλαδή στα χωριά που το σταφύλι αποτελεί το βασικό πόρο ζωής τους, η πρώτη μέρα του τρύγου είναι ένα πραγματικό πανηγύρι με τραγούδια και χορούς. Πλήθος κόσμου, κυρίως νέοι και νέες, ντόπιοι και ξένοι βρίσκουν πολύ διασκεδαστικό το πάτημα των σταφυλιών.
- ❖ Στην Αρχαία Αθήνα υπήρχαν τα Οσχοφόρια, τα οποία ήταν μια από τις πιο λαμπρές γιορτές. Κατά τη διάρκειά της νέοι, ντυμένοι γυναικεία, κρατώντας όσχους, δηλαδή τσαμπιά σταφύλια, έκαναν αγώνα δρόμου από το ναό του Διονύσου μέχρι το ναό της Σκιράδος Αθηνάς, στο Φάληρο.
- ❖ Στη Μακεδονία, είναι παράδοση στην αρχή του τρύγου να χαρίζει η νοικοκυρά, από μια «μάλλινη μισάλα (δηλαδή ποδιά)», σε όσους ασχοληθούν με τον τρύγο.
- ❖ Σε άλλα μέρη της Ελλάδας, αφήνουν ατρύγητη μια μικρή άκρη του αμπελιού, ως προσφορά και ευχαριστία στις θεότητες της γης.
- ❖ Στην Ικαρία οι αμπελουργοί, πήγαιναν ανήμερα του Προφήτη Ηλία, στην εκκλησία λίγα τσαμπιά σταφύλια από την πρώτη σοδειά τους για να τα ευλογήσει ο παπάς, ώστε να είναι και η υπόλοιπη σοδειά καλή.



- ❖ Στη Βόρεια Ελλάδα, ανοίγουν τα νέα κρασιά και θάβουν στο αμπέλι τα ψίχουλα του χριστουγεννιάτικου τραπεζιού, τα τσόφλια των πασχαλινών αυγών και τις στάχτες απ' τις φωτιές της προπαραμονής των Χριστουγέννων, της Πρωτοχρονιάς και του Αϊ Γιάννη του Κλήδονα, χτυπούν τα πρεμνά με τα βάγια, κάνουν λιτανείες με περιφορά εικόνων, βάζουν διάφορα φυλαχτά στ' αμπέλια και στα κελάρια. Και η γιορτή δε σταματά εδώ αφού ο τρύγος κλείνει με την γιορτή των Καζανιών και την παραγωγή του τσίπουρου. Σε αντίθεση με την κούραση του τρύγου οι αμπελουργοί και οι παραγωγοί στα καζάνια χαλαρώνουν και απολαμβάνουν την παραγωγή.

Σήμερα υπάρχουν, ειδικά για τα αμπέλια, τρακτέρ με σπαστούς άξονες, κινούμενες ρόδες και ρυμουλκούμενη πλατφόρμα, τα οποία μπορούν να μπουν μέσα στο αμπέλι και να ακολουθούν τους τρυγητές. Έτσι κερδίζουν χρόνο και τον κόπο της μεταφοράς.

4^η Επίσκεψη



Οι μαθητές θα παρακολουθήσουν ένα βίντεο, στο οποίο επαναλαμβάνονται ορισμένες πληροφορίες, όπως από πού προέρχεται το κρασί, τη διαδικασία του τρύγου και τέλος τη μεταφορά των σταφυλιών στο πατητήρι.

