

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών
Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
Εκπαίδευση και Πολιτισμός
Γ' Κατεύθυνση: Αγωγή και Πολιτισμός

Διπλωματική Εργασία

Η αξιοποίηση της Τέχνης και της Τεχνολογίας στη διδακτική της
Ιστορίας:
Η περίπτωση της Βυζαντινής περιόδου

Μαλτέζου Ανθούσα



Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Κουτρούμπα Κ., αναπληρώτρια καθηγήτρια

Μέλη της Επιτροπής

Γεωργιτσογιάννη Ε., καθηγήτρια

Σοφianoπούλου, Χ., επίκουρη καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ 2016

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση

«ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

που απονέμει το τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την / / από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ
(επιβλέπουσα)

Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια

ΓΕΩΡΓΙΤΣΟΓΙΑΝΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Καθηγήτρια

ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΥΣΑ

Επίκουρη
Καθηγήτρια

Εξώφυλλο:

Ευγένιος Ντελακρουά, *Η είσοδος των σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη*, λάδι σε καμβά, 1840, Μουσείο Λούβρου.

*Στον σύζυγό μου Λάμπρο,
για την αμέριστη συμπαράστασή του*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1: Η διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	12
1.1. Η Ιστορία στην Εκπαίδευση.....	12
1.2. Νέες παράμετροι στη διδακτική της Ιστορίας.....	14
1.3. Αναλυτικά Προγράμματα.....	17
1.4. Δυσχέρειες στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	19
1.5. Η επιλογή της Βυζαντινής Ιστορίας.....	21
Κεφάλαιο 2: Εναλλακτικοί τρόποι στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	23
2.1. Αφόρμηση.....	23
2.2. Σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της Ιστορίας.....	23
2.3. Αξιοποίηση της λογοτεχνίας, των εικαστικών έργων και του κινηματογραφικού λόγου στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	26
Κεφάλαιο 3: Πολυτροπικά κείμενα – Πολυγραμματισμοί.....	30
3.1. Το περιεχόμενο των όρων.....	30
3.2. Εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.....	33
3.3. Οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Ιστορίας.....	38
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα εφαρμογής πολυτροπικότητας.....	42
4.1. Σχετικές έρευνες.....	42
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία.....	50
5.1. Η ταυτότητα της έρευνας.....	50
5.2. Έρευνα δράσης.....	51
5.3. Σχεδιασμός της συγκεκριμένης παρέμβασης.....	53

5.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	56
5.5. Χρήση του wiki.....	57
5.6. Σύνταξη και αξιοπιστία των τεστ.....	58
5.7. Η διδακτική παρέμβαση.....	59
5.7.1. Ερωτηματολόγιο πριν από την παρέμβαση.....	59
5.7.2. Στάδια εφαρμογής της παρέμβασης.....	60
5.7.3. Ερωτηματολόγιο μετά την παρέμβαση.....	67
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας.....	68
6.1. Αποτελέσματα του τεστ πριν από την παρέμβαση (pre-test).....	68
6.1.1. Ομάδα παρέμβασης.....	68
6.1.2. Ομάδα ελέγχου.....	73
6.2. Αποτελέσματα του τεστ μετά την παρέμβαση (following-test).....	78
6.2.1. Ομάδα παρέμβασης.....	78
6.2.2. Ομάδα ελέγχου.....	82
6.3. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	85
6.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	88
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα.....	90
Βιβλιογραφία.....	101
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο πριν από τη διδακτική παρέμβαση (pre-test)....	110
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο μετά τη διδακτική παρέμβαση (following-test).....	115
Παράρτημα 3: Πίνακες συχνοτήτων.....	119
Παράρτημα 4: Εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση και αναρτήθηκαν στο wiki.....	129
Παράρτημα 5: Κατάλογος οπτικοακουστικών πηγών που αναρτήθηκαν στο wiki.....	136

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο *«Η αξιοποίηση της Τέχνης και της Τεχνολογίας στη διδακτική της Ιστορίας: Η περίπτωση της Βυζαντινής Ιστορίας»*, κλείνει ο κύκλος του ΜΠΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Η περίοδος εκπόνησης της διπλωματικής υπήρξε για μένα επίμοχθη, αλλά αναμφίβολα θελξικάρδια και δημιουργική.

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα κ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την ελευθερία δράσης που μου παραχώρησε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, για τις καίριες υποδείξεις της και την ουσιαστική βοήθεια που μου παρέσχε, ώστε να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες. Χάρη στη δική της ενθάρρυνση, εξάλλου, αποφάσισα να ασχοληθώ με τη Βυζαντινή Ιστορία, αποσειόντας τους ενδιασμούς που με κρατούσαν μακριά από την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

Ευχαριστώ, επίσης, από καρδιάς την κ. Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη που με την εμπειρία της και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της με βοήθησε να κατασταλάξω στο θέμα της διπλωματικής μου εργασίας. Η αγάπη για την Τέχνη που κατάφερε να μας μεταδώσει με επηρέασε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην κ. Χρύσα Σοφianoπούλου, χωρίς τη βοήθεια της οποίας δεν θα μπορούσα να ενσωματώσω στην εργασία μου το κομμάτι των Νέων Τεχνολογιών. Οι υποδείξεις της στη δημιουργία του wiki και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν εύστοχες και ουσιαστικές.

Ευχαριστώ τις συμφοιτήτριάς μου για την όμορφη και γόνιμη συμπόρευση αυτών των δύο χρόνων.

Τέλος, ευχαριστώ τον σύζυγό μου, στον οποίο αφιερώνω την παρούσα εργασία, για την αγάπη, την κατανόηση και τη συμπαράστασή του στην προσπάθειά μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του Λυκείου, απέναντι σε εναλλακτικές - καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Βυζαντινής Ιστορίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αναζήτηση τρόπων για την αξιοποίηση της Τέχνης και της Τεχνολογίας στη διδακτική του μαθήματος, με στόχο την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η έρευνα-δράση, ενώ η φιλοσοφία και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε πάνω στις έννοιες της πολυτροπικότητας και των πολυγραμμatisμών, βασικών παραμέτρων των σύγχρονων θεωριών στον τομέα της διδακτικής.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο μεθόδους διδασκαλίας που καλλιεργούν την ενεργητική και συνεργατική μάθηση, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες απορρίπτουν. Καταδεικνύεται ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών συντελεί αναμφισβήτητα στην αλλαγή του κλίματος μέσα στην τάξη και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντος. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή της Τέχνης μέσω των διαφόρων εκφάνσεών της συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, με αποτέλεσμα την κατανόηση των γεγονότων του παρελθόντος. Κατά συνέπεια, παρόμοιες έρευνες-δράσεις μπορούν με την υλοποίησή τους να ενισχύσουν τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις-Κλειδιά: ιστορία, νέες τεχνολογίες, τέχνη, διδακτική, πολυτροπικότητα, πολυγραμμatisμοί, έρευνα-δράση

ABSTRACT

This present thesis is intended to explore the attitudes of secondary school students, and specifically of Lyceum students, towards alternative - innovative teaching methods of Byzantine history course. The research focused on the search for ways to exploit Art and Technology in the teaching of the course, aiming to increase students' interest and their active participation in the educational process. Action research was used as a methodological tool, while the philosophy and teaching intervention design was based on the concepts of multimodality and multiliteracies, which are basic aspects of modern theories in the teaching field.

An analysis of the survey results shows that students react positively towards teaching methods that foster active and collaborative learning, as opposed to the traditional teacher-centred teaching methods which they reject. It is demonstrated that the use of new technologies undoubtedly improves the atmosphere in the classroom and the relationships between the students and the instructor. At the same time, the utilization of Art, through its various manifestations, contributes to the development of historical empathy, leading to the better understanding of past events. Consequently, similar action-research projects and their implementation can support the teacher/educator in his/her effort to address problems that arise daily in the field of educational practice.

Keywords: history, new technologies, art, teaching, multimodality, multiliteracies, action-research

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κατάδυση στα βαθιά νερά του ιστορικού γίνεσθαι αποτελεί μία ιδιαίτερα γοητευτική ενασχόληση, αλλά και άκρως απαραίτητη για τη διαμόρφωση κοινωνικά και πολιτικά συγκροτημένων και σκεπτόμενων προσωπικοτήτων. Σύμφωνα με την οδηγία υπ' αριθμόν 1283 του Συμβουλίου της Ευρώπης, «η ιστορική συνείδηση αποτελεί σημαντική δεξιότητα για τον πολίτη. Χωρίς αυτή το άτομο γίνεται ακόμα πιο τρωτό στην πολιτική χειραγώγηση και σε άλλες μορφές άσκησης συμβολικής βίας» (Κόκκινος, 2003: 154). Η Ιστορία, εξάλλου, είναι ένα από τα διδακτικά αντικείμενα που μπορεί να υπηρετήσει σε σημαντικό βαθμό τους σκοπούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επιτρέποντας στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την πραγματικότητα των υπολοίπων Ευρωπαϊκών χωρών, να παρακολουθήσουν την πορεία διαμόρφωσης της σύγχρονης Ευρωπαϊκής Ένωσης και να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα, αλλά και τους κινδύνους που μπορεί να προκληθούν από τη διαπολιτισμική επικοινωνία των κρατών (Κουτρούμπα, 2002: 16-17). Κατά συνέπεια, η Διδακτική της Ιστορίας είναι αναμφισβήτητα νευραλγικός τομέας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής και πολιτικής τους συνείδησης.

Ορμώμενη από την παραπάνω διαπίστωση, αλλά και την αδήριτη ανάγκη να ανταπεξέλθω με τρόπο που να ικανοποιεί τόσο την προσωπική μου άποψη για την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τις προσδοκίες των μαθητών μου, επέλεξα να πειραματιστώ εφαρμόζοντας έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο της βυζαντινής ιστορίας. Επιλέχθηκε ως περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης η Υστεροβυζαντινή περίοδος, με έμφαση στα μεγάλα ιστορικά γεγονότα των Σταυροφοριών και της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης, που επηρέασαν καθοριστικά τον ρου όχι μόνο της ελληνικής, αλλά και της παγκόσμιας ιστορίας. Στον σχεδιασμό των μεθοδολογικών εργαλείων αποφασίστηκε εξ αρχής να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο η Τέχνη (με όσες εκφάνσεις της ήταν εφικτό) και οι Νέες Τεχνολογίες. Η επιλογή αυτή εδράστηκε από τη μία πλευρά στην ακλόνητη πίστη στην παιδευτική λειτουργία της τέχνης, και από την άλλη στην αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας την εποχή της τεχνολογίας και της επικοινωνίας.

Βασικός στόχος ήταν η κατάκτηση της γνώσης μέσα από την ενεργητική μάθηση. Έγινε, λοιπόν, προσπάθεια για όσο το δυνατόν πιο ενεργητική συμμετοχή

των μαθητών, μέσα από ατομικές, αλλά και συλλογικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο της ενθάρρυνσης του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος. Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε με γνώμονα α) τα διαθέσιμα μέσα υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και την προσβασιμότητα σε αυτά, β) την ανάγκη να είναι εύληπτες από τους μαθητές ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν, γ) τον χρόνο που μπορεί να διατεθεί μέσα στο σχολικό πρόγραμμα.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε ως προς το θεωρητικό της μέρος στις σύγχρονες καταγεγραμμένες απόψεις και προτάσεις σχετικά με τη Διδακτική της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βώρος, 1989, Αβδελά, 1998, Moniot, 2002, Βακαλούδη, 2003, Ρεπούση, 2004, Κόκκινος, Νάκου, 2006). Αποτυπώνει τη στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, παρουσιάζοντας τις αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τις προτεινόμενες από τους σύγχρονους επιστήμονες μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας, και αναφέρεται στις έννοιες της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών καταδεικνύοντας τη συμβολή τους στην απόκτηση ιστορικής συνείδησης.

Στο ερευνητικό μέρος, επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι σύγχρονες απόψεις και οι προβληματισμοί σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας που απαντώνται στη βιβλιογραφία, μπορούν να έχουν πρακτική εφαρμογή σε μία λυκειακή τάξη και να οδηγήσουν σε έναν επαναπροσδιορισμό της σχέσης των μαθητών με το μάθημα. Η επιλογή της Βυζαντινής Ιστορίας ήταν μία επιπλέον πρόκληση, καθώς οι δημοσιευμένες έρευνες που αφορούν αυτή την ιστορική περίοδο σε συνδυασμό με την τέχνη είναι ελάχιστες. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η έρευνα - δράση, με το σκεπτικό ότι προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα του επαναστοχασμού και του επανασχεδιασμού των δραστηριοτήτων σε όλη τη διάρκεια της. Το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε στους μαθητές δύο σχολικών τμημάτων, με στόχο να καταγραφεί η βελτίωση της επίδοσής τους στο μάθημα, στο πλαίσιο της υποχρεωτικής αξιολόγησής τους από τον διδάσκοντα. Εξάλλου, ο βασικός στόχος της έρευνας – δράσης είναι η κατάκτηση των στόχων που τίθενται κατά κύριο λόγο στον οριοθετημένο εργασιακό χώρο του ερευνητή, χωρίς να σημαίνει ότι τα συμπεράσματα πρέπει υποχρεωτικά να έχουν καθολική ισχύ για κάθε περίπτωση (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 385,388).

Το καινούριο στοιχείο αυτής της έρευνας είναι η ενσωμάτωση στη διδακτική μεθοδολογία και η χρήση μιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας wiki. Τα wikis είναι από

τους πιο διαδεδομένους όρους της κοινωνικής και συνεργατικής αντίληψης του Διαδικτύου, ένα δημοκρατικό εργαλείο που ενδυναμώνει τη συνεργασία. Η διαδικτυακή αυτή εφαρμογή κρίθηκε ως η πλέον πρόσφορη για την επίτευξη της συνεργατικής και ενεργητικής ταυτόχρονα μάθησης, αφού επιτρέπει στους μαθητές να προσθέτουν, να τροποποιούν ή να διαγράφουν το περιεχόμενό της με σχετική ευκολία (Κυροπούλου, Χαλδογερίδης, 2011). Επιχειρήθηκε, επομένως, να προσεγγιστεί ένα κομμάτι της Βυζαντινής Ιστορίας, της πιο παραγνωρισμένης και παραδοσιακά διδασκόμενης ιστορικής περιόδου, με τη συμβολή ενός λογισμικού που παρέχει τη δυνατότητα παραγωγής ενός κοινού έργου, στο πλαίσιο των τεχνολογιών κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση.

Η έρευνα-δράση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Β΄ Λυκείου, ήταν αναμφισβήτητα μία ενδιαφέρουσα πρόκληση. Ως μέθοδος πειραματισμού απέδειξε ότι τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν είναι πολύτιμα για τον εκπαιδευτικό που στοχεύει τόσο στη βελτίωση της έκβασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και στη βελτίωση των σχέσεών του με τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1.Η Ιστορία στην εκπαίδευση

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, διατυπώνεται ένας έντονος προβληματισμός για τη φύση της Ιστορίας και αντιμαχόμενες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση. Οι απόψεις αυτές διαμορφώνονται με βάση τις σχετικές ακαδημαϊκές θεωρίες, αλλά και τις παγκόσμιες ανακατατάξεις και αλλαγές, όπως την επικράτηση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, τα ποικίλα κοινωνικά, πολιτικά, εθνικά, οικολογικά κινήματα και εν γένει τη νέα τάξη πραγμάτων όπως διαμορφώνεται. Ταυτόχρονα, ο τρόπος πληροφόρησης, η ανεργία των νέων και τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα συμβάλλουν ώστε κάποιοι να αναρωτιούνται γιατί να διδάσκεται σήμερα η Ιστορία αντί άλλων γνωστικών αντικειμένων που μπορεί να είναι πιο χρήσιμα για το παρόν (Νάκου, 2000: 11-12).

Κάνοντας μία ιστορική αναδρομή στην προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις, διαπιστώνουμε ότι ο σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας στα σχολεία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους τον 19^ο αιώνα είναι κατά κύριο λόγο εθνικός και ηθικοπλαστικός, καθώς δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση ηθικών προσωπικοτήτων με ισχυρή πατριωτική συνείδηση (Κουτρούμπα, 2002: 117). Η ανάδυση της σχολικής ιστορίας από την εθνική ιστοριογραφία κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα είχε ως σκοπό την εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση και την εξασφάλιση της πολιτικής νομιμοφροσύνης. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί ιδιαιτερότητα αποκλειστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά συνιστά μία διεθνή πρακτική σε έναν κόσμο οργανωμένο σε εθνικά κράτη. Σήμερα η σχολική ιστορία δεν έχει καταφέρει να αποκόψει εντελώς τον ομφάλιο λώρο που τη συνδέει με την εθνική ιδεολογία, ωστόσο, τείνει να αυτονομηθεί, επιδιώκοντας τον συνδυασμό σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων με τις τρέχουσες εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης της Ιστορίας και οδηγούμενη από το πεδίο της ιδεολογίας σε αυτό της επιστημονικής δεοντολογίας (Κόκκινος, 1998: 313-314). Η ενεργητική και μαθητοκεντρική παιδαγωγική, σε αντίθεση με τη δασκαλοκεντρική παιδαγωγική του παρελθόντος, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών με στόχο την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης και την αποφυγή της μηχανικής και στείρας

απομνημόνευσης. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική μελέτη των πηγών από τον μαθητή. Το νέο αυτό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας συμβάλλει στην καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης και της συνειδητοποίησης από την πλευρά του μαθητή ότι η συγγραφή της ιστορίας είναι μία επίπονη διαδικασία έρευνας και επιλογής υλικού από αλληλοσυγκρουόμενες συχνά πηγές, ώστε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο εξαγωγής αυθαίρετων και αντιεπιστημονικών συμπερασμάτων (Κουτρούμπα, 2002: 127-128).

Σύμφωνα με τον Henri Moniot (2002: 38) *«ο θεσμικός χαρακτήρας της διδασκαλίας της ιστορίας εκπορεύεται ακόμη από το κύρος που απολαμβάνει απέναντι στην κοινή γνώμη και από την ανανεούμενη αναγνώριση του κοινωνικού της ρόλου»*. Είναι αδιαμφισβήτητη η κοινωνική λειτουργία της Ιστορίας από την πρώτη στιγμή που καθιερώθηκε η διδασκαλία της στην εκπαίδευση, καθώς έχει επωμιστεί το βάρος της επεξεργασίας και της μεταβίβασης της εθνικής συλλογικής μνήμης από γενιά σε γενιά. Παράλληλα, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της συνείδησης των πολιτών, επιτρέποντας, μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος, την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου και καταδεικνύοντας τις δυνατότητες δράσης του ατόμου (Moniot, 2002: 39). Ωστόσο, οι στόχοι του μαθήματος δεν περιορίζονται στο κοινωνικό πεδίο, είναι πολλαπλοί. Η σχολική ιστορία βοηθά στην απόκτηση γνώσεων που μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς και να καταστήσουν το άτομο ικανό να κατανοήσει καταστάσεις, ενώ μπορεί να καλλιεργήσει μία μέθοδο ανάλυσης και κριτικής σκέψης μέσα από την εξέταση της πολυπλοκότητας των ιστορικών γεγονότων. Μία ακόμη αξιοσημείωτη παράμετρος είναι η ευχαρίστηση που προσφέρει η ιστορία μέσα από ένα ευρύ πεδίο αναζητήσεων και ένα παιχνίδι συναισθημάτων που επιτρέπει την ψυχολογική οικειοποίηση του παρελθόντος (Moniot, 2002: 64-66).

Το ζητούμενο σήμερα είναι να δώσουμε την ευκαιρία όχι μόνο να οργανωθεί, αλλά και να εφαρμοστεί με καθολικό τρόπο στην πράξη ένα νέο συνολικό πλαίσιο για το μάθημα της Ιστορίας που θα ανταποκρίνεται στα σύγχρονα αιτήματα και θα παρακολουθεί τις εξελίξεις στο χώρο των επιστημών που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ιστορίας. Το πλαίσιο αυτό θα στηρίζεται σε νέα αναλυτικά προγράμματα και νέα εγχειρίδια, στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των διδασκόντων, σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και στην αξιολόγηση (Κόκκινος, 1998: 419).

1.2.Νέες παράμετροι στη διδακτική της Ιστορίας

Σύμφωνα με την άποψη που επικρατεί σήμερα στο μεγαλύτερο μέρος της επιστημονικής κοινότητας, η διδακτική της Ιστορίας αποτελεί συστηματικό κλάδο της επιστήμης της Ιστορίας και στοχεύει στην καλλιέργεια της ιστορίας μέσα από την εκπαίδευση και την πληροφόρηση, οργανώνοντας την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης σε μη ιστορικούς και επικοινωνώντας την ιστορία εντός και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών (Ρεπούση, 2004: 281).

Ως διεπιστημονικό αντικείμενο στο δυτικό κόσμο, η διδακτική της ιστορίας συγκροτείται από τη δεκαετία του '60 και εξής, μέσα από σημαντικά επιστημονικά περιοδικά που συμβάλλουν στη διάχυση προβληματισμών, απόψεων και συμπερασμάτων στη διεθνή κοινότητα και αποτελούν σημείο αναφοράς για τους διδάσκοντες την ιστορία. Στην Ελλάδα η διδακτική της ιστορίας ως τη δεκαετία του '80 κινήθηκε στην παραδοσιακή λογική των οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς και αποκομμένη από τις διεθνείς εξελίξεις, ενώ με σύγχρονους όρους και σε επικοινωνία με το διεθνές περιβάλλον εμφανίζεται μόλις τη δεκαετία του '90.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα σημειώνονται δύο ριζικές αλλαγές που επηρεάζουν σημαντικά τη διδακτική της ιστορίας. Η πρώτη αφορά τον τομέα της παιδαγωγικής, όπου επικρατεί η στροφή της εκπαίδευσης στο υποκείμενο της μάθησης. Στο πλαίσιο των εποικοδομητικών θεωριών μάθησης¹, προτάσσεται ως αναντικατάστατη η θέση του ίδιου του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, σε παράλληλη σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η δεύτερη αλλαγή σημειώνεται στον κλάδο της ιστοριογραφίας, όπου επικρατούν νέες τάσεις και νέα ιστορικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, η προφορική ιστορία, η έμφαση στην ιστορία της καθημερινής ζωής, η διεύρυνση της έννοιας της ιστορικής πηγής, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εργαλείου ιστορικής έρευνας, οδηγούν στην αναγκαιότητα συνολικής επανεξέτασης του ιστορικού μαθήματος (Ρεπούση, 2004: 283-290).