5^η Επίσκεψη

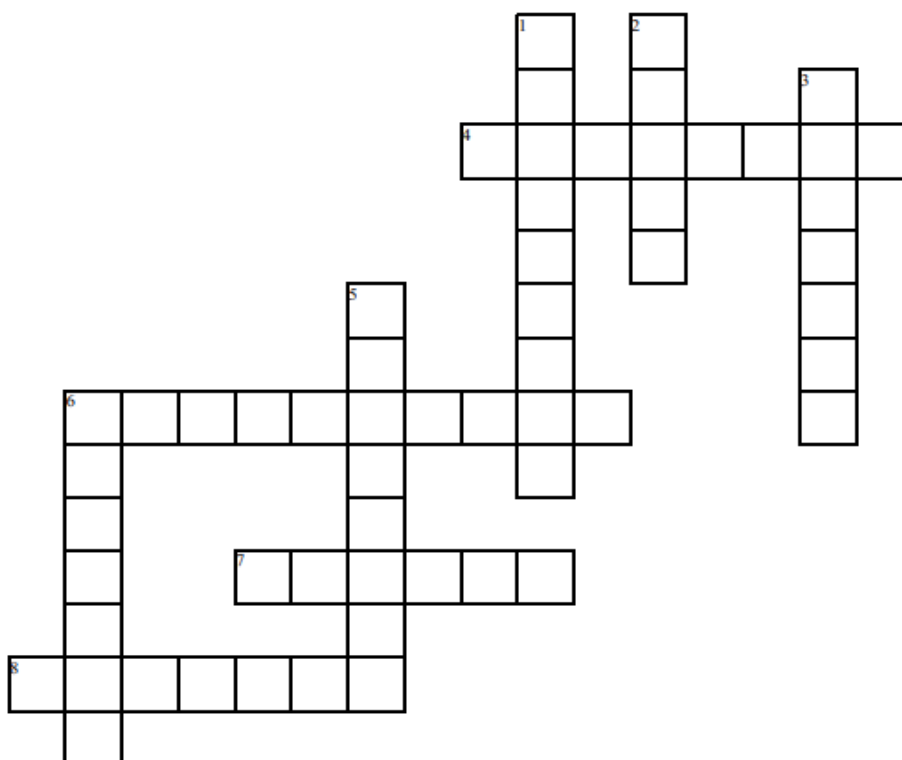


Σκανάροντας στα βαρέλια, εμφανίζεται ένα βίντεο σχετικό με τον μούστο και τη διαδικασία της εμφιάλωσης του κρασιού.

1^ο Φύλλο Εργασίας

- Μπορείς να συμπληρώσεις το παρακάτω σταυρόλεξο με βάση τις γνώσεις που απέκτησες σχετικά με την καλλιέργεια του αμπελιού και την παραγωγή του κρασιού;

Αμπελουργία



Across

- Θεός του κρασιού για τους Αρχαίους Έλληνες
- Με αυτό το εργαλείο κλαδεύουμε
- Μετά από τον τρύγο ακολουθεί το των σταφυλιών
- Τα παλιά χρόνια η διαδικασία του τρύγου συνοδευόταν από πολλές...

Down

- Αυτή την εποχή αρχίζει ο τρύγος
- Λεγόταν παλιά το κρασί
- Από το πάτημα των σταφυλιών βγαίνει ο...
- Έτσι λέγεται ατός που μαζεύει τα σταφύλια
- Σε αυτά βάζουμε τα σταφύλια

Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγικό Σημείωμα

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαβάστε καλά τις ερωτήσεις, προκειμένου να τις κατανοήσετε και επιλέξτε τη σωστή απάντηση σύμφωνα με όσα διδαχθήκατε.

Σχολείο

Τμήμα

1. Η καλλιέργεια του αμπελιού και η διαδικασία της οινοποίησης παρουσιάζονται σ' ένα :

- α) Αρχαιολογικό Μουσείο
- β) Λαογραφικό Μουσείο
- γ) Ιστορικό Μουσείο

2. Η αμπελουργία αποτελεί βασική καλλιέργεια στην Ελλάδα από:

- α) Την αρχαιότητα
- β) Τη Βυζαντινή εποχή
- γ) Τη νεότερη εποχή

3. Επίλεξε δυο από τις βασικές λειτουργίες του κρασιού στην αρχαιότητα:

- Γιορτές – Συμπόσια
- Μαγεία
- Γάμος
- Θυσίες

4. Ποιος ήταν ο θεός του κρασιού;

- α) Ο Ήφαιστος
- β) Ο Διόνυσος
- γ) Ο Ερμής

5. Το κρασί παράγεται από:

- α) Τη σταφίδα
- β) Το σταφύλι
- γ) Το πορτοκάλι

6. Μπορείς να αναφέρεις τη διαδικασία που ακολουθείται με τη σταφίδα;

.....
.....

7. Η καλλιέργεια το αμπελιού, πραγματοποιείται με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Διάλεξε τη σωστή τριάδα των παρακάτω εργαλείων.

- α) κλαδευτήρι – τσάπα – αξίνα
- β) αλέτρι – δρεπάνι – κλαδευτήρι
- γ) φτυάρι – δοκάνι – αξίνα

8. Ποια εποχή κλαδεύεται το αμπέλι;

- α) Χειμώνα
- β) Καλοκαίρι
- γ) Άνοιξη

9. Ποιον μήνα πραγματοποιείται ο τρύγος;

- α) Σεπτέμβριο

β) Οκτώβριο

γ) Αύγουστο

10. Μπορείς να βάλεις σε μια σειρά από το 1 έως το 5 τα στάδια που ακολουθούνται για την παραγωγή του κρασιού;

- Μεταφορά σταφυλιών στο πατητήρι
- Δημιουργία αμπελιού
- Τρύγος
- Εμφιάλωση κρασιού
- Μεταφορά μούστου στο βαρέλι

11. Το ζουμί από το πάτημα των σταφυλιών ονομάζεται:

α) Μούστος

β) Στέμφυλα

γ) Κρασί

12. Στα βαρέλια πραγματοποιείται η διαδικασία της

13. Όλα τα κρασιά χρειάζονται το ίδιο χρονικό διάστημα για να ωριμάσουν;

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

14. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ ολόκληρη τη διαδικασία παραγωγής του κρασιού;

- Ναι
- Όχι
- Μερική

Αν όχι ολόκληρη, ποια στάδια έχεις παρακολουθήσει ή σε ποια στάδια έχεις συμμετάσχει;

.....
.....
.....

15. Όσον αφορά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, πιστεύεις ότι κατανόησες και μπορείς να περιγράψεις την καλλιέργεια του αμπελιού και τη διαδικασία της οινοποίησης;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- ΛΙΓΟ

▪ Αν ΝΑΙ σε ποιον βαθμό

- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

▪ Αν ΟΧΙ ποιες παρατηρήσεις έχεις να κάνεις;

.....
.....
.....
.....
.....

9. Βιβλιογραφία

Ηλεκτρονικές Πηγές

[1] IEMA (Ινστιτούτο έρευνας μουσικής και ακουστικής). ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΛΙΝΑ. <http://www.iema.gr/melina> (23/3/18).

[2] Chandler N., (n.d.), How Internet Folklore Works, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.howstuffworks.com/about-author.htm#chandler> (21-4-18).

[3]ΜΗΤΙΔΑ: Μαθησιακή Ηλεκτρονική Τράπεζα Ιδιαίτερης αξίας Διδακτικών Αντικειμένων, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.mitida.gr/> (21-4-18).

[4] Επαυξημένη Πραγματικότητα στην Εκπαίδευση .Όταν οι ορίζοντες της μάθησης ξεπερνούν τα όρια της πραγματικότητας. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017> (1-12-18).

[5] Ανοιχτές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://edtech.gr/layar-augmented-reality-platform>(4-10-2018).

[6] Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ψηφιακά Εργαλεία Μάθησης. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://edtech.gr/layar-augmented-reality-platform>(1-12-2018).

[7] Chris Dede et al. EcoMOBILE: Blending Virtual and Augmented Realities for Learning Ecosystems Science and Complex Causality. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://jied.org/1/1/2/> (2-12-18).

[8] Museums Association. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.museumsassociation.org>(15-10-18).

[9] ICOM. Museum Definition. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/>(15-10-18).

[10] Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.namuseum.gr/> (15-10-18).