Στο πλαίσιο αυτό της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, η Ευρωπαϊκή Ένωση διακηρύσσει τρεις αρχές που αντιστοιχούν στους τρεις βασικούς σκοπούς του

¹ Η εποικοδομητική ή κονστрукτιβιστική ή δομική θεωρία εστιάζει στην άποψη ότι ο μαθητής οικοδομεί με προσωπικό τρόπο τη γνώση συνδυάζοντας το νέο με το παλιό και προσαρμόζοντας τις νέες πληροφορίες και γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006: 50-52)

μαθήματος της Ιστορίας, με στόχο να διαμορφώσει ένα κοινά αποδεκτό από τα ευρωπαϊκά κράτη πλαίσιο για τη διδασκαλία του μαθήματος: 1) να γνωρίζουν οι νέοι την ιστορική τους κληρονομιά, αλλά και την κληρονομιά άλλων κρατών και προσώπων, 2) να κατακτούν τις θεμελιώδεις μεθοδολογικές τεχνικές της επιστήμης της Ιστορίας και 3) να αναπτύσσουν θεμελιώδεις στάσεις, όπως η ανεξαρτησία γνώμης και κρίσης, η διαμόρφωση ανοιχτών οριζόντων, η αγάπη για την έρευνα, ο σεβασμός της διαφορετικότητας (Κόκκινος, 2003: 157). Η εφαρμογή του μοντέλου του εποικοδομητισμού στο μάθημα της Ιστορίας συμβάλλει στην ανάσχεση της παλινδρόμησης προς την παραδοσιακή ηθικοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος, μέσα από τη δημιουργική λειτουργία της τάξης ως ερευνητικής κοινότητας, που αναζητά, βρίσκει και αξιοποιεί πηγές πληροφόρησης με κριτήριο την εγκυρότητά τους, συγκρίνει εναλλακτικές και αντίθετες μεταξύ τους απόψεις και παρουσιάζει τεκμηριωμένα συμπεράσματα, υπερβαίνοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις και ενσωματώνοντας τις νέες γνώσεις στο συγκροτημένο νοητικό πλαίσιο των μαθητών (Κόκκινος, 2003: 207-224). Πρωταρχική επιδίωξη στο πλαίσιο της σχολικής όσο και της μετασχολικής εκπαίδευσης είναι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, που καθιστά το άτομο ικανό να προγραμματίζει, να ελέγχει, να αξιολογεί τη διαδικασία μάθησης, αλλά και το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των διαθέσιμων δεδομένων. Με την έννοια αυτή η σχολική γνώση δεν αποσκοπεί πρωτίστως στην αποθήκευση πληροφοριών, αλλά στην ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2004α: 192-193).

Κάτω από ένα τέτοιο status, η διδακτική πράξη οφείλει να παρακολουθεί όλα τα νέα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα και να τα αξιοποιεί, με στόχο την διδακτική ανανέωση του μαθήματος. Αυτό μπορεί επιτευχθεί με την άσκηση του μαθητή στη δεξιότητα της κριτικής σκέψης και την απόρριψη της απομνημόνευσης και της παθητικής γνώσης των ιστορικών πληροφοριών, καθώς και με την καθοδήγηση της διδασκαλίας προς την κοινωνικο-πολιτική προαγωγή του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη (Βαγιανός, 2006: 15-16). Σκοπός, λοιπόν, του μαθήματος της ιστορίας δεν είναι απλώς η γνωστοποίηση γεγονότων του παρελθόντος στους μαθητές, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να διερευνούν οι ίδιοι τα γεγονότα, αναζητώντας τα αίτια, τις αφορμές και τις συνέπειές τους. Η εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων θα τους επιτρέψει, χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους, να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τη σύγχρονή τους ελληνική και διεθνή πραγματικότητα (Κουτρούμπα, 2002: 148-149). Απαιτείται, επομένως, σύνθετη δουλειά και όχι μία αφήγηση των ιστορικών

γεγονότων από την πλευρά του διδάσκοντος, με την έννοια της μεταφοράς ιστορικών πληροφοριών. Η σε βάθος κατάκτηση της ιστορικής γνώσης επιτυγχάνεται με την ενεργητική μάθηση, που σημαίνει εμπλοκή του μαθητή σε πρακτικές έρευνες, και εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ του διδάσκοντος και των μαθητών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου καθοριστική είναι η συμβολή της τεχνολογίας σε συνδυασμό με οποιαδήποτε ιστορικά «ίχνη» του παρελθόντος (Βαγιανός, 2006: 30-45).

Ως πλαίσιο για τον επιτυχή σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια ανάπτυξης ενός ιστορικού θέματος μπορεί να χρησιμεύσει η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993: 59-70). Σύμφωνα με αυτήν, η νοημοσύνη είναι ένα αμάλγαμα από νοητικές ικανότητες που, αν και ανεξάρτητες μεταξύ τους, δρουν συμπληρωματικά καθιστώντας το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα. Η υψηλή επίδοση ή υστέρηση σε έναν από τους οκτώ τύπους νοημοσύνης που διακρίνει ο Gardner δεν σημαίνει υποχρεωτικά τον ίδιο βαθμό επίδοσης ή υστέρησης και στους άλλους. Με βάση αυτή τη θεωρία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει ένα σχετικό σχέδιο μαθήματος με τις δυνατότητες ανάπτυξης που προσφέρει το θέμα και τα είδη νοημοσύνης που μπορεί επιλεκτικά να αξιοποιήσει στη διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2004α: 285-295). Ας σημειωθεί, τέλος, ότι σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, με το μάθημα της Ιστορίας επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο ιστορικό γίνεσθαι, γεγονός που συνδέεται με την ανάπτυξη της συνείδησης του πολίτη. Σε αυτόν τον σκοπό μπορούν να συμβάλουν διαθεματικές προεκτάσεις και σε άλλα μαθήματα. Η διαθεματική προσέγγιση προϋποθέτει στενή συνεργασία ανάμεσα στους διδάσκοντες των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με στόχο την άρση της περιθωριοποίησης των επιμέρους πεδίων και τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Κυρκίνη -Κούτουλα, 2003: 88-92). Τέλος, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών στην ιστορία χρειάζεται να δίνει βαρύτητα στην έννοια και το περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας, προσφέροντας σύγχρονη πολιτική και ιστορική εγγραμματοσύνη, ώστε να περιορίζει υπάρχουσες μορφές προκατάληψης και δυσμενούς προδιάθεσης απέναντι στη διαφορετικότητα, και καλλιεργώντας αισθήματα ασφάλειας, ισότητας ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία που στηρίζεται στη διαπίστωση ότι κάθε πολιτισμός είναι πολυπολιτισμικός και ενθαρρύνει τη συστηματική εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας που αναπτύσσουν μεταξύ άλλων συμπεριφορές σεβασμού προς όλους, ανεξάρτητα από κοινωνική ή εθνική προέλευση. Η χρήση εναλλακτικών θεματικών προσεγγίσεων και

η έμφαση σε θέματα όπως για παράδειγμα η τέχνη, συμβάλλουν στο κτίσιμο ενός τέτοιου προγράμματος σπουδών (Λεοντσίνης, 2007: 27-38).

1.3.Αναλυτικά Προγράμματα

Στην περίπτωση της Ελλάδας, σε πρακτικό επίπεδο δεν έχουν σημειωθεί σημαντικές ρήξεις στην ιστορική εκπαίδευση. Το ιστορικό μάθημα παραμένει εγκλωβισμένο σε παραδοσιακές δομές και εκλαμβάνεται ως φιλολογικό κατά βάση αντικείμενο, που διδάσκεται από εκπαιδευτικούς χωρίς υποχρεωτική ειδική εκπαίδευση (Ρεπούση, 2004: 209). Κομβικό σημείο άρθρωσης της διδασκαλίας του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο τρίσημος χαρακτήρας της ελληνικής ιστορίας (Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Νεότερος Ελληνισμός) που επαναλαμβάνεται σε επάλληλους κύκλους, ενώ η παγκόσμια ιστορία μόνο επιλεκτικά παρουσιάζεται ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης (Κόκκινος, 1998: 345-352)

Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα στο Λύκειο, καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που έχει δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 9 Οκτωβρίου 2002 (ΦΕΚ, αρ. 1313) και από τις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο (ΥΠΕΠΘ, 2008). Ως γενικός σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας ορίζεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Βασική ιδέα για τον προσδιορισμό τους είναι η γνώση του παρελθόντος που συμβάλλει στην κατανόηση του παρόντος και τον σχεδιασμό του μέλλοντος, καθώς και στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και μέλλον, στην προετοιμασία, δηλαδή, συνειδητοποιημένων πολιτών.

Μεταξύ των ειδικών σκοπών διδασκαλίας της Ιστορίας που επιδιώκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι η ανάγκη να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο σύγχρονος κόσμος είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους, επομένως να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας και να διαμορφώσουν πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό. Να οικοδομήσουν, επίσης, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα μέσα από τη μελέτη του πολιτισμού τους και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα κριτικής αξιολόγησης των πηγών της ιστορικής γνώσης.

Ειδικότερα για το Λύκειο τίθενται επιμέρους σκοποί που δεν έχουν κατακτηθεί στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Επιδιώκεται μεταξύ άλλων η σύνδεση της ιστορικής πορείας του Ελληνισμού και των γεγονότων που συνέβησαν στον ελλαδικό χώρο με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, η μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στους λαούς και η συνεισφορά τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, καθώς και η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η Ιστορία αποτελεί ανακατασκευή του παρελθόντος που βασίζεται σε πηγές και συνιστά επιλεκτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, βασική επιδίωξη της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο είναι η εμβάθυνση στα γεγονότα και η κατανόηση της πολυμορφίας και της διαπλοκής των αιτιακών παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων, η επέκταση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, η εισαγωγή στη διαδικασία κατανόησης, λογικής ανάλυσης, συσχετισμού, σύνθεσης και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων (ΦΕΚ, αρ. 1313, ΥΠΕΠΘ, 2008).

Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας της Β΄ Λυκείου, το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει τα γεγονότα μιας μακράς ιστορικής περιόδου, που εκτείνεται από τα τέλη του 6ου αιώνα ως τις αρχές του 19ου. Πρόκειται για την ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου, η γνώση της οποίας είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε πώς φθάσαμε στο Σύγχρονο Κόσμο. Όπως επισημαίνεται στην περιγραφή και τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, το βιβλίο δεν επιμένει σε γνωστικές λεπτομέρειες, αλλά επιδιώκει να παρουσιάσει με τρόπο συνοπτικό και εύληπτο τα κύρια σημεία των θεμάτων που εξετάζει. Συνδυάζει επομένως:

- Ιστορική Αφήγηση
- Ποικίλα παραθέματα από γραπτές πηγές και απόψεις νεότερων ιστορικών
- Χάρτες και εικόνες
- Γραφήματα και πίνακες
- Ερωτήσεις, δραστηριότητες και θέματα για συζήτηση. (Ψηφιακό σχολείο)

Ωστόσο, πέρα από τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, πρέπει να επισημανθεί ότι στις απόπειρες διαλόγου για τη διδασκαλία της Ιστορίας που ξεκίνησαν ήδη από τη δεκαετία του '80, διαπιστώθηκε διάσταση ανάμεσα στην ιστορία των ιστορικών και την ιστορία του σχολείου. Οι ιστορικοί χαρακτηρίζουν παραδοσιακή την αντίληψη που εκφράζουν οι οδηγίες και τα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι η ιστορική αφήγηση παρουσιάζεται ως μία και μοναδική αλήθεια, τα πρόσωπα θεωρούνται πρωταγωνιστές, τα εγχειρίδια

χαρακτηρίζονται από απλουστεύσεις, η ύπαρξη ενός μόνο συγγράμματος δεν ευνοεί την εξοικείωση με τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας. Μέσα από τέτοιες παρατηρήσεις οδηγούνται στη διαπίστωση ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στους παιδαγωγικούς στόχους του σχολικού μαθήματος και στο περιεχόμενο της επιστημονικής ιστορικής έρευνας (Αβδελά, 1998: 67-70).

Υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές ανάμεσα στον τρόπο που εργάζονται οι ιστορικοί και στον τρόπο που εργάζονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Οι ιστορικοί εμπλέκονται σε μία ερευνητική δραστηριότητα που στοχεύει σε συνεπείς περιγραφές του παρελθόντος βασιζόμενοι στα τεκμήρια και προσπαθώντας να ξεπεράσουν τα κάθε είδους εμπόδια, ενώ οι εκπαιδευτικοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους κατά κύριο λόγο στη διανοητική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών τους. Ωστόσο, και οι δύο έχουν ένα κοινό ενδιαφέρον, την κατανόηση του παρελθόντος. Με αυτή την παραδοχή, οι διενέξεις που αφορούν τη σχολική ιστορία βρίσκονται σε πλήρη εξέλιξη. Υπήρξαν οξύτατες διαφωνίες για το περιεχόμενο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος της Ιστορίας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής και διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, για το αν πρέπει να αποδοθεί ειδικό βάρος στο ιστορικό περιεχόμενο ή στην απόκτηση ιστορικών δεξιοτήτων, για την ισορροπία ανάμεσα στη διερεύνηση προβλημάτων από τους μαθητές και την αφήγηση του παρελθόντος από τους εκπαιδευτικούς, για το τι είδους αξιολόγηση πρέπει να γίνεται (Husbands, 2004: 21-23).

1.4. Δυσχέρειες στη διδασκαλία της Ιστορίας

Κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας δεν αντιμετωπίζεται με τη δέουσα σημασία και προσοχή από το σύγχρονο δημόσιο σχολείο. Καταρχάς, είθισται να ανατίθεται σε διδακτικό προσωπικό που δεν έχει εξειδίκευση, καθώς δεν προέρχεται από Ιστορικά Τμήματα των Πανεπιστημίων και δεν διαθέτει επαρκείς γνώσεις τόσο του αντικειμένου διδασκαλίας όσο και της διδακτικής του. Η ανάθεση γίνεται με μοναδικό κριτήριο τη συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Κατά συνέπεια, η προετοιμασία της διδασκαλίας είναι αποσπασματική, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στους σκοπούς και τους στόχους (Ξωχέλλης, 1987: 103-104). Αξίζει να επισημανθεί, επίσης, ότι η ελληνική ιστορία σε σχέση με την ιστορία άλλων κρατών, παρουσιάζει μία χαρακτηριστική ιδιομορφία: Καλύπτει μία εκτενή περίοδο

αιώνων για την εξέταση της οποίας έχουμε στη διάθεσή μας πολλά στοιχεία από διάφορες πηγές που εμπλουτίζουν τις γνώσεις μας. Ο χρόνος που διατίθεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία αυτού του εκτενέστατου ιστορικού υλικού δεν είναι επαρκής, ώστε ο μαθητής να σχηματίσει μία σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για το ιστορικό παρελθόν της χώρας του (Κουτρούμπα, 2002: 131).

Η υποβάθμιση του μαθήματος σχετίζεται και με την έλλειψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής που θα έκανε την παρακολούθησή του πιο ευχάριστη και εποικοδομητική. Η παραγωγή φωτοαντιγράφων, η χρήση νέων τεχνολογιών, ακόμα και του παραδοσιακού χάρτη, είναι σε πολλά σχολεία απαγορευτική, οπότε η διδασκαλία ακολουθεί αναγκαστικά παρωχημένες διδακτικές πρακτικές, καθώς περιορίζεται στις δυνατότητες που παρέχει αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο παραμένοντας αυστηρά παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική. Απουσιάζει η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η προσπάθεια διαμόρφωσης ιστορικών δεξιοτήτων, και γενικά οι εναλλακτικές και καινοτόμες μαθησιακές πρακτικές που θα μπορούσαν να τονώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Κόκκινος, Γατσωτής, 2008: 425). Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν εγκλωβισμένοι σε παρωχημένα σχήματα διδασκαλίας, δίνοντας προτεραιότητα στην διδακτέα ύλη παρά στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και στην ενθάρρυνσή τους για ενεργό συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία (Ξωχέλλης, 1987: 100). Τα ανελαστικά αναλυτικά προγράμματα που δεν αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό για αυτενέργεια και εδράζονται στη λογική της επανάληψης των ίδιων περίπου θεματικών ενοτήτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, η πρόβλεψη από την εκπαιδευτική νομοθεσία για επίδοση κοινών θεμάτων στις τελικές εξετάσεις, η προσήλωση στο σχολικό εγχειρίδιο που λειτουργεί ως «Βίβλος», είναι, επίσης, παράγοντες που επενεργούν αρνητικά στην προσπάθεια απαγκίστρωσης από παραδοσιακές αγκυλώσεις (Κόκκινος, Γατσωτής, 2008: 437-439). Τόσο στα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας διαφαίνεται μία τάση εναρμόνισης με τις εξελίξεις της επιστήμης της Ιστορίας και της διδακτικής του μαθήματος, ωστόσο, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας δεν εφαρμόζονται σε ευρεία κλίμακα στην πράξη. Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, διαπιστώνεται η τάση να περιλαμβάνονται περισσότερες πηγές και να περιορίζεται η αφήγηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό, όμως, δεν ισορροπεί πάντοτε λειτουργικά, ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να ασκούνται στην ιστορική μέθοδο και να αναπτύσσουν κριτική επιχειρηματολογία μέσα από τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης και

εξοικείωσης με το ιστορικό υλικό. Η έρευνα και η ανακάλυψη δεν μπορούν να λειτουργήσουν, καθώς οι αξιολογικές κρίσεις που παρατίθενται στο εγχειρίδιο σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα, προκαταλαμβάνουν τον μαθητή και δεν του επιτρέπουν να προσεγγίσει τα ιστορικά πρόσωπα και τη δράση τους χωρίς να έχει επηρεαστεί από δοσμένες εκ των προτέρων εκτιμήσεις (Λεοντσίνης, 2003: 89-96). Υπάρχουν, ωστόσο, πολλά άλλα στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον καθηγητή, όπως το διαθέσιμο πρωτογενές υλικό των αρχειακών συλλογών, τα μουσεία, οι οδηγοί εκθέσεων, τα μνημεία (Moniot, 2002: 317-318).

Από την πλευρά των μαθητών διαπιστώνεται, εξάλλου, η εκδήλωση χαμηλού ενδιαφέροντος για το μάθημα της Ιστορίας. Το σχολείο δεν αποτελεί πλέον την κύρια πηγή των ιστορικών γνώσεων, ενώ αμφισβητείται ο πρωταρχικός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης (Μαυροσκούφης, 2008: 69-70). Η πολλαπλά διαπιστωμένη αδιαφορία του μαθητικού πληθυσμού για το εν λόγω μάθημα σχετίζεται με την αναντιστοιχία των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται αφενός, και των ενδιαφερόντων, των βιωμάτων και των αντιλήψεων των μαθητών αφετέρου. Παράλληλα, υπάρχουν οι γλωσσικές δυσκολίες οι οποίες διογκώνουν τα προβλήματα μέσα στην τάξη. Η γλώσσα των ανθρώπων του παρελθόντος δεν είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε σήμερα. Η κατανόηση του λεξιλογίου της Ιστορίας είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κατανόησης του παρελθόντος. Δεδομένης της γλωσσικής αδυναμίας των μαθητών, είναι δύσκολο να αντιληφθούν τη σύνθετη ή μεταβαλλόμενη σημασία κάποιων ιστορικών όρων (Husband, 2004: 51-64). Για τους περισσότερους μαθητές η Ιστορία είναι μία βαρετή, άχρηστη ή έστω αριστοκρατική ενασχόληση με ένα νεκρό παρελθόν. Αδυνατούν να αντιληφθούν ότι η Ιστορία είναι διάλογος με διαφορετικές κοινωνίες του παρελθόντος και με την ετερότητα γενικά, ζωντανή επικοινωνία που εφορμάται από τους προβληματισμούς και τις αναζητήσεις του παρόντος και συμμετέχει στον αδιάκοπο και αέναο αγώνα του ανθρώπου για αλλαγή και βελτίωση του κόσμου. Ο τρόπος που διδάσκεται κάνει τα παιδιά να βαριούνται, ενώ θα μπορούσε και θα έπρεπε να είναι ένα μάθημα συναρπαστικό (Κόκκινος, 2003: 161).

1.5. Η επιλογή της Βυζαντινής Ιστορίας

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία και ο σχεδιασμός της έχουν ως περιεχόμενο την ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, και συγκεκριμένα της

τελευταίας, Υστεροβυζαντινής φάσης, που περιλαμβάνει γεγονότα καθοριστικής σημασίας τόσο για την πορεία του Ελληνισμού, όσο και ολόκληρου του ευρωπαϊκού κόσμου. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι τόσο οι Σταυροφορίες με τα αποτελέσματά τους όσο και η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς, επηρέασαν όχι μόνο τις ζωές των ανθρώπων της εποχής εκείνης, αλλά και την μετέπειτα εξέλιξη της ανθρωπότητας. Η σημασία, επομένως του Βυζαντίου δεν περιορίζεται μόνο στη σύνδεσή του με το ελληνικό στοιχείο, αλλά είναι οικουμενική.

Τα γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας αρκούν για να δείξουν ότι το καίριο και πάντα ζωντανό επίτευγμα της βυζαντινής αυτοκρατορίας ήταν ο ρόλος της ως προπυργίου της Ευρώπης εναντίον του όποιου ασιατικού κινδύνου, γεγονός που δείχνει απόλυτη συνέπεια στον ευρωπαϊκό χαρακτήρα της. Αυτό, εξάλλου, είναι κι ένα στοιχείο που μπορεί να συνέβαλε στη διατήρηση της διαχρονικής αίγλης της αυτοκρατορίας στη φαντασία των λαών που εξουσίασε και ιδιαίτερα των Ελλήνων (Γλύκατζη - Ahrweiler, 2007: 219).

Αλλά και στον πνευματικό τομέα, το Βυζάντιο, μετά το ρήγμα των πρώτων χριστιανικών χρόνων κατά τους οποίους ο όρος «Ελλην» δήλωνε τον αποδιοπομπαίο ειδωολάτρη, κατάφερε να ανακτήσει το στοιχείο της ελληνικότητας μέσα από την επανασύνδεσή του με την αρχαία ελληνική παιδεία και εμπειρία. Αναθεωρημένη από τις αρχές της ορθοδοξίας, η ελληνικότητα αυτή διεύρυνε γλωσσικά, πνευματικά, πολιτιστικά το Βυζάντιο, προσδίδοντάς του τον χαρακτήρα που διατηρεί έως σήμερα. Η ελληνική παιδεία που αναγεννήθηκε στους κόλπους του, θα αποτελέσει προοδευτικά το υπόβαθρο για το ξεκίνημα της βυζαντινής ακμής, και μετά την πτώση της Κωνσταντινούπολης, της ευρωπαϊκής Αναγέννησης και του νεότερου ευρωπαϊκού κόσμου. Σήμερα θεωρείται ένας πολύ σημαντικός σταθμός της αδιάλειπτης ιστορικής συνέχειας από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας (Γλύκατζη - Ahrweiler, 1997: 30-32).

Τα ιστορικά αυτά συμπεράσματα σχετικά με τη ζωτική επίδραση του Βυζαντίου στην εξέλιξη του ιστορικού γίνεσθαι, συνέτειναν στην απόφαση να καταβληθεί μία προσπάθεια καινοτόμας προσέγγισης της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου και να καταγραφούν τα αποτελέσματά της. Ο στόχος είναι η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών της σημασίας των γεγονότων, η έλξη του ενδιαφέροντος τους και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

2.1. Αφόρμηση

Αφετηρία για την παρούσα εργασία στάθηκε ο προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το κατά πόσο η χρήση εναλλακτικών μεθόδων θα βοηθούσε τους μαθητές να προσεγγίσουν με ευνοϊκότερη διάθεση και κριτική ματιά τα γεγονότα του παρελθόντος, ώστε να τα κατανοήσουν και να τα ερμηνεύσουν.

Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας που περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στα παρεχόμενα από το σχολικό εγχειρίδιο στοιχεία και στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη διάλεξη από την πλευρά του διδάσκοντος και στην αποστήθιση από την πλευρά των μαθητών, επικρατεί ακόμη, όπως μαρτυρούν οι έρευνες, στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την φροντιστηριακή αντίληψη και προσήλωση των μαθητών στο στόχο των εξετάσεων και την αδιαφορία για πρόσκτηση γενικών γνώσεων, οδηγεί στην υποβάθμιση της Ιστορίας στο Λύκειο. Ειδικότερα η Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία είναι μία ιστορική παρεξηγημένη περίοδος, που θεωρείται σκοτεινή, δυσνόητη, βαρετή ή αδιάφορη. Φαίνεται ότι η στρεβλή αυτή αντίληψη εκπορεύεται σε μεγάλο βαθμό από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που επιμένει στη μετάδοση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών.

2.2. Σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της Ιστορίας

Οι μοντέρνες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης εστιάζουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και της κριτικής ιστορικής γνώσης, απαραίτητες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες για την επίτευξη ιστορικής ερμηνείας και όχι απλά στη συσσώρευση ιστορικών στοιχείων (Νάκου, 2000: 60). Ακολουθώντας τις νέες αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, γνωστές ως «Νέα Ιστορία», στόχος της εργασίας ήταν να δοθεί έμφαση στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και όχι μόνο στο περιεχόμενο, όπως είθισται στην παραδοσιακή διδασκαλία, να αναπτυχθούν δεξιότητες όχι μόνο ιστορικές, αλλά δεξιότητες που θα έχουν εφαρμογή και σε άλλους τομείς του αναλυτικού

προγράμματος και να προσεγγίσουν οι μαθητές αυτό που γενικά ονομάζεται διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μαθαίνει να διεισδύει και να χρησιμοποιεί με κριτική ματιά τις πηγές, να τις αξιολογεί και να τις αξιοποιεί ως μαρτυρίες, να διατυπώνει κρίσεις και συμπεράσματα, και γενικά να σκέφτεται ιστορικά, χωρίς να αναμασά έτοιμες πληροφορίες και δοσμένα συμπεράσματα (Ρεπούση, 2004: 357). Η σημασία, εξάλλου, της επεξεργασίας πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας γίνεται κατανοητή αν αναλογιστούμε ότι η πηγή λειτουργεί ως ειδικό εκπαιδευτικό σκηνικό, καθιστώντας αισθητή την παρουσία στο παρόν ενός «εκπροσώπου» του παρελθόντος. Επομένως, το ιστορικό τεκμήριο αποτελεί το καταλληλότερο στοιχείο για εξάσκηση των μαθητών και την καλύτερη ευκαιρία για να εκτιμήσουν τόσο τη φύση της εργασίας του ιστορικού, όσο και της ίδιας της ιστορικής γνώσης (Moniot, 2002: 271-272).

Συνειδητοποιώντας την ποικιλία των διαδρομών διαμόρφωσης της ιστορικής κουλτούρας των νέων και τη διεύρυνση των αντικειμένων της διδακτικής της Ιστορίας που προέρχονται πλέον και από εξωσχολικούς χώρους (μουσεία, τηλεόραση, κινηματογράφος, εικαστικά κλπ.), αναζητήθηκαν τρόποι που θα συνέβαλλαν στην προσέγγιση του ιστορικού υλικού από το μαθητή με τη φαντασία και το συναίσθημα. Η άποψη, εξάλλου, που επικρατεί σήμερα σε μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας, υποστηρίζει ότι η διδακτική της Ιστορίας οφείλει να επαναπροσδιορίζει τα αντικείμενά της στη βάση της νέας κοινωνικής πραγματικότητας, δίνοντας έμφαση στο ρόλο των εξωσχολικών παραμέτρων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των νέων (Underwood, 2006: 152-155). Έρευνες αποδεικνύουν ότι η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των υποκειμένων στην κοινωνία της πληροφορίας εξαρτάται όλο και περισσότερο από τα μέσα ενημέρωσης και πληροφόρησης και από τις διάφορες μορφές άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης, ενώ μικρότερη είναι η συμβολή της τυπικής εκπαίδευσης. Οδηγούμαστε, λοιπόν, σε μία γενική αποδοχή της διεύρυνσης των αντικειμένων της διδακτικής της Ιστορίας, που δηλώνεται πλέον με τη χρήση του όρου στον πληθυντικό, *Διδακτικές της Ιστορίας* σε εναλλαγή με τον όρο *Ιστορική Εκπαίδευση* (Ρεπούση, 2004: 280-282).

Είναι γεγονός ότι ο έφηβος μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να κατανοήσει τα κίνητρα των πράξεων των ανθρώπων του παρελθόντος, καθώς δεν μπορεί εύκολα να αποδεσμευθεί από την οπτική του δικού του παρόντος. Το να κατορθώσει να δει μία ιστορική πράξη μέσα από τους στόχους, τις προθέσεις και τις αντιλήψεις του ανθρώπου που έπραξε, προϋποθέτει την κατάκτηση της

ενσυναίσθησης, που θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, σύμφωνα με τις μοντέρνες αντιλήψεις της ιστορικής εκπαίδευσης (Lee, 1984: 90-91). Η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα από τη διδακτική πράξη επιτρέπει να εισχωρήσει κάποιος στο πνεύμα των προσώπων του παρελθόντος, να εκτιμήσει καλύτερα τα προβλήματα και τις απόψεις τους και εν τέλει να κατανοήσει τα ιστορικά γεγονότα με τα οποία σχετίζονται. Όπως, εξάλλου, υποστηρίζει ο Shemilt (1984:44), μέσα από τη δόμηση ενός διαφορετικού μοντέλου σκέψης που ισοδυναμεί με πραγματικούς «μετασχηματικούς κανόνες», το ξένο και άγνωστο παρελθόν μετατρέπεται σε αναγνωρίσιμο. Επιχειρήθηκε η συναισθηματική και συγκινησιακή εμπλοκή των μαθητών με στόχο τον αυθόρμητο σχεδιασμό ισχυρών οπτικών εικόνων και εντυπώσεων στο μυαλό τους, που θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν το κλίμα, τις αξίες, τις απόψεις του παρελθόντος και τις διαφορές σε σχέση με τη σημερινή εποχή (Λεοντσίνης, 1999: 132-141). Η ενσυναίσθηση, αν και αμφισβητήθηκε ως μέθοδος για την εξήγηση της ανθρώπινης δράσης και των ιστορικών φαινομένων, συμβάλλει στην κατανόηση του παρελθόντος υιοθετώντας αφενός την ταύτιση με το ιστορικά διαφορετικό, αφετέρου την αποστασιοποίηση, τον κριτικό έλεγχο και τον αναστοχασμό της διαμορφωμένης ιστορικής συνείδησης (Κόκκινος, 2003: 144-146).

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου κρίθηκε απαραίτητη η χρήση των Νέων Τεχνολογιών που συμβάλλουν καθοριστικά στην παραστατική απεικόνιση της πληροφορίας, στη συνεργατική μάθηση, στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και στην οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή με τη βοήθεια δημιουργικών δραστηριοτήτων (Λεοντσίνης, 2009: 173-177). Η χρήση των υπολογιστών αυξάνει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλα τα μαθήματα. Πρόσφατες έρευνες σχετικά με τη μάθηση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα κάνοντας, παρά βλέποντας ή ακούγοντας (Ηλιάδης, 2002: 15, 19).

Ταυτόχρονα, η στοχαστική διεργασία μπορεί να τονωθεί μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης και με ειδικά διαμορφωμένες δράσεις. Η στοχοθεσία αυτών των δράσεων είναι πολυδιάστατη: Συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση, καθώς αυξάνουν την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκομένων, καλλιεργούν την αντίληψη ότι ο πολιτισμός είναι μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενδυναμώνουν την κριτική σκέψη και οδηγούν στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Κόκκος κ.ά., 2011: 21-22).

2.3. Αξιοποίηση της λογοτεχνίας, των εικαστικών έργων και του κινηματογραφικού λόγου

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει στη λειτουργία πολλαπλών μορφών νοημοσύνης και διευρύνει το φάσμα των δεξιοτήτων των μαθητευομένων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η τέχνη είναι μία διανοητική δραστηριότητα που απαιτεί τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: Τα έργα τέχνης εκφράζουν την αντίληψη και το συναίσθημα του καλλιτέχνη, διεγείρουν την προσοχή και τις αισθήσεις, έχουν μεταφορικό νόημα με αποτέλεσμα τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών και συμβάλλουν στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Gardner, 1990: 9-10). Η θέαση ενός έργου τέχνης προκαλεί τον παρατηρητή να ανακαλύψει πέρα από το οφθαλμοφανές, αυτό που «κρύβεται» από τον καλλιτέχνη. Με αυτόν τον τρόπο, η σκέψη προχωρά ένα βήμα παραπάνω, γίνεται πιο διεισδυτική, πιο προσεκτική, πιο αναλυτική. Λαμβάνει υπόψη ποικίλους παράγοντες και λειτουργεί πιο κριτικά (Perkins, 1994: 59-64). Η σύγχρονη αντίληψη για τον ρόλο της τέχνης στην Εκπαίδευση τονίζει την αναγκαιότητα για περισσότερη διεπιστημονική έρευνα στο χώρο των τεχνών και της εκπαίδευσης (Freedman, 2003: 39-42)

Η χρησιμοποίηση της τέχνης ως μέσου διδακτικής της ιστορίας σχετίζεται με το γεγονός ότι κάθε έργο τέχνης ξεκινά ως εικόνα ζωής ή εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα της εποχής του δημιουργού. Είναι, κατά συνέπεια, ως προς το περιεχόμενό του ιστορικό τεκμήριο της κοινωνίας που το παρήγαγε και μπορεί να αξιοποιηθεί από τον διδάσκοντα ως μέσο αναβίωσης της ιστορικής στιγμής που τον ενδιαφέρει, πλαισιώνοντας την αρχή ή και το τέλος της διδακτικής του παρέμβασης. Ακόμη κι αν έχει χρησιμοποιηθεί από τις διάφορες εξουσίες ως μέσο επηρεασμού, η τέχνη εξακολουθεί να έχει διάσταση ιστορική, αρκεί να ερμηνεύουμε σωστά το περιεχόμενό της λαμβάνοντας υπόψη την προέλευσή της (Βώρος, 1989: 83-85).

Η στροφή των ιστορικών από τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα στην ιστορία της καθημερινής ζωής και του υλικού πολιτισμού, θα ήταν αδύνατο να μην οδηγήσει στη χρήση των εικόνων ως τεκμηρίων, δίπλα στα γραπτά κείμενα και τις προφορικές μαρτυρίες (Burke, 2003: 11).

Αν και τα σχολικά βιβλία Ιστορίας περιέχουν ίσως τον μεγαλύτερο αριθμό εικόνων σε σχέση με τα βιβλία άλλων μαθημάτων, η χρήση τους στη διδασκαλία αλλά και στην παραγωγή ιστορικής γνώσης παραμένει υποτυπώδης. Η επικρατούσα τάση είναι

να χρησιμοποιούνται οι εικονικές παρουσιάσεις των έργων τέχνης ως βοηθητικές πηγές που ενισχύουν τις απόψεις που παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο και τις γραπτές πηγές που παρατίθενται. Ωστόσο, τα εικαστικά έργα αποτελούν έναν σημαντικό τομέα ιστορικών πηγών και ενέχουν μία δυναμική στη μετάδοση ιδεολογιών, αλλά και ιστορικών πληροφοριών, που δεν μπορεί να αναπτύξει ο γραπτός λόγος. Η αξιοποίηση τους στη διδασκαλία της Ιστορίας έχει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα. Καταρχάς, συμβάλλουν στην ερευνητική φύση του μαθήματος, βοηθώντας τους μαθητές να ανακαλύψουν και να ανασυστήσουν μέσα από την παρατήρηση όψεις μιας παρελθούσας ζωής, προάγοντας, επομένως, την ανακαλυπτική μάθηση, που αποτελεί ζητούμενο για τις παιδαγωγικές επιστήμες. Οι εικόνες δρουν ως αδιάσειστα τεκμήρια που υποβάλλουν τους θεατές και ασκούν μεγάλη συναισθηματική επιρροή. Ταυτόχρονα, έχουν τη δυνατότητα να μετουσιώνουν ιστορικές πληροφορίες των γραπτών κειμένων, που συχνά είναι ασαφείς για τους μαθητές λόγω χωρο-χρονικής απόστασης, σε απτή πραγματικότητα, συμβάλλοντας στην επίτευξη της βίωσης προηγούμενων εποχών, ενώ βοηθούν μαθητές αδύναμους στην ανάγνωση να ξεπεράσουν το μειονέκτημά τους και να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα (Παληκίδης, 2005: 69-74). Οι εικόνες, όπως και τα κείμενα, αποτελούν σημαντική μορφή ιστορικής μαρτυρίας. Μας επιτρέπουν να «φανταστούμε» το παρελθόν πιο παραστατικά, να κατανοήσουμε εμπειρίες ή γνώσεις παρελθόντων πολιτισμών, που ενδεχομένως δεν είχαμε αντιληφθεί ή δεν είχαμε λάβει σοβαρά υπόψη. Η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή με μια εικόνα μας φέρνει «πρόσωπο με πρόσωπο με την ιστορία». Ωστόσο, θα ήταν παράλογο να αποδώσουμε στους καλλιτέχνες μια ματιά καθολικά αντικειμενική, απελευθερωμένη από προσδοκίες ή προκαταλήψεις. Σκίτσα και πίνακες ζωγραφικής αποτυπώνουν πάντα μία άποψη. Δεν πρέπει να αγνοούνται οι οπτικές συμβάσεις, οι στερεότυπες αντιλήψεις ή η πιθανότητα προπαγάνδας (Burke, 2003: 16-23). Καμία εικόνα δεν αντιγράφει με ακρίβεια την πραγματικότητα, ούτε είναι δυνατόν να στηριχθεί η ερμηνεία ενός γεγονότος στον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται σε ένα καλλιτεχνικό έργο, δεδομένου ότι πάντα υπεισέρχεται ο παράγοντας της υποκειμενικής άποψης του καλλιτέχνη. Ωστόσο, αν η επιλογή των εικαστικών έργων έχει γίνει με τρόπο προσεκτικό και αντιπροσωπευτικό, παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του και να αναζητήσει απαντήσεις σε ιστορικά ζητήματα μέσω της τέχνης, επιτυγχάνοντας αξιοσημείωτα αποτελέσματα (Δάλκος, 2006: 60-67). Για να αποφευχθεί η θεώρηση ενός ιστορικού γεγονότος μέσα από τη

συγκεκριμένη οπτική γωνία ενός καλλιτέχνη, και κατ' επέκταση η αλλοίωση της πραγματικότητας, προτείνεται η εξέταση έργων που παρουσιάζουν διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις και η παράλληλη υποστήριξη από γραπτές πηγές που θα παρέχουν πληροφορίες σχετικές με το εικονιζόμενο γεγονός ή τον καλλιτέχνη. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται καλύτερα η κριτική διαδικασία και μπορεί να ελεγχθεί με μεγαλύτερη ασφάλεια η αξιοπιστία του έργου (Βακαλούδη, 2003: 23).

Σημαντική μπορεί να είναι και η συμβολή των οπτικοακουστικών ντοκουμέντων στη διδασκαλία της Ιστορίας, όπως αποδεικνύεται από σχετικές έρευνες (Donnelly, 2013: 16-24). Με τον όρο αυτό εννοούμε τις κινηματογραφικές ταινίες, τις τηλεοπτικές παραγωγές και τα ντοκιμαντέρ. Ο κινηματογράφος προσφέρεται για πολλαπλές αναγνώσεις και αποκαλύψεις ενός παρελθόντος, που μπορεί να είναι δημιούργημα του εμπνευστή της ταινίας, προβολή ενός ιδεολογήματος ή παρουσίαση ή απόκρυψη σημαντικών όψεων του. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η ύπαρξη υποκειμενικών αναπαραστάσεων σε κανένα είδος κινηματογραφικών πηγών, από τις ταινίες έως και τα Επίκαιρα, δεδομένου ότι η δημιουργία τους υπόκειται πάντα σε συγκεκριμένες συνθήκες παραγωγής που δεν είναι πάντα αθώες. Ωστόσο, η κριτική ανάγνωση της οπτικοακουστικής εμπειρίας είναι χρήσιμη για τη σωστή αξιοποίησή της στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας (Ρεπούση, 2004: 321-322).

Συναφές πεδίο με την ιστορική επιστήμη θεωρείται και η λογοτεχνία, η οποία, πέρα από την αισθητική εμπειρία και απόλαυση, αποτελεί και ένα ιδιαίτερο είδος ιστορικής τεκμηρίωσης, μέσα από τις εικόνες και τις υποθέσεις που κατασκευάζει για τις διάφορες εποχές και τις ζωές των ανθρώπων. Στην αναζήτηση και τον αποθησαυρισμό ιστορικών στοιχείων που αφορούν μία συγκεκριμένη εποχή μπορεί να συνεισφέρει τόσο η σύγχρονη της λογοτεχνική παραγωγή, όσο και οι μεταγενέστερες δημιουργίες που κινούνται θεματικά γύρω από αυτή την εποχή. Δημοτικά τραγούδια, λόγιες δημιουργίες, ποιητικά και πεζά έργα ακέραια ή αποσπασματικά, προσφέρονται για μία ιδιαίτερη ιστορικής φύσεως προσέγγιση.

Πιο συγκεκριμένα, το ιστορικό μυθιστόρημα είναι δυνατόν να αποτελεί συμπληρωματικό στοιχείο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ιστορίας, γιατί γεννά την περιέργεια και αναπτύσσει το ενδιαφέρον δημιουργώντας μία πιο πιστή εικόνα του παρελθόντος στο νου των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ψυχαγωγία και καλλιεργεί τη φαντασία. Είναι θεμιτή η παρουσίαση από τον διδάσκοντα επιλεγμένων σύντομων και χαρακτηριστικών αποσπασμάτων μέσα στην τάξη που θα αποτελέσει

ένανυσμα για την ανάπτυξη μίας διαλογικής συζήτησης γύρω από το θέμα του μαθήματος. Παράλληλα, ενδείκνυται και η παρουσίαση λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη από τους ίδιους τους μαθητές σε ομάδες εργασίας (Λεοντσίνης, 2009: 146-148).

Ο προγραμματισμός, ωστόσο, της μελέτης ενός ιστορικού μυθιστορήματος σε ένα προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο και η παρουσίασή του στην τάξη δεν συναντά συνήθως την προσήκουσα διάθεση από τους μαθητές, ειδικά του Λυκείου, να την πραγματοποιήσουν, εξαιτίας της μη εξοικείωσής τους, ενώ ανασταλτικός παράγοντας για την ανάγνωση μέσα στην τάξη είναι το πρόβλημα του χρόνου. Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές, ενώ εύκολα λησμονούν το περιεχόμενο των βιβλίων ιστορίας, διατηρούν ζωντανά στη μνήμη τους τα πρόσωπα και τις ιστορίες με τα οποία έρχονται σε επαφή μέσω των μυθιστορημάτων. Ιστορικά μυθιστορήματα που αφορούν σε διάφορες ιστορικές περιόδους, είναι δυνατόν να καλύπτουν βασικές πλευρές του ιστορικού γίγνεσθαι και να λειτουργούν εισαγωγικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας ιστορικής θεματικής ενότητας επιτυγχάνοντας την ενσυναισθητική προσέγγιση. Το ιστορικό μυθιστόρημα λειτουργεί αποδοτικά όταν εντάσσεται στο συστηματικό μάθημα της γενικής ιστορίας και διαπλέκεται με ποικίλες άλλες διδακτικές πρακτικές και με πρόσφορες δραστηριότητες των μαθητών υπό την συντονιστική επίβλεψη του διδάσκοντος (Λεοντσίνης, 2009: 150-155).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ – ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

3.1. Το περιεχόμενο των όρων

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της συζήτησης για τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γίνεται εκτενής αναφορά στις έννοιες «πολυτροπικότητα» και «πολυγραμματισμοί». Αφορμή για την εμφάνιση των νέων αυτών εννοιών στάθηκε η παρατήρηση ότι στο σύγχρονο κόσμο η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο, ενώ αυξήθηκε το ενδιαφέρον μας για άλλα σημειωτικά μέσα. Σε αυτό συνέβαλε τόσο η κυριαρχία της εικόνας μέσω της τηλεόρασης, της διαφήμισης και των νέων τεχνολογιών, όσο και οι νέες επιστημονικές αντιλήψεις – για παράδειγμα οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας - περί πολυσημίας των κειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, η εισαγωγή του όρου πολυτροπικότητα δηλώνει ότι τα μηνύματα ενός κειμένου που μπορούν να γίνουν κατανοητά, δομούνται με ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων, που περιλαμβάνει τον γραπτό και προφορικό λόγο, την εικόνα, τις κινήσεις, τον ήχο κλπ. (Χοντολίδου, 1999, 1: 115-117). Οι εισηγητές του όρου θεωρούν την πολυτροπικότητα ως μία θεμελιώδη παράμετρο στην ανάλυση και κατανόηση κάθε κειμένου.