Ελληνόγλωσση

- [1] Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (1999), *Λαϊκή Παράδοση και Παιδί*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- [2] Ανδρεαδάκης Ν. et al. *Μεθοδολογία κοινωνικής έρευνας. Σημειώσεις Μαθήματος*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου .2012. σελ. 63.
- [2] Αλεξιάδης, Μ. (2011), *Σκέψεις και Προτάσεις για τη διδασκαλία του Λαϊκού Πολιτισμού στη Μέση Εκπαίδευση*, Φιλολογική, (116), σελ .33-34.
- [3] Αυδίκος Ε. Γ. (1999), *Μια φορά κι έναν καιρό αλλά μπορεί να γίνει και τώρα : Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- [4] Βαλασιάδης Ε., et al, *Λαϊκός Πολιτισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός, 1-2 Απριλίου, Αθήνα 2017, σελ. 1027-31.
- [5] Βαρβούνης Μ.Γ., (1993), *Σύγχρονοι προσανατολισμοί της ελληνικής λαογραφίας*, Αθήνα: Πορεία.
- [6] Βαρβούνης Μ.Γ, (1997), *Θεωρητικά της ελληνικής βιβλιογραφίας* ,Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [7] Βέμη, Β. (2006), *Μουσειοπαιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών :προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και «σχολείου»*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, σελ. 14-15.
- [8] Γεωργίου Σ. *SchoolAR, η πρώτη εφαρμογή Επαυξημένης Πραγματικότητας για σχολικά βιβλία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Πρακτικά Εργασιών 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, Χαλκίδα 5-7 Μαΐου 2017.
- [9] Γκάτζη Α. & Νούσια Τ.,(2003), *Μουσειολογία, Μέριμνα για τις αρχαιότητες*, σελ. 47-51, 64-69.
- [10] Γκασούκα Μ., Φουλίδη Ξ., (2012), *Σύγχρονοι Ορίζοντες των Λαογραφικών Σπουδών- Ενωσιολογικό Πλαίσιο, Έρευνα, Φύλο, Διαδίκτυο, Σχολείο*, Αθήνα: Σιδέρης, σελ. 95-109.
- [11] *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. (2003). Στο: Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄, σελ. 3745-3748 -Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. (2003). (Φ.Ε.Κ. 93/10-2-1999). Στο: Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ σελ. 3748- 3771.*
- [12] *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, (2003), σελ: 415.*
- [13] Δαμιανού Δ., *Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ελληνικής λαογραφίας και η διδασκαλία της λαογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση*, Πρακτικά Πανελληνίου
- [111]

Συνεδρίου 100 χρόνια Ελληνικής Λαογραφίας, 11-13 Μαρτίου, Αθήνα, 2013, σελ. 220-227.

[13] Ε. Κοζιού, Σ. (επιμ.). Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση». Καρδίτσα.

[14] Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (2011), Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Επιμ. Καλεσοπούλου Δ., Πατάκη: Αθήνα, σελ. 11, 31-32.

[15] Ένωση Πληροφορικών Ελλάδας, Μελέτη Επισκόπησης της Πληροφορικής στην Ελλάδα, « Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση», 2006, σελ. 23.

[16] Ζαφειράκου Αι., (2000), Μουσεία και Σχολείο, Αθήνα: Τυπωθητώ, σελ. 18, 27-28.

[17] Καπανιάρης Α., (2017), Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση- Εμπλουτισμένα Μέσα, Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού, Βόλος: Ήρα, σελ.45-53, 97, 124-134, 177-199.

[18] Κακάμπουρα, Ρ. (2001) Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄-Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Λαϊκός Πολιτισμός- Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών, τεύχος Α΄, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: 2001, 5-20.

[19] Κακάμπουρα Ρ, «Διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Πρακτικά του 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 28-31 Μαΐου, Αθήνα, 2010, σελ. 216-220.

[20] Κακούρη & Χρόνη Γ. (2005), Μουσείο-Σχολείο: αντικριστές πόρτες, Αθήνα : Πατάκης, σελ. 22-23.

[21] Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ., Αισθητική Αγωγή, έκδ. Έλλην, Αθήνα, 1999, σελ. 225-272.

[22] Κατσαδώρας Γ., (2013), Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα στο Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό, Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ταξιδευτής, σελ. 99-110.

[23] Καμηλάκη Π.Α & Καραμανές Ε., (2008) «Λαογραφία: Παραδοσιακός Πολιτισμός».

[24] Κόμης Β. & Μικρόπουλος Π., Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2001, σελ. 27-33.

[25] Κουτρομάνος Γ. (2017). Παιχνίδια Επαυξημένης Πραγματικότητας σε συσκευές κινητής τεχνολογίας σε άτυπα και τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Εκπαίδευση με

χρήση Νέων Τεχνολογιών: Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αθήνα: Γρηγόρης.