Η πολυτροπικότητα (multimodality) ως επικοινωνιακή προσέγγιση ήταν πάντα κοινή πρακτική για τους εκπαιδευτικούς. Εικόνες, χειρονομίες, δράσεις θεωρούνται γενικά ως επεξηγηματικές υποστηρικτικές μέθοδοι στον γλωσσικό κώδικα, που διευκολύνουν τη διάδραση μεταξύ δασκάλων μαθητών και το έργο της παιδαγωγικής. (de Staint-George, 2008: 6, 10-11) Κάθε τρόπος επικοινωνίας – εικόνες, διαγράμματα, χάρτες, υλικά μοντέλα, σωματικές κινήσεις, χειρονομίες - έχει μία λειτουργική ειδίκευση. Οι δυνατότητες και οι περιορισμοί των διαφορετικών μεθόδων βοηθούν τον χρήστη να αποφασίσει ποια θα επιλέξει και τι θα επιδιώξει. Κάθε τρόπος απαιτεί από τους μαθητές να επιδοθούν σε έναν διαφορετικό τύπο εργασίας προκειμένου να καταλάβουν. Η πολυτροπική προσέγγιση και ανάλυση προσφέρει τη δυνατότητα μιας ερμηνείας που αρθρώνεται με βάση τα οπτικά, αλλά και γλωσσικά στοιχεία και συνεισφέρει σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του κειμένου (Kress et al., 2001: 42, 58-59).

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, η κυριαρχία των ΜΜΕ, η πολυτροπικότητα των κειμένων και γενικά η οικονομική και

κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στις χώρες του δυτικού κόσμου, δημιουργούν μία αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων, απαραίτητων για την κατανόηση του συγκεκριμένου περιβάλλοντος (Connor, 2012: 2). Η αναγκαιότητα αυτή έχει επίπτωση και στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς έχει γίνει αντιληπτό ότι η παιδαγωγική του γραμματισμού που ίσχυε ως πρόσφατα, δεν είναι επαρκής για την προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και της ανθρώπινης επικοινωνίας από τους μαθητές. Στο νέο πλαίσιο διδασκαλίας που ονομάζεται πολυγραμματισμοί (multiliteracies) αναζητούνται ποικίλες πηγές γνώσης και νοήματος, εκτός της γλωσσικής, όπως είναι οι οπτικές, οι ηχητικές, οι καλλιτεχνικές κτλ. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν αναιρεί τις προηγούμενες πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αλλά τις συμπληρώνει, στοχεύοντας στον πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων και την απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές, που θα τους επιτρέψουν να κινηθούν ενεργά και συνειδητά στη μελλοντική τους ζωή εναρμονιζόμενοι στις ταχύτατες αλλαγές του περιβάλλοντος κόσμου (Χατζησαββίδης, 2005: 41-42).

Ο όρος γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου όχι μόνο να διαβάσει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά να είναι σε θέση, χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα, να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, κατακτώντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική του καταξίωση και επιβολή. Στο πλαίσιο αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education) που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, τα κείμενα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή, να ενδιαφέρουν και να έχουν νόημα για τους μαθητές. Η γλώσσα, επομένως, δεν θα πρέπει να διδάσκεται ως ένα στατικό και άκαμπτο προϊόν, αλλά ως ένα δυναμικό σύστημα που οφείλει να προσαρμόζεται στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας για να είναι αποτελεσματική η χρήση του (Χατζησαββίδης, 2013).

Εξέλιξη της έννοιας του γραμματισμού αποτελεί η έννοια «πολυγραμματισμοί», που δημιουργήθηκε από μία ομάδα επιστημόνων το 1994². Ως όρος υποδηλώνει τις ποικίλες μορφές κειμένων που σχετίζονται με τη σύγχρονη

² Πρόκειται για μία ομάδα επιστημόνων που συναντήθηκαν στη μικρή πόλη Νέο Λονδίνο του Νιου Χαμσάιρ της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της. (Kalantzis, Cope, 1997: 667)

πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά και με τις νέες τεχνολογίες, στις οποίες το νόημα παράγεται με τρόπους που είναι όλο και περισσότερο «πολυτροπικοί», στους οποίους ο γραπτός-γλωσσικός τρόπος έκφρασης νοημάτων είναι αναπόσπαστο μέρος των οπτικών, ακουστικών και χωρικών τύπων έκφρασης. Οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών εισάγουν τον νέο όρο του *Σχεδίου* (design) που αντικαθιστά τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου». Ο όρος παραπέμπει στη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου μέσα από μία δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει αναζήτηση υλικού, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση, εξασφαλίζοντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Cazden et al, 1996: 73-74).

Η εκπαίδευση στη σύγχρονη πραγματικότητα έχει φτάσει σε ένα σημείο κρίσης. Τα οικεία εδάφη της διδακτέας ύλης φαίνονται άσχετα και ανίκανα να παράσχουν τα απαραίτητα εφόδια για επιτυχημένη πορεία στον εργασιακό και τον δημόσιο χώρο και ο παραδοσιακός τρόπος συγγραφής κειμένων ξεπερασμένος. Στην εποχή μας έχει γίνει αντιληπτό ότι, καθώς η ταυτότητα του κάθε ατόμου είναι από τη φύση της πολυεπίπεδη, οι διαφορετικότητες και οι αποκλίσεις χρειάζεται να αποτελούν μία παραγωγική και συνεκτική δύναμη. Η ουσία και η αποστολή, λοιπόν, της παιδείας που παρέχεται πρέπει να αλλάξει. Το σχολείο πρέπει να βασιστεί σε μία νέα ηθική και σε έναν νέο πραγματισμό: την ηθική και τον πραγματισμό του πλουραλισμού και των αποκλίσεων που συμπληρώνουν η μία την άλλη και δημιουργούν νέες, παραγωγικές αλληλεξαρτήσεις (Kalantzis, Cope, 2000: 147-148).

Το υπόβαθρο των πολυγραμματισμών βρίσκεται στις διαρκείς, συνταρακτικές αλλαγές που συμβαίνουν στην εργασιακή, τη δημόσια, αλλά και την ιδιωτική ζωή σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν ευέλικτους εργαζόμενους που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας σύνθετης εργασίας και συνδέονται με μία νέα γλώσσα που βασίζεται σε εικονογραφικούς τρόπους επικοινωνίας ως αποτέλεσμα των νέων τεχνολογιών. (Cope, Kalantzis, 2009: 168-170) Καθώς η παγκόσμια γεωπολιτική στις μέρες μας έχει μεταβληθεί και οι διαφορές είναι ο κανόνας, η εκπαίδευση καλείται να υπηρετήσει τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Οφείλει να δίνει ευκαιρίες στους μαθητευόμενους να αναπτύξουν δεξιότητες για την πρόσβαση σε νέες μορφές εργασίας και στη λογική της αγοράς που έχει επικρατήσει, μέσω της εκμάθησης της νέας γλώσσας εργασίας. Η σπουδαιότερη δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι να χειρίζονται σημειολογικές διαφορές, ύφος, αλλαγή κωδίκων, διαλέκτους, διαγλώσσες, υβριδικά

διαπολιτισμικά είδη λόγου, ώστε να αποτραπούν καταστροφικές συγκρούσεις που σχετίζονται με τον όρο «ταυτότητα» (Kalantzis, Cope, 1997: 669-671).

Η ομάδα των επιστημόνων του New London Group πρότεινε αναθεώρηση των παιδαγωγικών μέσων, υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει τις ακόλουθες τέσσερις όψεις:

- Τοποθετημένη πρακτική (αξιοποίηση της εμπειρίας που προέρχεται από τον κόσμο ζωής των μαθητών, από τους χώρους εργασίας και τους δημόσιους χώρους)
- Ανοιχτή διδασκαλία (συστηματική, αναλυτική και συνειδητή κατανόηση)
- Κριτική πλαισίωση (ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου συγκεκριμένων σχεδίων νοήματος)
- Μετασχηματισμένη πρακτική (εφαρμογή του σχεδίου σε νέα συμφραζόμενα, δημιουργία νέου σχεδίου) (Kalantzis, Cope, 1997: 689-690).

3.2. Εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Κατά ομολογία των ειδικών, τα τελευταία χρόνια βρισκόμαστε στο μέσον μιας επανάστασης της τεχνολογίας και της πληροφορίας που αλλάζει ριζικά και για πάντα την καθημερινότητά μας και τον τρόπο που επικοινωνούμε. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής επέφερε βαθύτατες αλλαγές στην επικοινωνία, την αποθήκευση πληροφοριών, την ανάκτηση και τη διάδοσή τους. Οι εξελίξεις αυτές εύλογα οδηγούν σε προβληματισμό για το ρόλο των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς οι ανάγκες για γραμματισμό έχουν αλλάξει και θα συνεχίζουν να αλλάζουν. Οι υποστηρικτές της εισαγωγής των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζουν ότι αυτό επιβάλλεται τόσο από λόγους παιδαγωγικούς όσο οικονομικούς και κοινωνικούς. Κατά συνέπεια, οι παραδοσιακές έννοιες της σχολικής εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από δασκαλοκεντρικές και βιβλιοκεντρικές πρακτικές γραμματισμού δεν είναι κατάλληλες να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης Εποχής της Πληροφορίας (Beetham, Sharpe, 2013: 3-6).

Μία σειρά από σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία με την ανάλογη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, αλλάζουν άρδην το τοπίο στον τομέα της εκπαίδευσης. Μία νέα επιστήμη, η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, που εξελίσσεται σε συνάρτηση με ό,τι νέο εμφανίζεται στον τομέα της τεχνολογίας, αλλά και των

εκπαιδευτικών θεωριών, θέτει ως στόχο την επίλυση προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βελτίωση της ανθρώπινης μάθησης με τη χρήση κατάλληλων μέσων και τεχνικών. Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία εμπλέκει την εφαρμογή της τεχνολογικής γνώσης στο συστηματικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης (Σολομωνίδου, 1999: 20-21).

Στο πλαίσιο αυτής της ατέρμονης τεχνολογικής εξέλιξης, η προετοιμασία των δασκάλων του μέλλοντος αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, όχι μόνο γιατί πρέπει να αποκτήσουν ικανότητα στη χρήση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά γιατί πρέπει επίσης να προχωρήσουν σε μία επαναστατική αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών στην τάξη (Dowling, Lai, 2003: 69). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα προωθήσει κατά κύριο λόγο την καινοτομία, ερευνώντας από πριν ο ίδιος τις δυνατότητες που παρέχει στον μαθητή η τεχνολογία. Πρέπει να εξοικειωθεί με ένα σύνολο από υπολογιστικά και δικτυακά γνωστικά εργαλεία, καθώς και με τις νέες θεωρίες μάθησης, ώστε να οργανώσει παιδαγωγικές στρατηγικές με έμφαση στο ρόλο του ως βοηθού, συμβούλου και συντονιστή της τάξης (Βακαλούδη, 2003: 14).

Η ραγδαία ανάπτυξη των οπτικοακουστικών μέσων και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας δημιούργησε μία νέα κατάσταση στην ανθρώπινη μάθηση. Τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν αδιαμφισβήτητες πηγές υποκατάστατης εμπειρίας. Παρουσιάζουν φαινόμενα ή γεγονότα που δεν είναι προσιτά με άλλους τρόπους στους μαθητές, ενώ τους δίνουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν, αποκτώντας μία σχετική αυτονομία. Ο υπολογιστής, χάρη στα πολύπλοκα και επιδέξια αναπτυγμένα λογισμικά, μπορεί σήμερα να συμβάλλει στην πραγματοποίηση του διδακτικού έργου δημιουργώντας τεχνικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τον χρήστη, καθώς έχει τη δυνατότητα να του παρέχει υλικό αντιδρώντας σε όλες τις απαιτήσεις του. Ταυτόχρονα, μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευόμενου, στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του, στο ρυθμό της διδασκαλίας (Σολομωνίδου, 1999: 60). Ωστόσο, η χρήση τους εμπεριέχει και σοβαρούς κινδύνους. Καθώς η γνώση προσφέρεται έτοιμη, προωθούν περισσότερο την παθητική αντίληψη και αποδοχή των πληροφοριών, παρά την κριτική αντιπαράθεση και τη δημιουργική σκέψη, ενώ μπορεί να οδηγήσουν σε επιφανειακή εξέταση και ελλιπή κατανόηση. Ταυτόχρονα, παρόλο που έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν πληροφορίες, γεγονότα και φαινόμενα της αισθητής πραγματικότητας, δύσκολα μπορούν να αισθητοποιήσουν αφηρημένες έννοιες και να εξηγήσουν δυσνόητες σχέσεις και καταστάσεις. Για να αποφευχθούν όλοι αυτοί οι κίνδυνοι, είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του δασκάλου στο να ετοιμάσει τους μαθητές από πολύ νωρίς, ώστε να γίνουν

ενεργητικοί, κριτικοί και επιδέξιοι χειριστές των οπτικοακουστικών μέσων (Κανάκης, 1999: 188-189).

Στο πλαίσιο της κυβερνοπαιδαγωγικής, ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει, καθώς παύει να είναι η αυθεντία που μεταδίδει γνώσεις από καθέδρας, απελευθερώνεται από την τεράστια πίεση να αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης και ερμηνείας μέσα στην τάξη και γίνεται ο καθοδηγητής που θα βοηθήσει τους μαθητές να χειριστούν τον ρυθμό της ηλεκτρονικής μάθησης και να αυξήσουν την ταχύτητα προόδου μέσα από την εκπαίδευσή τους (Luke, 2006: 217-223). Είναι αυτός που συμβάλλει μέσα από την καθημερινή δουλειά του στην οικοδόμηση της γνώσης ή *knowledge building* όπως αναφέρεται από τους Dowling και Lai (2003: 162). Εξακολουθεί να είναι ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αυτός σε συνεργασία με τους μαθητές και τους άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας διαμορφώνει το εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον. Ακόμη κι όταν οι μαθητές εργάζονται στον υπολογιστή έχοντας κεντρικό και ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο ρόλος του διδάσκοντα παραμένει σημαντικός τόσο στο συντονισμό των ομάδων των μαθητών όσο και στη καθοδήγησή τους. Η έκφραση και η ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, βοηθούν τον διδάσκοντα να διαγνώσει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το τεχνολογικό περιβάλλον και να προχωρήσει σε διορθωτικές ενέργειες, ενώ ο καθοδηγητικός του ρόλος, κυρίως με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων φύλλων εργασίας, είναι απαραίτητος κατά την διερεύνηση σύνθετων προβλημάτων από τους μαθητές (Δημητρακοπούλου, 2002: 70-71).

Για να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο και δύσκολο ρόλο του χρειάζεται καταρχάς η θετική προδιάθεση και η πίστη στην αξία και τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, κυρίως, όμως, η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση που οφείλει η πολιτεία να του παρέχει. Η παρακολούθηση των επιστημονικών, τεχνολογικών και παιδαγωγικών εξελίξεων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η χρήση των γνωστικών και επικοινωνιακών εργαλείων που προσφέρει ο υπολογιστής δεν είναι εύκολη. Στο απέραντο πεδίο πληροφοριών, ο δάσκαλος από μεταδότης γνώσεων, γίνεται οργανωτής, συντονιστής και υποστηρικτής της μάθησης, συχνά μαθαίνοντας και ο ίδιος στο πλευρό των μαθητών του. Αλλάζει, κατά συνέπεια, και η σχέση μαθητή – δασκάλου, αφού ο δάσκαλος δεν στέκεται σε μια άκρη της αίθουσας κάνοντας διάλεξη, αλλά είναι δίπλα στον μαθητή για να τον βοηθήσει (Ράπτης, 2000: 18-21).

Μέσα στη νέα αναδυόμενη εποχή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να εξοικειωθούν με τα ζητήματα που αφορούν τη διάδοση των νέων μέσων, ώστε να μπορούν να τα χρησιμοποιούν με τον προσφορότερο τρόπο και να παρεμβαίνουν με εποικοδομητικές και κριτικές στρατηγικές για τη διδασκαλία των πολυγραμματισμών (Luke, 2006: 190-193). Δεν είναι λίγοι οι διδάσκοντες που παραμένουν στο περιθώριο των εξελίξεων, εγκλωβισμένοι σε ένα ξεπερασμένο παιδαγωγικό μοντέλο, και αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, το αίσθημα τεχνοφοβίας και η αποσπασματική εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες δεν φαίνεται να συνδέεται τόσο με τη διατήρηση των κεκτημένων τους, όσο με την έλλειψη ειδικής και συστηματικής κατάρτισης και ενός πλαισίου οργανικής ένταξης της τεχνολογίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Κόκκινος, 2003: 346-348). Η αλήθεια είναι ότι η ένταξη των ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ένα απλό εγχείρημα, καθώς χρειάζεται σωστή επιμόρφωση, κατάλληλη προετοιμασία από τον διδάσκοντα, και προσεκτικό σχεδιασμό. Όταν όμως κάποιος αποφασίσει να εμπλακεί σε αυτή την διαδικασία και να εφαρμόσει έναν νέο τρόπο διδασκαλίας, τότε διαπιστώνει την αποτελεσματικότητά της, καθώς ανακαλύπτει ποικίλους τρόπους ανανέωσης του διδακτικού έργου (Γιακουμάτου, 2004: 9-10).

Η συστηματική χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ενθαρρύνει την ομαδική – συνεργατική μάθηση και επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές δουλεύουν από κοινού αναζητώντας πληροφορίες μέσα από την πλοήγηση σε βάσεις δεδομένων και συμβάλλοντας οι ίδιοι στην οικοδόμηση της γνώσης. Η αναζήτηση σε δικτυακούς τόπους, η επιλογή και το κατέβασμα κειμένων και εικόνων από τον ανεξάντλητο παγκόσμιο ιστό πληροφοριών συμβάλλει στη δημιουργία νέων δεξιοτήτων, στην παραγωγή πολυτροπικών κειμενικών μορφών, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη συνεργατική διάθεση, την ικανότητα συγγραφής και αναζήτησης απαντήσεων σε προβλήματα. Άλλωστε, ο πολυτροπικός λόγος είναι δημιούργημα της σύγχρονης τεχνολογίας, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε ένα άτομο να διαχειρίζεται όλους τους σημειωτικούς τρόπους που συνδράμουν στη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου (Kress & van Leeuwen, 2001: 47).

Παράλληλα, ο εξεικονισμός της εκπαίδευσης επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον τρόπο κατανόησης και αξιολόγησης των γεγονότων. Η εικόνα απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση και ανάγνωση σε σχέση με την εκπαιδευτική γραφή. Τα

παιδιά που γεννήθηκαν και μεγαλώνουν σε έναν πολιτισμό της εικόνας, λόγω της εμπειρίας τους από τα τεχνολογικά εικονιστικά μέσα που ξεκινά από μικρή ηλικία, έχουν πολύ ανεπτυγμένη ικανότητα χειρισμού εικονιστικών κειμένων. Εξάλλου ο θεατής της τηλεόρασης και του κινηματογράφου προσεγγίζει το εικονιστικό κείμενο ολικά, καθώς δεν το γνωρίζει μόνο, αλλά το βιώνει. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να μιλήσουμε για έναν εξαιρετικά ισχυρό μηχανισμό γνώσης ο οποίος μπορεί να εκτοπίσει τον επιδερμικό χαρακτήρα που μπορεί να χαρακτηρίζει κάποιες φορές την τυπική εκπαίδευση (Πλειός, 2005: 283-285).

Η πλοήγηση στον κυβερνοχώρο δίνει τη δυνατότητα άντλησης γνώσεων από μία ποικιλία γλωσσικών, ακουστικών, οπτικών, συμβολικών στοιχείων του υπερκειμένου που συνιστούν ένα διακειμενικό και πολυτροπικό σύνολο σημασιακών συστημάτων. Απαιτείται μία πολυτροπική ανάγνωση και αποκωδικοποίηση παράπλευρων και πολυεπίπεδων πηγών πληροφόρησης. Η θεωρία των κριτικών πολυγραμματισμών στο ψηφιακό περιβάλλον έχει στόχο την αποτελεσματική άντληση της πληροφορίας. Συμβάλλει στο να αποκτήσει κάποιος την ικανότητα να διακρίνει και να αναζητά τη σχέση μεταξύ των συναφών τμημάτων της πληροφορίας, να διαθέτει, δηλαδή, συσχετική γνώση, και όχι απλώς να κατέχει τα δεδομένα. Στο χώρο της εκπαίδευσης, επομένως, οι μαθητές που καταρτίζονται στον κριτικό τεχνολογικό γραμματισμό μέσα από ένα ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών σε συνδυασμό με τις δεξιότητες τεχνογνωσίας βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από τους μαθητές που εκπαιδεύονται μόνο σε τεχνικές δεξιότητες χρήστη (Luke, 2006: 196-197). Η εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές τους επιτρέπει να συνεχίσουν να μαθαίνουν και εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας και ως μαθητές, αλλά και ως επαγγελματίες. Η αίσθηση χειραφέτησης που αποκτούν συμβάλλει ώστε να γίνουν οι ίδιοι πλοηγοί της γνώσης τους, να αποκτήσουν υπευθυνότητα και διάθεση για δια βίου μάθηση και εξέλιξη (Dowling, Lai, 2003: 143-144).

Η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση στη χώρα μας έγινε με σημαντική καθυστέρηση. Το αποτέλεσμα ήταν να βρεθούμε ξαφνικά μπροστά από μία σημαντική πρόκληση που πυροδότησε έκρηξη ενδιαφέροντος, αλλά και φαινόμενα τεχνολατρίας και εμπλοκή μη ειδικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο οδηγεί σε προβληματισμό για τη φιλοσοφία της χρήσης των νέων τεχνολογιών με σκοπό τη δημιουργική σύνθεση. Ο συνδυασμός της τεχνολογίας και της εκπαίδευσης είναι επιθυμητό να καθοδηγείται πρωτίστως από τις ανάγκες της εκπαίδευσης και όχι της τεχνολογίας (Μαρκάτος, Βεσκούκης, Ρετάλης, 2000: 38-39).

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός αποτελεί βασική αρχή των εκπαιδευτικών θεωριών που στηρίζονται στην τεχνολογία, πρέπει να είναι βραχυπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος και να στηρίζεται στην αναγκαιότητα οργάνωσης, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και στον υπολογισμό των συνθηκών εκμάθησης. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι ο σχεδιασμός πρέπει να ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία, που ξεκινά από την καταγραφή των χαρακτηριστικών του εκπαιδευόμενου και των σκοπών που τίθενται, ενώ στη συνέχεια οργανώνει ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο εφαρμόζει πειραματικά και καταλήγει στην αξιολόγηση και τις απαραίτητες τροποποιήσεις (Σολομωνίδου, 1999: 55)/

Κανείς δεν μπορεί να κλείσει τα μάτια σήμερα στην «επανάσταση της πληροφορίας» που έχει ήδη συντελεστεί και θα συνεχίσει να εξελίσσεται επηρεάζοντας όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Με αυτό το σκεπτικό, η παραδοσιακή έννοια της εκπαίδευσης δεν θα αποτελεί μοντέλο σχολικής εκπαίδευσης στο άμεσο μέλλον. Η μετατόπιση από τη σχολική αίθουσα στην εικονική τάξη και από την έντυπη στην ηλεκτρονική κειμενικότητα δεν θα είναι πλέον μία απλή επιλογή για τα σχολεία και τους δασκάλους, αλλά μία αναπόφευκτη αλλαγή από την οποία καμία πλευρά της εκπαίδευσης δεν θα μείνει ανέπαφη. Θα είναι ένας εντελώς καινούριος κόσμος όπου η διδασκαλία υποτάσσεται στη μάθηση. Ευθύνη της κοινωνίας και δικαίωμα όλων των μαθητών είναι η απόκτηση των τεχνολογικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων των πολυγραμματισμών, που απαιτούνται για την ισότιμη και ουσιαστική συμμετοχή τους στην κοινωνία (Luke, 2006: 222-223). Επιβάλλεται να προστατευτούν οι έφηβοι από τον εθισμό και την τυπική, μηχανιστική χρήση του υπολογιστή που θα τους στερήσει την ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια και θα τους καταστήσει ευάλωτους σε πιθανή εκμετάλλευση. Οι κίνδυνοι αυτοί μπορούν να αντιμετωπιστούν με τον κατάλληλο σχεδιασμό δραστηριοτήτων σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, η οποία θα συνδυάζει την πρόσβαση στη γνώση με την απόκτηση εφοδίων που θα βοηθούν τους μαθητές να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας, διατηρώντας παράλληλα τα ανθρωπιστικά της χαρακτηριστικά (Βακαλούδη, 2003: 11-12).

3.3. Οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα της Ιστορίας

Κατά τον Braudel η ιστορία, ως διαλεκτική του χρόνου και των πραγμάτων, ξεπερνά τα γεγονότα της στιγμής, καταγίνεται με τη μακρά διάρκεια, αναφέρεται σε

έναν ολικό πολιτισμό και στην ιστορία των δομών (Braudel, 1987: 19-39). Με βάση τον ορισμό αυτόν, η διδασκαλία της ιστορίας δεν έχει αξία όταν ο χαρακτήρας της είναι έντονα πληροφοριακός και βασίζεται στην απομνημόνευση μεμονωμένων γεγονότων του παρελθόντος. Αντίθετα, αξία έχει η μέθοδος επεξεργασίας του ιστορικού υλικού για την κατανόηση και την ερμηνεία των δράσης του ανθρώπου, η γνωριμία με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, η επεξεργασία των πηγών από τους ίδιους τους μαθητές, η ανακάλυψη αιτιακών σχέσεων και η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, η αποκάλυψη δυνάμεων και παραγόντων που καθορίζουν στην ιστορική διαδικασία (Βακαλούδη, 2003: 20-21).

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών και των οπτικοακουστικών μέσων έκφρασης στη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τον διδάσκοντα και συμβάλλει στη δημιουργία αυτού του νέου περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο η παρουσίαση της πληροφορίας αντικαθίσταται από την αναζήτησή της. Διευκολύνει την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του μαθήματος, δημιουργώντας το υπόβαθρο για ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών δραστηριοτήτων που συντελούν στη διαμόρφωση δεξιοτήτων όχι μόνο γνωστικών, αλλά και κριτικών και επικοινωνιακών. Αναιρεί τον παραδοσιακό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του μαθήματος, ανοίγοντας τον δρόμο για μία συγκριτική, διαθεματική και διαπολιτισμική θεώρηση του ιστορικού γίνεσθαι (Κόκκινος, 2003: 353-354). Δημιουργείται ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο για το μάθημα της Ιστορίας που δίνει δυνατότητες για πρόσβαση σε πηγές – αρχειακό υλικό, εμπλοκή σε αυθεντικές διαδικασίες έρευνας, οργάνωση και αναπαράσταση σύνθετων εννοιών με πολλούς τρόπους, προσομοιώσεις, παροχή μέσων για συνεργασία, μετάδοση και ανταλλαγή απόψεων (Γκίκα, 2002: 351-352).

Η χρήση του διαδικτύου δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να ερευνήσουν πλήθος ιστορικών πληροφοριών που δεν έχει τη δυνατότητα να τους προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο. Τα τελευταία χρόνια το διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει πρόσβαση σε μία μεγάλη έκταση πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών. Πολλές βιβλιοθήκες έχουν ψηφιοποιήσει μέρος από το υλικό τους, αρκετά περιοδικά και εφημερίδες διατίθενται και σε ψηφιοποιημένη μορφή, ενώ διάφορα έγγραφα, μελέτες, άρθρα, φωτογραφίες, αφίσες, κινηματογραφικές ταινίες, ντοκιμαντέρ, και πλήθος άλλου οπτικοακουστικού υλικού από διαφορετικές χώρες και διαφορετικές εποχές είναι προσβάσιμα στον διεθνή ιστότοπο (Γιακουμάτου, 2004: 14-15).

Στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες ψηφιοποίησης και διάσωσης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς υστερούν σημαντικά, ωστόσο, έχουν γίνει αξιοσημείωτες προσπάθειες προβολής και διάδοσης της ελληνικής ιστορίας, όπως αυτή του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού. Ο υπολογιστής, ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, δίνει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης της εικονικής πραγματικότητας στη διδακτική διαδικασία και οπτικοποίησης των ιστορικών εννοιών και των ιστορικών γεγονότων, ώστε να γίνουν πιο κατανοητά στους μαθητές και ταυτόχρονα να ενισχυθεί η διάθεσή τους για ιστορική αναζήτηση, ανάλυση και σκέψη. Για να επιτευχθούν, βέβαια, αυτοί οι στόχοι, καθοριστικός είναι ο ρόλος του διδάσκοντα, ο οποίος μέσα από τα κατάλληλα ερωτήματα που θα απευθύνει, θα συμβάλει στην σωστή αξιοποίηση των ιστορικών πηγών (Γιακουμάτου, 2004: 16-17). Το διαδίκτυο του παρέχει τη δυνατότητα να οργανώσει ειδικά σχεδιασμένα σεναρία διδασκαλίας για συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, μέσα από ερευνητικές διαδρομές και με βάση διδακτικούς στόχους και κίνητρα μάθησης που ορίζονται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές. Ενδείκνυται, εξάλλου, μέσα από τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των blogs ακόμα και της τηλεδιάσκεψης, για δημιουργία επικοινωνιακών δικτύων μεταξύ σχολικών τάξεων, πανεπιστημίων ή άλλων ερευνητικών φορέων και εξ αποστάσεως συζήτηση ιστορικών προβλημάτων. Η πρόσβαση σε αλληλοσυγκρουόμενες και αντιφατικές ιστορικές πηγές συμβάλλει καθοριστικά στο να κατανοήσουν οι μαθητές το ίδιο το επιστημολογικό υπόβαθρο της Ιστορίας, να αναπτύξουν κριτική και αναλυτική σκέψη, με αποτέλεσμα την καταπολέμηση διαστρεβλώσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων. Κάθε σχολική τάξη μπορεί να επιλέξει το διδακτικό υλικό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, αλλά και τις ιδιαιτερότητες και τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Κόκκινος, 2003: 359-261). Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στο μάθημα, βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει εκ νέου τον παιδαγωγικό του ρόλο, αναπτύσσοντας προσωπική επαφή με τους μαθητές που οδηγεί στη διάγνωση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων και δυσκολιών και προσφέροντάς τους βοήθεια, ενώ με ατομικά και ομαδικά κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να τονώσει το αίσθημα αυτοπεποίθησης των παιδιών, μαθαίνοντάς τους να αυτενεργούν και να συνεργάζονται (Κανάκης, 1999: 191).

Με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει ένα σημαντικό κεφάλαιο ιστορικών γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη σύζευξη του μαθήματος της Ιστορίας με την παιδαγωγική πληροφορική, ο ρόλος του δεν καθίσταται περιττός από τις νέες

τεχνολογίες ούτε κινδυνεύει με εξαφάνιση, όπως διατείνονται οπαδοί του συντηρητικού τρόπου διδασκαλίας διαστρεβλώνοντας την πραγματικότητα. Αντίθετα, παραμένει ο μόνος που, με δεδομένη την πληθώρα των πληροφοριών και τον κίνδυνο παραχάραξής τους κατά την παρουσίαση, μπορεί να διασφαλίσει την επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, βοηθώντας τους μαθητές του να αντιληφθούν τις ενδεχόμενες διαστρεβλώσεις του διαθέσιμου υλικού και τις σκοπιμότητες που αυτό υπηρετεί (Κόκκινος, 2003: 343-344).

Η πιθανή αδυναμία του διδάσκοντος να κάνει πλήρη χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημά του δεν τον καθιστά άχρηστο, αλλά χρειάζεται να σκεφτεί, όπως πολλές άλλες επαγγελματικές ομάδες στην κοινωνία, πώς μπορεί η τεχνολογία να τον βοηθήσει ώστε να κάνει τη δουλειά του πιο αποτελεσματική. Η αποτυχία να εισαγάγει στο μάθημά του τις νέες τεχνολογίες θα έχει ως αποτέλεσμα να χαθούν ευκαιρίες που θα έφερναν την ιστορία πιο κοντά στους μαθητές του και θα ενίσχυαν τις γνώσεις τους. Ωστόσο, δεν πρέπει να υποκρινόμαστε ότι οι υπολογιστές αποτελούν ένα εκπαιδευτικό θαύμα χωρίς προβλήματα. Η ιστορική κατάρτιση, η καθαρή σκέψη και η καλή επικοινωνία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σωστή χρήση τους και στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων στην έξυπνη συλλογή πληροφοριών (Arthur, Phillips, 2000: 110-111).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

4.1. Σχετικές έρευνες

Οι νέες θεωρίες και αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στάθηκαν αφορμή για μία προσπάθεια αναπροσαρμογής και ανανέωσης των στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην πράξη. Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητικές εργασίες που έχουν εκπονηθεί στον τομέα της διδακτικής είναι ιδιαίτερα σημαντικές όσο αφορά τα ερευνητικά πορίσματα. Οι έρευνες αυτές εστιάζουν στη χρήση πολυτροπικών μεθόδων διδασκαλίας και στη διερεύνηση της επίδρασής τους στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές. Οι στόχοι και τα ερευνητικά πορίσματα των επιστημονικών εργασιών, των οποίων τα βασικά στοιχεία φυσιγνωμίας αναφέρονται στη συνέχεια, υπήρξαν καθοριστικές παράμετροι που τροφοδότησαν την παρούσα ερευνητική εργασία και αποτέλεσαν έναυσμα για μία περαιτέρω προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.

Από τους εισηγητές του όρου «πολυτροπικότητα» ο Gunther Kress (Kress et al, 2001: 2-9) εστιάζει την έρευνά του σε μια νέα θεώρηση της επικοινωνίας και εξετάζει με μια νέα ματιά παλιά ερωτήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο σχέδιο έρευνας που υλοποιεί με τους συνεργάτες του για το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, ξεκινώντας από την παρατήρηση ότι οι παραδοσιακές τάξεις επικεντρώνονται στη γλώσσα (στο λόγο του δασκάλου, στο λόγο των μαθητών και στα γραπτά κείμενα), επιχειρεί μία άλλου είδους προσέγγιση με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, στην οποία στόχος είναι να φανεί η εξίσου σοβαρή προσοχή που πρέπει να δοθεί στην πολλαπλότητα των τρόπων επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Με εκτενή έρευνα, διατυπώνει μία θεωρία σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν έχει απαραίτητα κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία ως κυρίαρχος τρόπος παρουσίασης, αλλά το έργο του δασκάλου είναι αυτό του ενορχηστρωτή ενός σύνθετου συνόλου τρόπων επικοινωνίας. Θεωρεί την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Παρά το γεγονός ότι στις κοινωνικές επιστήμες οι πιο εμπεριστατωμένες αναλύσεις

που γίνονται εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα προκειμένου να παραχθεί νόημα, ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ως προς το εκπαιδευτικό έργο, ο Kress καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τρόποι επικοινωνίας, όπως η δράση, οι οπτικές αναπαραστάσεις ή ένας συνδυασμός τρόπων, βοηθούν πολύ περισσότερο τους μαθητές να εκφραστούν σε σχέση με τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά ικανοποιούνται όταν οδηγούνται στην άντληση της πληροφορίας και της γνώσης με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, που έχουν να κάνουν εν μέρει με την επιδίωξη της καλλιέργειας και εν μέρει με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Σύμφωνα με τα συμφραζόμενα της πολυτροπικότητας, εξάλλου, υποστηρίζει ότι χρειάζεται να σχεδιάζονται και τα κριτήρια αξιολόγησης (Kress et al, 2001: 173-180). Η συγκεκριμένη έρευνα συνέβαλε στην καθιέρωση του όρου «πολυτροπικότητα» στη διεθνή επιστημονική κοινότητα και στην υλοποίηση μεγάλου αριθμού περαιτέρω ερευνών για τη δυνατότητα και τον τρόπο εφαρμογής της στη διδακτική όλων των αντικειμένων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Έχοντας ως αφορμή τα συμπεράσματα του Kress σχετικά με την πολυτροπική διδασκαλία, αλλά και τη θεωρία των «πολυγραμματισμών», όπως διατυπώθηκε από την ομάδα του New London Group, ο Ji Song (2012: 113-117) επιχειρεί να διερευνήσει τη γνώση, το επίπεδο και την ανταπόκριση μαθητών κολλεγίου στην πρόκληση αξιολόγησης της εργασίας τους με βασικό προαπαιτούμενο την παρουσίασή της μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Οι εξεταζόμενοι καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα μέσα από ένα αρχείο παρουσίασης PowerPoint και έναν τύπο παρουσίασης που οι ίδιοι θα επιλέξουν. Με την παρατήρηση ότι κοινωνικές, οικονομικές, επικοινωνιακές και τεχνολογικές αλλαγές έχουν μεταβάλει ριζικά το τοπίο της επικοινωνίας στη δημόσια ζωή, στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο οι μαθητευόμενοι είναι εξοικειωμένοι με τους νέους τύπους της πολυτροπικής τεχνολογίας και αν μπορούν να ενσωματώσουν στο παραγόμενο, στα πλαίσια της διδασκαλίας, έργο τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας, που θα βασίζονται όχι μόνο στο λόγο, αλλά στην εικόνα, στο χρώμα και στον ήχο. Στα συμπεράσματα της έρευνας καταγράφεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκφράστηκε χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο στις διαφάνειες τη γλώσσα, και ένα μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιώντας την εικόνα. Η ελάχιστη χρήση άλλων σημειωτικών τρόπων (χρώμα, μουσική, ήχος κλπ) δείχνει ότι οι μαθητές δεν έχουν σαφή επίγνωση του πώς μπορούν να τους χρησιμοποιούν. Παραμένουν, λοιπόν, πιστοί σε ένα μοντέλο παραδοσιακού

εγγραμματοσμού, καθώς η ιδέα των πολυγραμματοσμών στο χώρο της εκπαίδευσης βρίσκεται ακόμη σε ένα αρχικό στάδιο. Η έρευνα καταλήγει στη διατύπωση της άποψης ότι οι πολυγραμματοσμοί είναι το ξεκίνημα ενός νέου τρόπου σκέψης και ότι χρειάζεται ακόμη προσπάθεια προκειμένου να διαμορφώσουμε μαθητές που θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους για να εκφραστούν στην ακαδημαϊκή, αλλά και στην μετέπειτα επαγγελματική επικοινωνία τους.

Οι δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες στη διερευνητική μάθηση και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να συμβάλουν στη διεξαγωγή του μαθήματος, αλλά και η αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών και των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας έχουν αποτελέσει και στον ελληνικό χώρο αντικείμενο έρευνας για αρκετές επιστημονικές προσεγγίσεις, που σχετίζονται με τη διδακτική της Ιστορίας και αφορούν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η βελτίωση της διδακτικής της Ιστορίας με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε σχέση με άλλες παραδοσιακές μεθόδους σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο βασικός σκοπός της έρευνας της Αναστασίας Βακαλούδη (2014). Με τη χρησιμοποίηση διαθεματικών διδασκαλιών σε μαθήματα Ιστορίας, τίθενται ως επιμέρους στόχοι, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, η συνειδητοποίηση και ο σεβασμός της ετερότητας, η κατανόηση των ιστορικών μεθόδων και η ικανότητα ανάλυσης των ιστορικών πηγών από τους μαθητές και ανασύνθεσης της δικής τους άποψης με τη βοήθεια των εργαλείων των ΤΠΕ, η εξοικείωση με διάφορες μορφές τέχνης και με την αναζήτηση στο διαδίκτυο. Βασικός στόχος, επίσης, ήταν να καλλιεργηθούν μεταγνωστικές δεξιότητες, να είναι δηλαδή οι μαθητές ικανοί να εφαρμόζουν τη νέα γνώση στην καθημερινή τους ζωή. Η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται, δίνει έμφαση στην κριτική και στοχαστική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση και στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, ενώ τα μαθήματα οργανώθηκαν έτσι, ώστε το ποικίλο εποπτικό υλικό να αποτελέσει οργανικό μέρος της διδασκαλίας (Βακαλούδη, 2014: 3-7).

Στα συμπεράσματα της έρευνας, αναφέρεται ότι, από τη δυσκολία των μαθητών να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους, καταδεικνύεται ότι η διδακτική πράξη δεν πρέπει να περιορίζεται στην προσφορά έτοιμης γνώσης και την καλλιέργεια μηχανιστικών δεξιοτήτων. Επισημαίνεται ότι με τη βιωματική μάθηση μέσω της χρήσης των ΤΠΕ, κατανοούνται καλύτερα ιστορικοί όροι, αναπτύσσεται ο

προβληματισμός, η ανταλλαγή απόψεων, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών. Ταυτόχρονα, γίνεται πιο εύκολη η διασύνδεση και η πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας, η δημιουργία διερευνητικού και ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος και εξασφαλίζεται ευκολότερη πρόσβαση σε πηγές και σε πλούσιο εποπτικό υλικό που διευκολύνει την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος. Εξασφαλίζεται, επίσης, μεγαλύτερη προσωπική εμπλοκή των μαθητών από όση θα είχαν σε μία παραδοσιακή διδασκαλία (Βακαλούδη, 2014: 532-574).

Η διδακτορική διατριβή του Αρμόδιου Τσιβά (2009) διερευνά τη δυναμική που προκύπτει για τη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, αφενός από την υιοθέτηση της διερευνητικής ιστορικής διαδικασίας στην ιστορική εκπαίδευση, αφετέρου από την αξιοποίηση του νέου ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης στο μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο. Η έρευνα αφορά παιδιά του δημοτικού σχολείου και έχει στόχο να καταγράψει μέσα σε ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον ιστορίας τις διαφοροποιήσεις μεταξύ του συμβατικού περιβάλλοντος μάθησης και του περιβάλλοντος με την υποβοήθηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ. Υιοθετούνται δύο υποθέσεις εργασίας: α) Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην υιοθέτηση διδακτικών συνθηκών διερευνητικής μάθησης και χρήσης των ιστορικών πηγών στο μάθημα με την ιστορική μάθηση και κατανόηση των μαθητών και β) αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο συμβατικό και το νέο περιβάλλον που διαμορφώνουν οι ΤΠΕ. Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε στη συγκριτική εξέταση δύο μελετών περίπτωσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με 19 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης το 2005 χωρισμένους σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα αποτέλεσε την περίπτωση μελέτης αξιοποίησης της διδακτικής εφαρμογής σε διδακτικό περιβάλλον και η άλλη ομάδα την περίπτωση μελέτης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Η εμπλοκή των μαθητών και στις δύο συνθήκες ήταν ατομική λόγω απουσίας προηγούμενης εμπειρίας σε εργασίες ομαδικού χαρακτήρα. Ο ερευνητής – εκπαιδευτικός ακολουθεί και στις δύο περιπτώσεις την ίδια μεθοδολογική προσέγγιση και αξιοποιεί το ίδιο υλικό, λαμβάνοντας υπόψη τις συμβάσεις του διαφορετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Τσιβάς, 2009: 11-15, 130-134).

Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται η επιτυχής εμπλοκή των μαθητών και στα δύο μαθησιακά περιβάλλοντα, παρά την απουσία προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας, τόσο στη χρήση και την αξιοποίηση πρωτογενούς ιστορικού υλικού όσο και στην εργασία σε περιβάλλον υπολογιστή. Αναφέρεται ότι απάντησαν με λιγότερο ή περισσότερο εκλεπτυσμένο τρόπο στο σύνολο των δραστηριοτήτων,

προσέγγισαν το ιστορικό φαινόμενο που τέθηκε προς διερεύνηση και προχώρησαν με ευκολία στη δημιουργία συνθετικών αφηγηματικών κειμένων έχοντας μελετήσει μόνο ιστορικές πηγές. Δεν διαφαίνεται αισθητή διαφοροποίηση στη γενική εικόνα της εργασίας των μαθητών μεταξύ των δύο διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, αν και η επιθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν στην ομάδα εργασίας στο περιβάλλον του υπολογιστή είχε, σύμφωνα με τον ερευνητή, σημαντική επίδραση στην απόδοσή τους. Επικράτησε και στις δύο διδακτικές συνθήκες ο ίδιος ενθουσιασμός για μία διαδικασία τόσο διαφορετική από την επικρατούσα διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, η περίπτωση του υπολογιστή δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί σημαντικό κίνητρο που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ εξασφαλίζει αμεσότερη και ταχύτερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, γεγονός που εξηγεί την ελάχιστη απόκλιση υπέρ αυτής της ομάδας ως προς την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Η προσαρμογή των παιδιών σε αυτή τη νέα διδακτική συνθήκη και η ενεργή συμμετοχή τους δείχνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν με σημαντική ευκολία και έντονο ενδιαφέρον την προοπτική υιοθέτησης εποικοδομητικών στρατηγικών μάθησης, χωρίς να περιορίζονται στον παθητικό ρόλο των ακροατών και στις ακολουθούμενες πρακτικές της απομνημόνευσης (Τσιβάς, 2009: 384-385).

Σχετικά με τη χρήση των ιστορικών πηγών τονίζεται ότι, λόγω της δυσκολίας των παιδιών να τις κατανοήσουν, η αξιοποίησή τους στο μάθημα της Ιστορίας δεν θα πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός της διδακτικής διαδικασίας, αλλά η χρήση τους να βοηθά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων νοητικών δραστηριοτήτων. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι νέες δυνατότητες που παρέχει η αυξανόμενη ψηφιοποίηση του ιστορικού υλικού διαμορφώνουν μία νέα διδακτική διάσταση που μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην απόκτηση δεξιοτήτων. Αποδεικνύεται ότι η ικανότητα κατανόησης του παρελθόντος και οι δεξιότητες της ιστορικής σκέψης σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία παρά με την αναπτυξιακή εξέλιξη του ανθρώπου, καθώς μαθητές διαφόρων ηλικιών μπορούν με τη διαμόρφωση κατάλληλου διδακτικού κλίματος να εμπλακούν σε ρεαλιστική ανάλυση των ιστορικών πηγών. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ μπορεί να συνδυαστεί άριστα με τις απαιτήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον

τρόπο διαχείρισης του ιστορικού υλικού και κατανόησης των όψεων του ιστορικού παρελθόντος (Τσιβάς, 2009: 384-427).

Η συμβολή προς την κατεύθυνση της αναμόρφωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι ο βασικός σκοπός και της εργασίας που εκπόνησε η Μαρία Ευσταθίου (2005), με θέμα την αξιοποίηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αφετηρία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας, όπως επισημαίνει η ερευνήτρια, αποτέλεσε η διαπίστωση ότι, ενώ συχνά γίνεται λόγος για κρίση του μαθήματος και μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών, είναι περιορισμένα τα δημοσιεύματα που αναφέρονται σε μεθοδολογικά θέματα και τη διδακτική πρακτική. Η εργασία εστιάζει στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός curriculum το οποίο, έχοντας ως σημείο αναφοράς το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, δίνει προβάδισμα στην ανάπτυξη της ολόπλευρης προσωπικότητας των μαθητών και στην καλλιέργεια των γνωστικών, ψυχικών, συναισθηματικών ικανοτήτων τους. Παρουσιάζοντας μία πρόταση διδακτικής παρέμβασης και προτείνοντας μία σειρά εκπαιδευτικών χειρισμών που εμπλουτίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος, η ερευνήτρια οικοδομεί τη διδασκαλία στην προηγούμενη γνώση των μαθητών, εντάσσει τα ενδιαφέροντα και τη ζωντανή εμπειρία τους στη διδακτική διαδικασία και προκαλεί τη συμμετοχή – εμπλοκή τους με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των πολυμέσων και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Βασική παραδοχή της έρευνας ήταν ότι η δημιουργία συνθηκών διερευνητικής μάθησης με την υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων και την εφαρμογή μηχανισμών μάθησης, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες προσέγγισης του ιστορικού υλικού, κατ' επέκταση να συμβάλει θετικά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν το μάθημα της Ιστορίας. Πρόκειται για μία εναλλακτική πρόταση η οποία στοχεύει να αναδείξει, κάτω από συνθήκες φθίνουσας καθοδήγησης του εκπαιδευτικού, μορφές ενεργητικής δράσης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις ισχύουσες δομές στην εκπαίδευση, προσφέροντας κίνητρο και πρόκληση για μάθηση σε όλους τους μαθητές, καταρρίπτοντας την άποψη ότι πρόκειται για δύσκολο μάθημα και παρέχοντας ένα παράδειγμα εργασίας εκπαιδευτικών χωρίς ειδίκευση στην ιστορία. Με αυτές τις αφετηριακές σκέψεις σχεδιάστηκε μία έρευνα δράσης με το ενδιαφέρον εστιασμένο στη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία και με στόχο να εφαρμοστεί τόσο σε γυμνάσια όσο και σε λύκεια (Ευσταθίου, 2005: 105-108).

Επιδιώχθηκε η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με προτάσεις ομαδικών δραστηριοτήτων, δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τη θεατρική πράξη (κυρίως στο γυμνάσιο) και δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν εξερεύνηση στο διαδίκτυο. Τα διδακτικό υλικό περιελάμβανε εικαστικές και οπτικές πηγές που κινητοποιούν τη φαντασία και καλλιεργούν την ιστορική ενσυναίσθηση. Ο τρόπος οργάνωσης της ύλης έγινε με φύλλα εργασίας, εναλλαγή ατομικής και ομαδικής εργασίας και αισθητοποίηση του ιστορικού υλικού με διάφορους τρόπους.

Στα συμπεράσματα της έρευνας καταγράφεται αύξηση του ενδιαφέροντος για το μάθημα της Ιστορίας και εμπλοκή των μαθητών σε περιστάσεις διερευνητικής μάθησης. Ωστόσο, η βελτίωση της επίδοσής τους με κριτήριο τη βαθμολόγηση των γραπτών τους ήταν μικρή, ενώ παραμένει ζητούμενο η μείωση της τάσης των διδασκόντων να καθοδηγούν τους μαθητές. Παράλληλα, η υψηλή βαθμολογία έπαψε να αποτελεί το βασικό κίνητρο μάθησης, η νοοτροπία όμως των εξετάσεων και η αγωνία της αξιολόγησης περιόρισαν τη διάθεση για συμμετοχή σε ό,τι δεν εξετάζεται. Καταγράφεται, επίσης, η διαφορά στον τρόπο προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και στις δραστηριότητες που προτιμούν οι μαθητές του γυμνασίου σε σχέση με τους μαθητές του λυκείου, ενώ διαπιστώνεται πως η κοινωνική προέλευση των μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο στις επιδόσεις τους. Από την αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας καταδείχθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές συγκράτησαν βασικές ιστορικές γνώσεις, ανέπτυξαν γνωστικές και διαδικαστικές δεξιότητες και καλλιέργησαν σε ικανοποιητικό επίπεδο τον τομέα της ιστορικής σκέψης (Ευσταθίου, 2005: 320-344).

Εστιάζοντας στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν και στις ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις των προαναφερθέντων ερευνητών, η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να διευρύνει το φάσμα του πειραματισμού στο επίπεδο της σχολικής ιστορίας. Επιλέχθηκε ως γνωστικό αντικείμενο η Βυζαντινή Ιστορία, γιατί αποτελεί την ιστορική περίοδο για τη διδακτική της οποίας έχουν εκπονηθεί οι λιγότερες ερευνητικές εργασίες σε σχέση με την Αρχαία ή τη Νεότερη Ιστορία. Στόχος ήταν να εφαρμοστούν στην πράξη διδακτικές τεχνικές που μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή του κλίματος που επικρατεί κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, να διεγείρουν την παρατηρητικότητα και την ερευνητική διάθεση και να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Στη διαμόρφωση αυτών των τεχνικών έμφαση δόθηκε στη χρησιμοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (αναζήτηση στο διαδίκτυο, χρήση πλατφόρμας wiki), στην

αξιοποίηση οπτικού (εικαστικού κατά κύριο λόγο) και οπτικοακουστικού υλικού και στην εμπλοκή της λογοτεχνίας. Οι μαθητές εργάστηκαν και ατομικά, απαντώντας σε φύλλα εργασίας, αλλά κυρίως ομαδικά, μέσα από την αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών που καταχωρήθηκαν στην σελίδα της κάθε ομάδας στο wiki, καθώς βασική επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά στη μεθόδευση της διδασκαλίας μιας ενότητας της βυζαντινής ιστορίας της Β΄ Λυκείου. Αφετηρία για τον σχεδιασμό της έρευνας και την υλοποίηση μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η διαπίστωση ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο είναι σαφώς μειωμένο σε σχέση με τις κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα. Η προσήλωση των μαθητών στα «βασικά» αντικείμενα της κατεύθυνσης που έχουν επιλέξει, με στόχο την επιτυχία τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, έχουν καταστήσει το Λύκειο, κατά γενική ομολογία, προθάλαμο εντατικής προγύμνασης και προετοιμασίας για τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ακυρώνοντας σε μεγάλο βαθμό τον χαρακτήρα της γενικής παιδείας που οφείλει να παρέχει η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υποβαθμίζοντας μαθήματα μείζονος αξίας και βαρύτητας, όπως το μάθημα της Ιστορίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Λύκειο του δήμου Κορυδαλλού, και συγκεκριμένα σε ένα από τα τέσσερα τμήματα της Β΄ Λυκείου. Η διδακτική παρέμβαση αφορούσε την Ύστερη Βυζαντινή Περίοδο, τα κεφάλαια, δηλαδή, της διδακτέας ύλης από τις Σταυροφορίες ως την Άλωση της Κωνσταντινουπόλεως. Ως ομάδες αναφοράς λειτούργησαν τα δύο τμήματα στα οποία η ερευνήτρια είχε την ανάθεση του μαθήματος της Ιστορίας. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα παρέμβασης, ενώ το άλλο διδάχθηκε τα ίδια κεφάλαια με τον κλασικό-παραδοσιακό τρόπο. Έγινε προσπάθεια η διάρκεια της διδασκαλίας να είναι ίση και στα δύο τμήματα.

Συγκεκριμένα τα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου που περιλαμβάνονται στην ενότητα είναι:

- Οι Σταυροφορίες (Οι αιτίες, Η Τέταρτη Σταυροφορία, Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους)
- Τα Ελληνικά κράτη: Τραπεζούς, Ήπειρος, Νίκαια
- Οι Οθωμανοί και η ραγδαία προέλασή τους

- Η άλωση της Κωνσταντινούπολης

Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε οκτώ διδακτικές ώρες, από τις οποίες πέντε υλοποιήθηκαν στην αίθουσα προβολών του σχολείου, όπου με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα έγινε η παρουσίαση του υλικού, και δύο ώρες στην αίθουσα πληροφορικής, όπου οι μαθητές εργάστηκαν κατά ομάδες χρησιμοποιώντας τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Προσαρμόστηκε στις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο σχολείο και βασίστηκε στην υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, με σκοπό να μην υπάρξει παρενόχληση της καθημερινής πρακτικής που ακολουθείται στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης, ως σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και την ανακάλυψη τρόπων επίλυσης των προβλημάτων και αναθέρμανσης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Πρόκειται για έρευνα δράσης ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού που οργανώθηκε στην τάξη του με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας. Τηρήθηκε εξαρχής ημερολόγιο με τις προσωπικές εμπειρίες και παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, ώστε να διαμορφωθεί μία πληρέστερη εικόνα της κατάστασης και να υπάρχει δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της και καλύτερος συντονισμός ενεργειών.

5.2. Έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης, ένα από τα βασικά είδη εκπαιδευτικής έρευνας, προσέλκυσε από νωρίς το ενδιαφέρον των ερευνητών, των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών, καθώς μπορούσε να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης στη ζωή μη προνομιούχων ομάδων, αρχικά σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Το εύρος της έρευνας δράσης είναι πραγματικά εντυπωσιακό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον όπου εμπλέκονται άτομα που καλούνται να δώσουν λύση σε κάποιο πρόβλημα, επιφέροντας ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Πρόκειται για μία διαδικασία που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να συνδημιουργούν το αποτέλεσμα και όχι απλά να το αποδέχονται, μέσα από μία διαδραστική καταγραφή των αναγκών και των προβλημάτων σε συνεργασία με τους ερευνητές και μέσα από εναλλακτικούς τρόπους δράσης (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 2010: 4-9).

Σε σχολικό επίπεδο, η έρευνα δράσης μπορεί να διεξαχθεί είτε από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό, είτε από περισσότερους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, είτε από ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με ερευνητές, συμβούλους, πανεπιστήμια, χορηγούς κλπ. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλούς τομείς και με ποικίλους στόχους. Μπορεί, για παράδειγμα, να συμβάλει μεταξύ άλλων στην αντικατάσταση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας από νέες μεθόδους, στην υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης μεθόδου μάθησης, στη βελτίωση των μεθόδων αξιολόγησης, στην επίδραση και αλλαγή των συστημάτων αξιών των μαθητών, στη διαχείριση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, στην εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών (Cohen, Manion, Morrison: 2008: 385-386). Στηρίζεται στο συνεργατικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το οποίο διδάσκουν και μαθαίνουν ταυτόχρονα, συμμετέχοντας με τους μαθητές τους σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης, που επιτρέπουν την παραγωγή νέας γνώσης, ενώ λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου σε σχέση με τον μανθάνοντα και το εκάστοτε περιβάλλον. Η διαλεκτική αυτή διαδικασία ακολουθεί μία κυκλική πορεία από τη Δράση στον Αναστοχασμό, την Αυτοαξιολόγηση, την Επανάδραση και τον Αναστοχασμό για τη νέα δράση. Μέσα από αυτή την πορεία οι συμμετέχοντες απομακρύνονται από αυθεντίες και επιβαλλόμενες μεθόδους μάθησης, κερδίζουν σε αυτογνωσία και αποκαθιστούν τη σχέση παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και αυτονομίας με τους μαθητές τους (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 2010).

Σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας, στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι η εφαρμογή των μεθοδολογικών τεχνικών της ιστοριογραφίας στο πεδίο της σχολικής τάξης με βάση το γνωστικό πρότυπο της κατασκευής της γνώσης και το παιδαγωγικό της συνεργατικής μάθησης, συνθέτοντας την επιστημονική γνώση και την ιστοριογραφία με τη διδακτική της ιστορίας και την επιστημονική έρευνα. Πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία προαπαιτεί τη συγκρότηση μίας πειραματικής ομάδας της οποίας τα μέλη θα ακολουθήσουν μία αυστηρά οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία και μίας ομάδας ελέγχου η οποία θα εργαστεί ακολουθώντας παραδοσιακές μεθόδους. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων γίνεται με δύο τρόπους: Συγκρίνονται οι επιδόσεις της κάθε ομάδας με ερωτηματολόγια που δίνονται πριν (pro-test) και μετά (post-test) τη διδακτική παρέμβαση, και αφετέρου συγκρίνονται οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας με τις αντίστοιχες της ομάδας ελέγχου. Η μέθοδος

αυτή δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των διανοητικών δεξιοτήτων και αναδεικνύει τη στρατηγική αξία της εκπαιδευτικής έρευνας (Κόκκινος, Γατσωτής, 2008: 435-437).

Κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας, στην προσπάθειά του να βρει τρόπους προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, μπορεί και πρέπει να διενεργεί τέτοιου τύπου έρευνες με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κατάστασης που αντιμετωπίζει κάθε φορά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μία ολόκληρη διαδικασία που περιλαμβάνει υποθέσεις εργασίας, προσδιορισμό προβλημάτων, διατύπωση ερωτημάτων, διασαφήνιση εννοιών, συστηματική παρατήρηση, καταγραφή και ταξινόμηση στοιχείων, συγκρίσεις και συσχετισμούς, εξαγωγή συμπερασμάτων (Κόκκινος, Γατσωτής, 2008: 436-437).

Οι δύο βασικοί στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι η συνειδητή εμπλοκή και η βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει την προσοχή του στην εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να την βελτιώσει και αναζητά λύσεις στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει αναπτύσσοντας δράση. Μελετά το παιδαγωγικό έργο και παρατηρεί τους συμμετέχοντες σε αυτό μέσα στο φυσικό τους χώρο, χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους προσέγγισης, χωρίς να οδηγεί απαραίτητα σε γενικεύσεις (Ευσταθίου – Καραγεωργάκη, 2007: 106-107).

5.3. Σχεδιασμός της συγκεκριμένης παρέμβασης

Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στα αιτήματα της σύγχρονης παιδαγωγικής, είναι αναγκαίος ο συντονισμός των δραστηριοτήτων του μέσα στα πλαίσια ενός προγραμματισμού ή σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός, ως διάγραμμα της οργάνωσης, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της διδασκαλίας, είναι παράγοντας που συμβάλλει αποφασιστικά στην αποτελεσματική διδακτική διαδικασία, καθώς απαλλάσσει από διδακτικά ατοπήματα και αδέξιους παιδαγωγικούς χειρισμούς (Ιωάννου, χ.χ.: 147-148).

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης δράσης ξεκίνησε από τη βασική αρχή ότι στη διαδικασία της μάθησης και της απόκτησης της ιστορικής γνώσης κεντρική θέση έχουν τα ερωτήματα. Σε παιδαγωγικές συνθήκες ενεργητικής μάθησης, τα ερωτήματα βοηθούν τους μαθητές μέσα από την επεξεργασία των ιστορικών πηγών να

προσανατολιστούν, να συλλέξουν πληροφορίες και να εξαγάγουν συμπεράσματα. Δόθηκαν, επομένως, στη σχολική ομάδα συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα και κατευθύνσεις για την απάντησή τους, με το σκεπτικό ότι αυτά συμβάλλουν στη συνοχή των ομάδων και στη σωστή αξιοποίηση των ιστορικών πηγών ως εργαλείων μάθησης (Ρεπούση, 2004: 296-300).

Επιχειρήθηκε, ταυτόχρονα, διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών. Το μάθημα της Ιστορίας κατέχει, εξάλλου, κεντρική θέση στα διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών, αφού μελετά την ανθρώπινη δραστηριότητα σε όλες της τις εκδηλώσεις και από διάφορες οπτικές γωνίες. Με τη διαθεματικότητα αναπτύσσεται πληρέστερα η κριτική ιστορική σκέψη των μαθητών. Επιβάλλεται, εξάλλου, στον δάσκαλο της Ιστορίας να αξιοποιήσει γνώσεις των μαθητών και από άλλα γνωστικά αντικείμενα (Κυρκίνη-Κούτουλα, 2003: 87-88). Χωρίς να καταργείται η αυτονομία των γνωστικών αντικειμένων, επιχειρήθηκε η ανάδειξη των δεσμών και των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσά τους. Μέσα από την εξέταση του θέματος που μας ενδιαφέρει από τη διαφορετική σκοπιά του κάθε μαθήματος με βάση άλλες έννοιες, εισάγονται οι μαθητές στην έννοια της διεπιστημονικής συσχέτισης. Εξάλλου, το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολικού συστήματος προωθεί τέτοιες πρακτικές, αφού συντονίζει τις ενότητες επιμέρους μαθημάτων ώστε, αν υπάρχουν κοινά θέματα, να διασφαλίζεται η παράλληλη εξέτασή τους (Ματσαγγούρας, 2004α: 113-115). Με το σκεπτικό αυτό ενεπλάκησαν μαθήματα όπως πληροφορική, γλώσσα, λογοτεχνία, εικαστικά. Αξιοποιήθηκαν, λοιπόν, εικόνες με εικαστικά έργα, αποσπάσματα από λογοτεχνία, γνώσεις νέων τεχνολογιών, ικανότητα σύνταξης κειμένων.

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα αντλώντας υλικό τόσο από γραπτά κείμενα, όσο και από εικαστικές – εικονικές πηγές, αλλά και οπτικοακουστικές μαρτυρίες στις οποίες μπορούσαν να έχουν πρόσβαση μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Τα εικαστικά έργα ανακαλούν στη μνήμη του θεατή γεγονότα και καταστάσεις του παρελθόντος μέσα από μία λειτουργία συναισθηματικού κατά κύριο λόγο χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να διακρίνει κανείς σε αυτά στοιχεία πολιτικής προπαγάνδας, προβολή ιδεολογικών αντιλήψεων και αξιών, δογματικές θέσεις της επίσημης εκκλησίας. Ωστόσο, υπήρξε προσπάθεια για προσεκτική επιλογή και ανάλυση αυτών των πηγών, με στόχο να αποφευχθούν κίνδυνοι που σχετίζονται με τυχόν δημιουργικές αυθαιρεσίες των δημιουργών τους ή άγνοια των καλλιτεχνικών συμβάσεων της

εποχής που δημιουργήθηκαν. Όσο για τη χρήση κινηματογραφικού υλικού (κινηματογραφική ταινία, ντοκιμαντέρ) που συνιστά μία διαμεσολαβημένη ανάγνωση της ιστορίας, η επιλογή του στηρίχθηκε στην αναφορική και τεκμηριωτική λειτουργία του σε σχέση με την αναπαριστώμενη ιστορική πραγματικότητα. Ο κινηματογράφος αποτελεί υπέρβαση της λήθης και μέσα από την καταγραφή του ατομικού βιώματος γίνεται, σύμφωνα με τον Marc Ferro, στη σύνθεση μιας αντι-ιστορίας, ως αντίστιξης της επίσημης ιστορίας και αναδεικνύεται σε δημιουργό της ιστορίας, εφόσον συμμετέχει στη διαμόρφωση συνειδήσεων (Κόκκινος, 2003: 215-224).