[26] Κουβέλη Α., Σχέση των Μαθητών με το Μουσείο. Θεωρητικά/ προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά Προγράμματα, ΕΚΚΕ, Αθήνα , 2000, σελ. 244.

[27] Κυριακίδου Ν.Α, (2007), Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας. Κριτική ανάλυση, Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.

[28] Κυριακίδου Ν.Α, (1993), Λαογραφικά Μελετήματα, Αθήνα: Πορεία 2^η εκδ.

[29] Λουκάτος Δ., (1992), Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία, Αθήνα: Πορεία.

[30] Λουκάτος Δ., (1977), Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σελ. 93-203.

[31] Μέγας Γ.Α., (1972), Εισαγωγή στη Λαογραφία, Αθήνα, σελ. 221-224, 239-240.

[32] Μερακλής Μ., (1989), Λαογραφικά Ζητήματα, Αθήνα: Μπούρα.

[33] Μερακλής Μ., (2004), Ελληνικά Λαογραφία» Αθήνα: Οδυσσέας.

[34] Μιχαήλ Γ., (2009), Homo internecticus ή λαογραφία και διαδίκτυο, περ. Λαογραφία, τεύχος 41^ο (2007-09), Αθήνα, σελ.294, 297.

[35] Μπενέκος Δ. (2006), Πολιτισμική Παράδοση και Εκπαιδευτική Μορφωτική Προσέγγιση Εκπαιδευτικών Εφαρμογών, Αθήνα: Τυπωθητώ, σελ. 173-190.

[36] Μπενέκος Δ., Λαογραφία και Εκπαίδευση: Τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού και ο λαϊκός πολιτισμός, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 100 χρόνια Ελληνικής Λαογραφίας, 11-13 Μαρτίου, Αθήνα, 2013, σελ. 657-668.

[37] Μπούνια Α. & Οικονόμου Μ.,(2010), Η Χρήση Νέων Τεχνολογιών σε Μουσειακά Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Αποτελέσματα μιας έρευνας στα Ελληνικά Μουσεία. Στο: Μουσείο και Εκπαίδευση, Βέμη, Μπ & Νάκου Ει. (επιμ.), Αθήνα: Νήσος .

[38] Μυσερλή Ρ., Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές, 8^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Νοέμβριος,2015, Αθήνα, σελ. 208.

[39] Μωραΐτη Γ., (1997), Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

[40] Νάκου Ε., (2001), Εμείς, Τα Πράγματα και ο Πολιτισμός, Αθήνα: Νήσος, σελ. 197-203.

[113]

- [41] Νικονάνου, Ν., (2002). Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσειακής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή) ,σελ. 64-65, 136-139.
- [42] Νικονάνου Ν. (2015), Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα, Αθήνα, σελ. 20.
- [43] Οικονόμου .,(2003), Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; : Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα , 1η έκδ. Αθήνα : Κριτική, σελ.17-19.
- [44] Ορφανίδη Λ., (2003), Εισαγωγή στη Μουσειολογία, Ρόδος,, σελ. 8-9.
- [45] Παναγιωτακόπουλος Χ. & Καστουράκης Γ., (2005), Η Εφαρμογή των Τεχνολογιών στην Επικοινωνία και την Εκπαίδευση, Διεθνείς, Ευρωπαϊκές και Εθνικές εξελίξεις, Αρέθας, Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., της σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών, σελ. 304.
- [46] Παναγιωτακόπουλος Χ. & Καστουράκης Γ., (2008), Οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πράξη Στο Β. Κόμης, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής, σελ. 432.
- [47] Πλακίτση Κ., (2005), Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη: Διεπιστημονική και Διαθεματική προσέγγιση, Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη , σελ. 182, 184
- [48] Παπαδάκης Σ. & Σπανός Κ. Σχεδιασμός και ανάπτυξη εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας για μουσειακή εκπαίδευση, 9^ο Συνέδριο- Η Πληροφορική στην εκπαίδευση, Πειραιάς 13-15 Οκτωβρίου 2017.
- [49] Σκαλτσά Μ., (2001), Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη, Εκδόσεις Εντευκτήριο, σελ. 112.
- [50] Σκουμιάς Μ., ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: Αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες των Φυσικών Επιστημών και διδακτική τους αντιμετώπιση, Ρόδος, 2012,σελ. 98-99.
- [51] Σχέδια Διδασκαλίας, στο: Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄- Δ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου, τεύχος 1^ο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2001, σελ. 90-98.
- [52] Τζιαφέρη Σ., (2005), Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη, σελ.20.
- [53] Φλούρης Γ., Μουσεία και Σχολείο, Αίγλη Ζαφειράκου,2000, σελ.11-14.