Επιχειρήθηκε, επίσης, η αξιοποίηση υλικού της Λογοτεχνίας το οποίο λειτούργησε υποστηρικτικά ως «πηγή» άντλησης ιστορικών πληροφοριών για τα εξεταζόμενα ιστορικά γεγονότα. Η απόπειρα αυτή στηρίχθηκε στο γεγονός ότι η λογοτεχνία, χωρίς να είναι αντανάκλαση της πραγματικότητας, είναι κατασκευή μιας εικόνας, μιας υπόθεσης για τη ζωή, τις πράξεις, τις αξίες των ανθρώπων, άρα αποτελεί ένα είδος ιστορικής τεκμηρίωσης, καθώς συμβάλλει στην αποκάλυψη και την ερμηνεία του τρόπου ζωής μιας εποχής και εν τέλει στη διαμόρφωση των ιστορικών αντιλήψεων και τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης. Επομένως, ο διακειμενικός διάλογος Ιστορίας – Λογοτεχνίας προσφέρει εξαιρετικές δυνατότητες διαθεματικών προσεγγίσεων και καλλιέργειας της κριτικής ματιάς των μαθητών (Αγγελάκος, Κόκκινος, 2004: 114-115).

Η διερεύνηση του ιστορικού υλικού από τους μαθητές, η επεξεργασία του και η εξαγωγή συμπερασμάτων στηρίχθηκε στην ομαδική εργασία, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η ομαδοσυνεργατική στρατηγική έχει θετικές επιπτώσεις για όλες τις κατηγορίες των μαθητών, τόσο στον κοινωνικό όσο και στον ψυχολογικό και γνωστικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2004β: 519-535). Η ομαδική εργασία συμβάλλει στην ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, στην κοινωνικοποίηση και στην ομαλή ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Εκτός αυτού, με δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο του μαθήματος, η συμβολή περισσότερων του ενός ατόμων μπορεί να οδηγήσει σε ιστορικά συμπεράσματα πιο γρήγορα και ασφαλέστερα (Κουτρούμπα, 2002: 153).

Τέλος, αξ σημειωθεί ότι η ένταξη στο σχεδιασμό των νέων τεχνολογιών έγινε παράλληλα με την προσπάθεια να εξασφαλιστεί ενεργητική, διαδραστική και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας και την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος (Κόκκινος, 2003: 351). Η επιλογή αυτή βασίστηκε στην πολυτροπικότητα η οποία κατέχει κεντρικό ρόλο στις νέες πρακτικές

γραμματισμού των νέων και εξασφαλίζεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς μέσω του ψηφιακού εγγραμματισμού οι έφηβοι αποκτούν τη δυνατότητα κατάκτησης διάφορων κοινωνικών σκοπών, όπως η κριτική έρευνα, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία (Mills, 2010: 35-36).

Το ερώτημα που τέθηκε εξ αρχής ήταν πώς μπορεί να γίνει κατανοητή η συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και κατά πόσο μπορεί η διέγερση της φαντασίας των μαθητών και η ανάληψη δραστηριοτήτων να συμβάλει σ' αυτό (Salmesvuori, 2015: 5-7). Έγινε προσπάθεια να συνδεθεί η ιστορική γνώση με την εμπειρία μέσω της αναζήτησης και της τεκμηρίωσης των διαφόρων ισχυρισμών, πέρα από το σχολικό βιβλίο, ενώ παράλληλα το υλικό που χρησιμοποιήθηκε οδηγούσε σε συσχέτιση των ιστορικών γεγονότων με μεταγενέστερες εποχές, αλλά και με το σήμερα (Αβδελά, 1998: 116-120).

Επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας ως πλέον κατάλληλης, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για το επίπεδο γνώσεων, ευαισθητοποίησης και κριτικής ικανότητας των μαθητών. Κατηγοριοποιήθηκαν οι αντίστοιχες ερωτήσεις και καταγράφηκαν τα συμπεράσματα με παράλληλη αποτύπωσή τους σε γραφήματα. Στις ερωτήσεις που αφορούν την άποψη των μαθητών για τη διδακτική μεθοδολογία και επιδέχονται στατιστική επεξεργασία, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences Data Editor 21).

5.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Δόθηκε μεγάλη σημασία και αφιερώθηκε πολύς χρόνος στον σχεδιασμό και την κατασκευή των εργαλείων της συγκεκριμένης δράσης, με τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα να είναι κατέχουν κεντρική θέση (Cunningham, 1998: 61).

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι:

1. Κατά πόσο οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας.
2. Ποιες μέθοδοι είναι πιο αποτελεσματικές στο να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τα ιστορικά γεγονότα.

3. Κατά πόσο οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να συνδράμουν ώστε να γίνει πιο ευχάριστο, αλλά ταυτόχρονα και αποτελεσματικό το μάθημα.
4. Πώς μπορεί να οικοδομηθεί η ιστορική γνώση μέσα από την μέθοδο της ομαδοσυνεργασίας με την ταυτόχρονη χρήση του υπολογιστή.
5. Πώς μπορεί να λειτουργήσει από τους μαθητές η χρήση μιας πλατφόρμας wiki και αν συμβάλλει θετικά στην κατανόηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
6. Πώς διαμορφώνεται η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών, καθώς και μαθητών μεταξύ τους, μέσα από μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση.

5.5. Χρήση του wiki

Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης αποφασίστηκε να δημιουργηθεί από τη διδάσκουσα και να χρησιμοποιηθεί από την ομάδα των μαθητών μία πλατφόρμα wiki. Η επιλογή του wiki έγινε με κριτήριο τις πολλαπλές δυνατότητες που δίνει σε σχέση με τους κοινούς ιστοχώρους, καθώς μπορεί να απελευθερώνει και να συνδέει ταυτόχρονα τους μαθητεύμενους, δημιουργώντας δυναμικές κοινότητες μάθησης (Boulos et al, 2006). Το πλεονέκτημά του είναι ότι το περιεχόμενό του διαμορφώνεται από μία ομάδα ατόμων – στην περίπτωση μας είναι μία σχολική τάξη – που συνεργάζονται και συντονίζονται μεταξύ τους για την παραγωγή ενός τελικού προϊόντος. Επιτρέπει στον χρήστη να δημιουργήσει όσες σελίδες επιθυμεί, να τις γεμίσει με περιεχόμενο και να τις συνδέσει μεταξύ τους χωρίς να έχει ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού ιστοσελίδων. Ο κάθε χρήστης μπορεί να αλλάξει το περιεχόμενο που δημιούργησε κάποιος άλλος προσθέτοντας ή διαγράφοντας κείμενα, εικόνες, βίντεο, ήχο. Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπει να συγγράψουν συνεργατικά το κείμενο διαμορφώνοντας από κοινού την εικόνα και το περιεχόμενο του wiki. Πρόκειται για ένα διαδραστικό εργαλείο που μπορεί ο διδάσκων, εντάσσοντάς το στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αποκομίσει σημαντικά οφέλη. Η χρήση του μπορεί να κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον, να ενισχύσει τη συλλογικότητα και τη συνεργατική και επικοινωνιακή διάθεση, να αναπτύξει τη συνθετική – κριτική σκέψη και τις δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών, προάγοντας εν τέλει τη μάθηση (Κυροπούλου, Χαλδογερίδης, 2011).

Στην κεντρική σελίδα του wiki <http://history-bl.wikispaces.com/> αναρτάται όλο το οπτικό και ακουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, ενώ στις σελίδες των 4 ομάδων παρουσιάζονται τα στοιχεία που συνέλεξαν οι μαθητές κατά την έρευνά τους.

5.6. Σύνταξη και αξιοπιστία των τεστ

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε στις 10 Δεκεμβρίου 2015 και ολοκληρώθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 με διάρκεια 8 διδακτικών ωρών.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το προκαταρκτικό τεστ (pre-test) και το τεστ μετά την παρέμβαση (following-test), που δόθηκαν στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Η στρατηγική δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε, καθορίστηκε από την ίδια τη φύση της έρευνας (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 151-152). Η επιλογή της έρευνας-δράσης που διεξήχθη από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε συνεργασία με τους μαθητές της στο σχολικό περιβάλλον όπου εργάζεται, οδήγησε αναγκαστικά στον περιορισμό του δείγματος στα 36 άτομα, που αποτελούσαν τα δύο τμήματα στα οποία η εκπαιδευτικός είχε την ανάθεση του μαθήματος της Ιστορίας.

Έγινε προσπάθεια ώστε τα τεστ να είναι κατάλληλα, έγκυρα και αξιόπιστα. Τηρήθηκαν ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξη αξιοπιστίας. Για παράδειγμα, οι δοκιμασίες πριν και μετά την παρέμβαση ήταν ίδιες για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Το επίπεδο δυσκολίας ήταν το ίδιο και στα δύο τεστ, κάποιες από τις ερωτήσεις, εξάλλου, ήταν ίδιες και στα δύο τεστ. Υπάρχουν διαφορές στον τύπο των ερωτήσεων ή τη φρασεολογία ανάμεσα στις δύο δοκιμασίες, ωστόσο, και οι δύο συντάχθηκαν για να ελέγξουν το ίδιο περιεχόμενο. Η δοκιμασία μετά την παρέμβαση συντάχθηκε με προσοχή, ώστε το τεστ να μην είναι δυσκολότερο να συμπληρωθεί από τη μία ομάδα σε σχέση με την άλλη (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 561-562). Δόθηκε έμφαση στην εγκυρότητα του περιεχομένου, καθώς οι ερωτήσεις του τεστ που δόθηκε μετά την παρέμβαση καλύπτουν την ενότητα και διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Για την αποτελεσματικότητα του τεστ επιδιώχθηκε η διασφάλιση της εγκυρότητας δομήματος, η επιδίωξη, δηλαδή, σαφούς σχέσης των ερωτήσεων με την ποιότητα ή το χαρακτηριστικό που τίθεται ως στόχος της δράσης (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 223-224).

5.7. Η διδακτική παρέμβαση

5.7.1. Ερωτηματολόγιο πριν από την παρέμβαση

Το ερωτηματολόγιο (pre-test) πριν ξεκινήσει η παρέμβαση, δόθηκε στους μαθητές για να το συμπληρώσουν μέσα σε μία διδακτική ώρα και περιλάμβανε:

- γνωστικές ερωτήσεις
- εικόνες – πίνακες ζωγραφικής
- ιστορικές πηγές
- λογοτεχνική δημιουργία (δημοτικό τραγούδι)
- ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεών τους για τη διδασκαλία
- ερωτήσεις σχετικές με τα wikis

Στόχος ήταν:

- να διερευνηθούν οι προγενέστερες ιστορικές γνώσεις των μαθητών
- να αναζητηθούν τα ενδιαφέροντά τους
- να ευαισθητοποιηθούν μέσα από την ανάγνωση ή τη θέαση ενός έργου τέχνης
- να καταγραφεί η κριτική τους ικανότητα που οδηγεί στην παραγωγή γνώσης.

Η εμπειρία του ερωτηματολογίου ήταν καθ' ομολογία των μαθητών πρωτόγνωρη γι' αυτούς, γεγονός που τους προκάλεσε αρχικά μία ανησυχία. Για να μην υπάρξει αναστάτωση και άγχος, δόθηκε η διευκρίνιση ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, επομένως οι μαθητές δεν αναγράφουν το όνομά τους, καθώς δεν θα βαθμολογηθούν από αυτό. Είναι χαρακτηριστικό ότι μετά από αυτή τη διευκρίνιση, κάποιοι καλοί μαθητές άφησαν ερωτήσεις ανάπτυξης αναπάντητες, γεγονός που καταδεικνύει τη βαθμοθηρική αντίληψη της πλειοψηφίας των μαθητών και την αποχή τους από οτιδήποτε δεν προσμετρείται στη βαθμολογία τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκφραζόμενοι αυθόρμητα βρήκαν το φυλλάδιο ενδιαφέρον, δήλωσαν ότι τους εντυπωσίασαν οι έγχρωμες εικόνες και εκφράστηκαν θετικά για τη διδάσκουσα, αναγνωρίζοντας ότι κατέβαλε χρόνο και κόπο για να το συντάξει. Κάποιοι μάλιστα ζήτησαν αν γίνεται να τους δοθεί.

5.7.2. Στάδια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης

1^η διδακτική ώρα

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε στην αίθουσα τεχνολογίας – προβολών του σχολείου, με προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι αισθητοποίησης της διδασκόμενης ιστορικής ύλης. Με τον όρο αυτόν εννοούνται τα διάφορα εποπτικά μέσα που μπορεί να αξιοποιήσει ο διδάσκων για την ανάλυση και επεξήγηση δύσκολων εννοιών και ιστορικών όρων που οι μαθητές, μην έχοντας ολοκληρώσει τη φάση της αφηρημένης σκέψης, δεν μπορούν εύκολα να αντιληφθούν (Βώρος, 1989: 159-169).

Αρχικά μοιράστηκε φύλλο εργασίας με σύντομες ερωτήσεις, το οποίο ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ατομικά στο τέλος του μαθήματος και να το παραδώσουν.

Ως αφορμή χρησιμοποιήθηκε απόσπασμα διάρκειας 4 λεπτών από την κινηματογραφική ταινία του *Ridley Scott "Kingdom of Heaven"*, η υπόθεση της οποίας διαδραματίζεται την εποχή των Σταυροφοριών και αναπαριστά με πολύ παραστατικό τρόπο το κλίμα της εποχής. Το οπτικοακουστικό αυτό υλικό κατάφερε να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους μεταφέρει μέσα από μία αξιόπιστη αναπαράσταση την εικόνα των λατίνων σταυροφόρων. Στάθηκε αφορμή για μία πρώτη συζήτηση σχετικά με τη εμφάνισή τους και τα διακριτικά τους γνωρίσματα, καθώς και με τη «χριστιανικότητα» της συγκεκριμένης σκηνής.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν σε power-point τα αίτια των Σταυροφοριών και οι 3 πρώτες Σταυροφορίες συνοπτικά με τα αποτελέσματά τους, σε συνδυασμό με μία αφήγηση ενδεικτικών γεγονότων που εστίασε στα σημαντικά και κύρια στοιχεία όπως είναι σκόπιμο, ώστε να προκύπτουν ζητήματα ορατά για περαιτέρω διερεύνηση (Βώρος, 1989: 51-53). Δόθηκε έμφαση στην παρουσίαση των γεγονότων μέσα από εικαστικές απεικονίσεις (πίνακες ζωγραφικής, μικρογραφίες χειρογράφων, εικόνες, χάρτες) οι οποίες αποτέλεσαν το έναυσμα για μία εποικοδομητική συζήτηση. Μέσα από κατευθυνόμενο διάλογο με ερωτήσεις από τον διδάσκοντα, οι μαθητές προσπάθησαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν όσα έβλεπαν, ενώ διατύπωναν και οι ίδιοι ερωτήσεις. Στο τέλος, αφού παρακολούθησαν την ταινία και την προβολή παρουσίας, συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας με ιδιαίτερη προθυμία.

Στα τελευταία λεπτά της ώρας προβλήθηκε ένα σύντομο ενημερωτικό video τεσσάρων λεπτών περίπου για το wiki, το οποίο με ευσύνοπτο τρόπο και με τη

χρήση σκίτσων ενημερώνει για τον τρόπο χρήσης μιας τέτοιας πλατφόρμας επικοινωνίας.

2^η διδακτική ώρα

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, χρησιμοποιήθηκε ξανά η αίθουσα της τεχνολογίας. Αφόρμηση για το μάθημα ήταν ένα δίλεπτο σε διάρκεια απόσπασμα από ντοκιμαντέρ με συνοπτική παρουσίαση των γεγονότων και των προσώπων που σχετίζονται με την Τέταρτη Σταυροφορία και τα αποτελέσματά της (άλωση της Πόλης και ωμότητες από τους σταυροφόρους, διάλυση της αυτοκρατορίας, περίοδος λατινοκρατίας, δημιουργία ελληνικών κρατών, ανακατάληψη της Πόλης).

Στη συνέχεια, ακολούθησε προβολή παρουσίασης (power-point) των γεγονότων με έμφαση πάλι στις εικαστικές απεικονίσεις και τον συνδυασμό αφήγησης από την πλευρά του διδάσκοντος και κατευθυνόμενου διαλόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές, έχοντας ήδη εμπειρία από το προηγούμενο μάθημα, έδειξαν ότι μπορούν να περιγράψουν τις εικόνες που βλέπουν, ενώ με τις παρατηρήσεις τους, ότι έχουν κατανοήσει κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά π.χ. των μικρογραφιών (π.χ. για τις διαστάσεις των μορφών, τις ομοιότητες ανάμεσα σε σκηνές πολιορκίας με τις σκάλες κλπ.) ή της ρομαντικής ζωγραφικής (εκφράσεις των μορφών, έντονα συναισθήματα, χρήση φωτός κλπ.), να σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα γεγονότα και να κάνουν συγκρίσεις. Για παράδειγμα, σχολίασαν με περισσότερη ευχέρεια τον πίνακα του Ντελακρουά που είχαν δει στο ερωτηματολόγιο (pre-test), καθώς τώρα είχαν ακούσει τα γεγονότα και μπόρεσαν να συσχετίσουν την εικόνα με τις ιστορικές πληροφορίες που είχαν αποκομίσει.

Στο τέλος συμπλήρωσαν με άνεση και παρέδωσαν στον διδάσκοντα φύλλο εργασίας που περιείχε ερωτήσεις σχετικά με όσα άκουσαν.

Όπως και στο προηγούμενο μάθημα, έτσι και σε αυτό έγινε προσπάθεια για συνολική θέαση των γεγονότων, για εμβάθυνση που επιτυγχάνεται με τη χρήση ποικίλων μέσων και γρήγορη κίνηση όλων των διαδικασιών, ώστε να μην «βαλτώνει» το μάθημα και διασπάται η προσοχή του ακροατηρίου (Βώρος, 1989: 55-56).

3^η διδακτική ώρα

Την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες των πέντε ατόμων στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου. Εξερεύνησαν τη σελίδα του wiki μετά από τις οδηγίες που τους δόθηκαν, διάβασε η κάθε ομάδα το θέμα της και άρχισαν να

συλλέγουν πληροφορίες και να απαντούν στις ερωτήσεις που είχαν τεθεί ζητώντας τη βοήθεια της διδάσκουσας όπου χρειαζόταν.

Οι δραστηριότητες είχαν τους εξής στόχους:

- Να προωθήσουν τις αρχές της πολυτροπικότητας και της ομαδικής συνεργασίας, δημιουργώντας ένα νέο περιβάλλον μάθησης.
- Να επιτύχουν τη διαθεματικότητα, συνδυάζοντας την Ιστορία με κάποιες μορφές τέχνης (λογοτεχνία, εικαστικές τέχνες, αρχιτεκτονική).
- Να καταδείξουν ότι τα ιστορικά στοιχεία δεν αποτελούν απολιθώματα, αλλά συμβάλλουν στην εξέλιξη, μέσα από την αέναη δημιουργική πορεία του ανθρώπου και τη συνέχεια του ιστορικού γίνεσθαι.
- Να αναπτύξουν την ερευνητική διάθεση και την κριτική σκέψη των μαθητών.
- Να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα μέσω της ενσυναίσθησης.

Οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν σε κάθε ομάδα ήταν οι εξής:

ΟΜΑΔΑ 1

Αναφέρεται ότι μία από τις σημαντικότερες συνέπειες της Άλωσης της Κων/πολης από τους Σταυροφόρους ήταν η **βεβήλωση μνημείων** και οι **ληηλασίες έργων τέχνης** που ακολούθησαν. Αντλείστε στοιχεία από τις ακόλουθα κείμενα (ένα λογοτεχνικό και ένα ιστορικό) και καταγράψτε τα συμπεράσματά σας σε ένα αρχείο επεξεργαστή κειμένου (word): α) Ουμπέρτο Έκο «Μπαουντολίνο» και β) Edwin Pears «Η Έφοδος, η Κατάληψη και η Ληηλασία της Πόλης».

ΟΜΑΔΑ 2

Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο (<https://images.google.com/>) **2 πίνακες ζωγραφικής** και **2 μικρογραφίες χειρογράφων** που απεικονίζουν γεγονότα της **εποχής των Σταυροφοριών**. Να τις παρουσιάσετε σε **ppt** (power -point) με χρονολογική σειρά, αναφέροντας τον δημιουργό τους, πότε χρονολογούνται, πού βρίσκονται, ποιο γεγονός παρουσιάζουν, ποια πρόσωπα απεικονίζονται. Να αναζητήσετε τη σημασία του όρου "**μικρογραφία**" στα ηλεκτρονικά λεξικά του Κόμβου της Ελληνικής γλώσσας ΚΟΜΒΟΣ

ΟΜΑΔΑ 3

Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο **χάρτες** που απεικονίζουν την **πορεία των 4 σταυροφοριών**. Προτείνονται οι παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

<https://images.google.com/>

<http://histoirehistoire.weebly.com/sigmataualphaupsilonrhoomicronphiomicronrho943epsilonsigmaf.html>

<http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/xartes.htm>

Να τους παρουσιάσετε σημειώνοντας σε ποια σταυροφορία αναφέρεται ο καθένας και να καταγράψετε σε ένα κείμενο τους οργανωτές και την πορεία που ακολούθησε η 4η σταυροφορία.