[54] Φουλίδη Ξ.,(2015), Νέοι ορίζοντες στις ελληνικές Λαογραφικές Σπουδές. Το διαδίκτυο ως πηγή διάδοσης, μετάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Λαϊκού Πολιτισμού, Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

[55] Φωκίδης Ε. & Μαστροκούκου Α. (2017). Οι ταμπλέτες στην εκπαίδευση. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία συστημάτων του ανθρώπινου οργανισμού σε μαθητές δημοτικού. Έρευνα στην Εκπαίδευση eISSN 2241-7303 .Τόμος 6, Τεύχος 1, σελ. 161-178.

[56] Φωκίδης Ε. & Φωνιαδάκη Ι. (2017). TABLETS, Επαυξημένη Πραγματικότητα και Γεωγραφία στο Δημοτικό Σχολείο. Ε-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας e-Journal of Science & Technology (e-JST).

[57] Χατζηνικολάου Τ., Ελληνικό Τμήμα Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM), στο Παιχνίδια Πολιτισμού. Εκπαιδευτικές Δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού, ΥΠ.ΠΟ., 2002.

Ξενόγλωσση

[1] Azuma T. (1997). A Survey of Augmented Reality. Malibu, pp 356.

[2] Billinghamurst M. (2002). Augmented Reality in Education. New Horizons for Learning.

[3] Billinghamurst M. & Dünser A. (2012). Augmented Reality in the Classroom. The HIT Lab NZ, University of Canterbury, pp 42-47.

[4] Blank T. J., (2009), «Folklore and the Internet: Vernacular expression in a digital world», Logan, Utah: Utah State University Press, pp. 5.

[5] Brett E. Shelton. (2002). Augmented Reality and Education Current Projects and the Potential for Classroom Learning, Vol. 9 (1).

[6] Carmigniani J. & Furht B.(2011). Augmented Reality: An Overview, pp 4-12.

[7] Chen, P. et al. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In Innovations in Smart Learning. Springer Singapore.

[8] Craig Alan B. (2013). Understanding Augmented Reality. pp 209-14.

[9] Dundes A., (2005), «Folkloristics in the Twenty-First Century», in journal of American Folklore pp. 304.

- [10] Dundes, A., & Bronner, S. J. (2007). The meaning of folklore: The analytical essays of Alan Dundes. Logan: Utah State University Press.
- [11] Dundes A.,(1980), «Interpreting Folklore», Indiana University Press, pp. 17.
- [12] Frank Oppenheimer, Exploratorium .Museums, Teaching and Learning . Paper Prepared for the AAAS Meeting, Toronto, 1981.
- [13] Fitzgerald, M.H. (1973), The American Association of Museums 2233 Wisconsin Avenue, N. W. Washington, D. C. 20007, pp 8-9.
- [14] George e. Hein. Learning in the Museums. Routledge, 1998. pp 40-41.
- [15] Henderson S. & Yeow J. (2012). iPad in Education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. 45th Hawaii International Conference on System Sciences.
- [16] Kaufmann H. Collaborative Augmented Reality in Education. Institute of Software Technology and Interactive Systems Vienna University of Technology.
- [17] Kelly L., (2011), Students Learning in Museums: what do we know? pp 5-8.
- [18] Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. TechTrends,vol. 56 (2), pp 13-21.
- [19] Miller & Dousay. (2015). Implementing Augmented Reality in the Classroom. Issues and Trends in Educational Technology Vol. 3 (2), pp 4-5.
- [20] Saidin F. (2015). A Review of Research on Augmented Reality in Education: Advantages and Applications. International Education Studies; Vol. 8 (13). Published by Canadian Center of Science and Education, pp 1-5.
- [21] Sliusar R. (2017). Augmented reality as a future of the education Case study of MoleQL – educational augmented reality application. Tallin University of Technology. School of Information Technologies.