ΟΜΑΔΑ 4

Την εποχή της Λατινοκρατίας που ακολούθησε που ακολούθησε την Άλωση του 1204, μαρτυρούν πολυάριθμα κάστρα - μνημεία αρχιτεκτονικής που σώζονται ανά την Ελλάδα. Αναζητήστε **κάστρα** που χτίστηκαν ή χρησιμοποιούνταν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας από αυτή την εποχή. Να παρουσιάσετε **φωτογραφίες** από αυτά σε **ppt (power - point)** αναφέροντας την ονομασία τους, τον τόπο και πότε χρονολογούνται. Να επιλέξετε ένα από αυτά τα κάστρα που θεωρείται σημαντικό και να συλλέξετε **πληροφορίες σχετικά με το πότε, από ποιους, για ποιες ανάγκες χτίστηκε, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του**. Χρήσιμες ιστοσελίδες:

<http://www.culture.gr/culture/gindex.jsp>

<http://www.kastra.eu/>

Οι ομάδες εργάστηκαν με αρκετή δυσκολία εξαιτίας των τεχνικών προβλημάτων που προέκυψαν (αργοπορία λόγω παλαιότητας των υπολογιστών, δυσκολία στο άνοιγμα αρχείων word κλπ). Υπήρξαν διαμαρτυρίες από λίγους μαθητές που δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και εξέφρασαν την προτίμηση να γίνεται το μάθημα στην τάξη. Ωστόσο, η πλειοψηφία αντιμετώπισε το εγχείρημα με ευνοϊκή διάθεση και έδειξε διάθεση συνεργασίας συγκεντρώνοντας τις απαιτούμενες πληροφορίες.

4^η διδακτική ώρα

Συνεχίστηκε η εργασία των ομάδων στο εργαστήριο πληροφορικής και η συγγραφή των απαντήσεων, καθώς ο χρόνος της προηγούμενης διδακτικής ώρας δεν

ήταν αρκετός λόγω των δυσχερειών που προέκυψαν. Δόθηκε, λοιπόν, στους μαθητές επιπλέον χρόνος μισής διδακτικής ώρας για να ολοκληρωθούν οι απαντήσεις.

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια ενός power-point που είχε ήδη αναρτηθεί στο wiki έγινε μία αναφορά στην εμφάνιση και την εξάπλωση των Οθωμανών.

5^η διδακτική ώρα

Η πέμπτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στην παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια. Ανέλαβαν να παρουσιάσουν δύο άτομα από κάθε ομάδα, τα οποία μέσα σε χρόνο 10 λεπτών ανέφεραν το θέμα που είχαν να διερευνήσουν και τα στοιχεία που συνέλεξαν και είχαν αναρτήσει στη σελίδα της ομάδας τους στο wiki. Με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα έδειξαν στους συμμαθητές τους πώς διαμόρφωσαν τη σελίδα τους, παρουσιάζοντας τις εικόνες και τους χάρτες που χρησιμοποίησαν.

6^η διδακτική ώρα

Κατά την έκτη διδακτική ώρα έγινε μία σύντομη εισαγωγή στο κεφάλαιο της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης η οποία συνεχίστηκε μέσα από την ανάγνωση ενός αποσπάσματος από το ιστορικό μυθιστόρημα του Κ. Κυριαζή «*Κων/νος Παλαιολόγος*», που δόθηκε στους μαθητές σε φωτοτυπία. Το κείμενο αναφερόταν στην τελευταία μάχη του αυτοκράτορα και στο θάνατό του.

Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν:

- η πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών μέσα από τη συναισθηματική διέγερση που μπορεί να δημιουργήσει ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Με κατευθυνόμενες ερωτήσεις:

- Άντλησαν ιστορικά στοιχεία και έδωσαν απαντήσεις με βάση το κείμενο (σχετικά με τα πρόσωπα, το κλίμα που επικρατούσε, την προσωπικότητα του αυτοκράτορα και τη σχέση του με τον λαό, το συσχετισμό δυνάμεων),
- εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωσή του,
- σχολίασαν, επίσης, τη γραφή και τους τρόπους με τους οποίους ο συγγραφέας κατάφερε να κάνει πιο παραστατική την αφήγησή του (λυρισμός, σχήματα λόγου, εξωπραγματικά στοιχεία κλπ).

Παράλληλα, η διδάσκουσα έδινε τις απαραίτητες εξηγήσεις και πληροφορίες όπου χρειαζόταν, προκειμένου να γίνει κατανοητό το κείμενο. Στο τέλος της ώρας διατυπώθηκε η άποψη ότι η προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων της Άλωσης μέσα από το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο, τους βοήθησε να συγκρατήσουν αρκετά στοιχεία, ίσως περισσότερα από ό,τι θα τους βοηθούσε η ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου.

7^η διδακτική ώρα

Εξετάστηκε πιο αναλυτικά το κεφάλαιο της Άλωσης, μέσα από διάλεξη συνοδευόμενη από power-point σχετικά με την Άλωση της Πόλης. Η διάλεξη ήταν μικρής διάρκειας και επικεντρωμένη σε πολύ βασικές πληροφορίες, με στόχο να μείνει χρόνος για διάλογο. Στο πλαίσιο της διάλεξης παρουσιάστηκαν έργα ζωγραφικής από διαφορετικές περιόδους που αναπαριστούν γεγονότα πριν και κατά τη διάρκεια της Άλωσης και τράβηξαν το ενδιαφέρον τους. Προσπάθησαν και κατάφεραν ως ένα βαθμό να τα περιγράψουν, να τα σχολιάσουν και να προσδιορίσουν την πρόθεση του καλλιτέχνη που δημιούργησε το κάθε έργο.

Παράλληλα έγινε κατευθυνόμενος διάλογος για διάφορα θέματα που τους έκαναν εντύπωση, όπως την υποταγή της ορθόδοξης εκκλησίας στην καθολική προς χάρη βοήθειας, την αντίδραση του βυζαντινού λαού και τη φράση του Λουκά Νοταρά, το λόγο που η Άλωση είναι ένα από τα δραματικότερα γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας, τη συνέχεια της βυζαντινής παράδοσης από τη Ρωσία.

Ακολούθησε απόσπασμα ντοκιμαντέρ (διάρκειας 12 λεπτών) με συνοπτική παρουσίαση των γεγονότων, που παρακολούθησαν με εξαιρετικό ενδιαφέρον. Στο τέλος της ώρας συμπλήρωσαν και παρέδωσαν φύλλο εργασίας σχετικό με όσα αναφέρθηκαν.

8^η διδακτική ώρα

Την όγδοη διδακτική ώρα οι ομάδες των μαθητών παρουσίασαν στην ολομέλεια το υλικό που συνέλεξαν και ανάρτησαν στο wiki σχετικά με τα θέματα που τέθηκαν προς διερεύνηση στη σελίδα της κάθε ομάδας και με αυτό τον τρόπο έκλεισαν την ενότητα.

Οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν στις ομάδες ήταν:

ΟΜΑΔΑ 1

Αναζητήστε δημοτικά τραγούδια που αναφέρονται στην Άλωση της Κων/πολης. Παραθέστε 3 από αυτά και εξηγήστε το περιεχόμενό τους. Μπορείτε επίσης να ακούσετε μελοποιημένο κάποιο από αυτά. Χρήσιμοι είναι οι παρακάτω σύνδεσμοι:

<http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tradition/lamentations-constantinople.htm>

http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/mou/tragoudia_gia_tin_alosi.htm

ΟΜΑΔΑ 2

Αναζητήστε νεοέλληνες ποιητές που έγραψαν ποιήματα σχετικά με την Άλωση και τον Κων/νο Παλαιολόγο. Καταγράψτε όσα βρείτε (όνομα ποιητή και τίτλο ποιήματος και παρουσιάστε ένα, εξηγώντας το περιεχόμενό του. Χρήσιμοι οι παρακάτω σύνδεσμοι:

<http://www.schooltime.gr/2014/05/29/poiimata-gia-tin-alosi-tis-polis/>

<http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tradition/lamentations-constantinople.htm>

ΟΜΑΔΑ 3

Αναζητήστε θρύλους και παραδόσεις του ελληνικού λαού σχετικά με την Άλωση της Κων/πολης. Καταγράψτε τρεις από αυτούς και παρουσιάστε τους. Χρήσιμοι είναι οι παρακάτω σύνδεσμοι:

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8801?locale=el>

ΟΜΑΔΑ 4

Στο κεφάλαιο **Η ΠΟΛΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ** από την ιστοσελίδα <http://www.fourtounis.gr/arthra/2012/05/28/28-05-2012.html> να αναζητήσετε την αντίληψη που είχαν οι Έλληνες για την Κων/πολη όπως φαίνεται μέσα από τα δημοτικά τραγούδια τους. Να γράψετε ένα σύντομο κείμενο με τα συμπεράσματά σας και να παραθέσετε 3-4 μικρά αποσπάσματα που τα αποδεικνύουν.

Όλο το οπτικό και ακουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης από τη διδάσκουσα μέσα στην τάξη, αναρτήθηκε στην κεντρική ιστοσελίδα του wiki <http://history-bl.wikispaces.com/>, ώστε οι μαθητές να μπορούν

να έχουν πρόσβαση σε αυτό οποιαδήποτε στιγμή και να διευκολύνονται στη μελέτη τους.

5.7.3. Ερωτηματολόγιο μετά την παρέμβαση

Αφού ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προκειμένου να διερευνηθεί τι αποκόμισαν από τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθήθηκε (following test). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε:

- γνωστικές ερωτήσεις
- πίνακα ζωγραφικής
- ιστορική πηγή
- λογοτεχνική δημιουργία (δημοτικό τραγούδι)
- ερώτηση διερεύνησης των απόψεών τους για τη διδασκαλία
- ερωτήσεις σχετικές με το wiki που δημιούργησαν

Οι στόχοι του ερωτηματολογίου ήταν:

- Να διερευνηθούν οι γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές πάνω στη συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου που διδάχθηκαν με εναλλακτικές μεθόδους.
- Να διερευνηθεί η δυνατότητα αναλυτικής – συνθετικής σκέψης και κριτικής θεώρησης ιστορικών γεγονότων που γνωρίζουν.
- Να διαπιστωθεί αν η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους μέσα από την επαφή με την τέχνη.
- Να διαπιστωθεί πώς διαμορφώνονται οι αντιλήψεις των μαθητών μετά από τη συγκεκριμένη εμπειρία διδασκαλίας.
- Να καταγραφεί η άποψή τους σε σχέση με την ωφελιμότητα ή όχι του wiki στη διδασκαλία της Ιστορίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

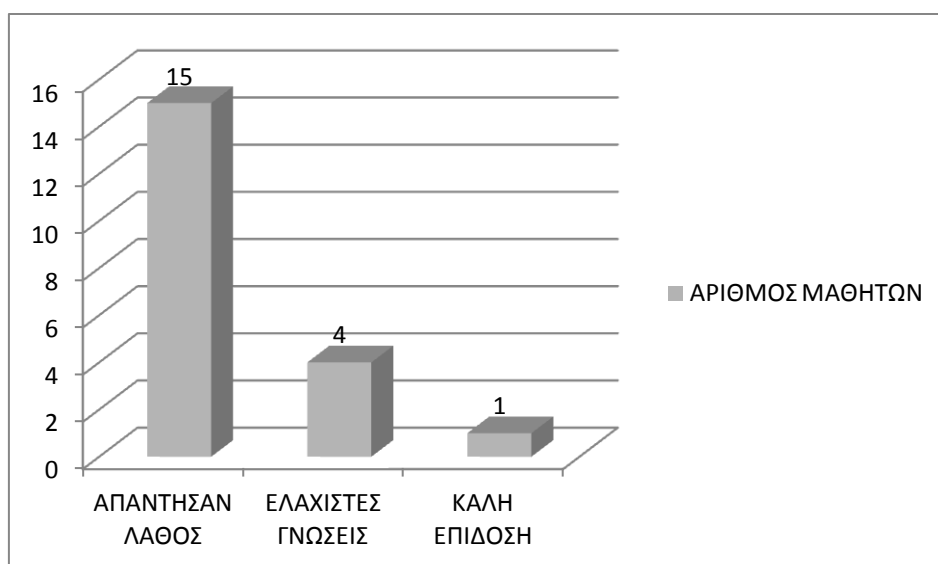
6.1. Αποτελέσματα του τεστ πριν από την παρέμβαση (pre-test)

6.1.1. Ομάδα παρέμβασης

Αναφορικά με τα προκαταρκτικά τεστ διερεύνησης γνώσεων και δεξιοτήτων (pre-test) στα οποία απάντησαν οι μαθητές πριν από την υλοποίηση της έρευνας, επιχειρήθηκε μία κατηγοριοποίηση των απαντήσεων οι οποίες προέκυψαν από τους 20 μαθητές του τμήματος που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, με κριτήριο το «μέγεθος» των γνώσεών τους, αλλά και την ανταπόκρισή τους σε θέματα που απαιτούν κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση.

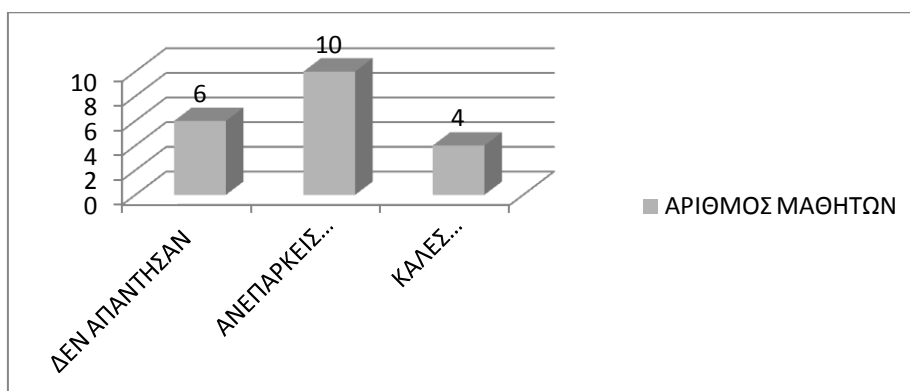
Στις ερωτήσεις **γνωστικού τύπου** (ερωτήσεις 1,2,4,5) [Παράρτημα 1], **15** μαθητές δεν απάντησαν ή απάντησαν λάθος, **4** έδειξαν ότι είχαν ελάχιστες γνώσεις και μόλις **1** μαθητής είχε καλή επίδοση.

Διάγραμμα 1: Ερωτήσεις γνωστικού τύπου



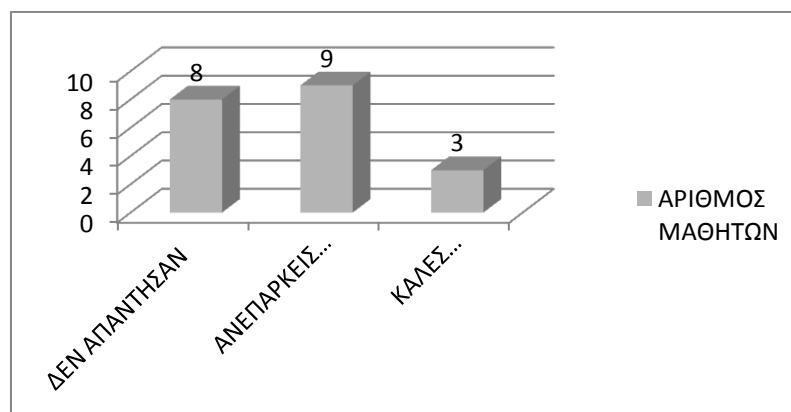
Στις ερωτήσεις **ευαισθητοποίησης** με αφορμή καλλιτεχνικά δημιουργήματα (ερωτήσεις 3,6) [Παράρτημα 1], οι απαντήσεις που μπορούν να θεωρηθούν ικανοποιητικές είναι **4**. Ανεπαρκείς απαντήσεις έδωσαν **10** μαθητές, ενώ **6** μαθητές δεν απάντησαν καθόλου.

Διάγραμμα 2: Ερωτήσεις ευαισθητοποίησης



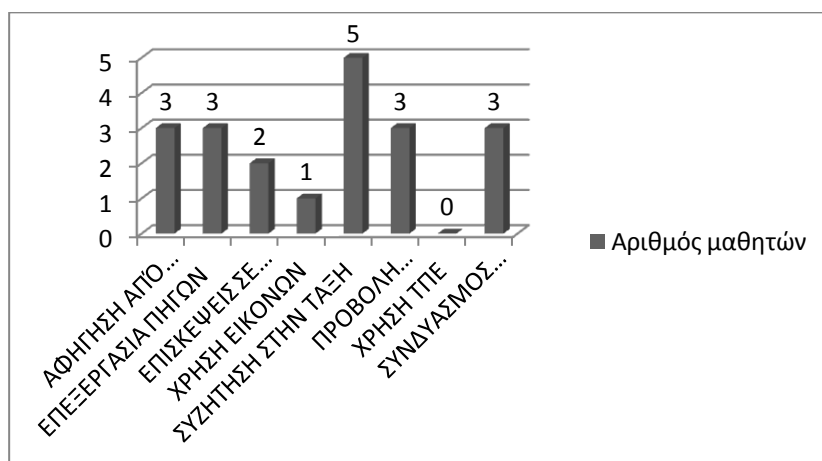
Στις ερωτήσεις που αφορούσαν στην επεξεργασία ιστορικών παραθεμάτων και απαιτούσαν **κριτική σκέψη** (ερωτήσεις 7, 8) [Παράρτημα 1], **8** μαθητές δεν προσπάθησαν καθόλου να απαντήσουν, ενώ **9** απαντήσεις ήταν ανεπαρκείς. Μόλις **3** μαθητές απάντησαν ικανοποιητικά.

Διάγραμμα 3: Ερωτήσεις κριτικής σκέψης

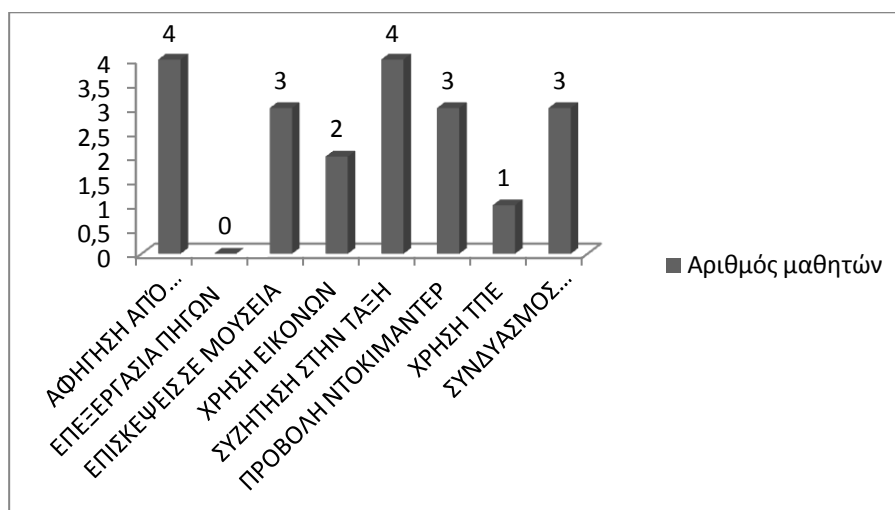


Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων τους σχετικά με τις **μεθόδους διδασκαλίας** του μαθήματος.

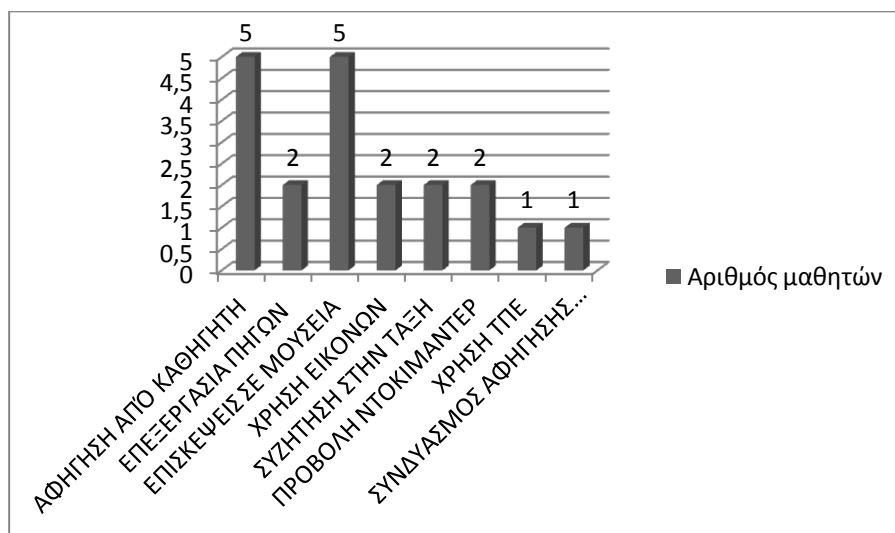
Διάγραμμα 4: 1^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Διάγραμμα 5: 2^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Διάγραμμα 6: 3^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας

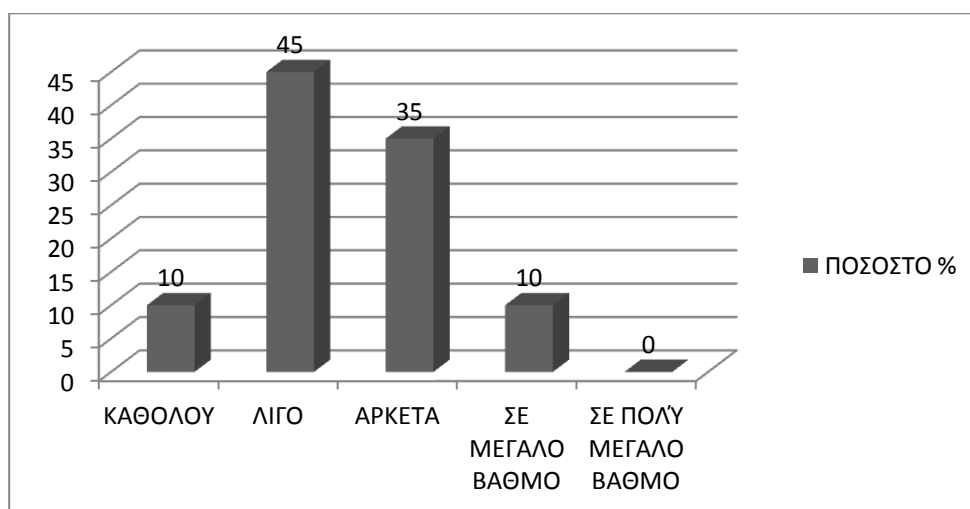


Στην ερώτηση «**Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι θα μπορούσε να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά η Βυζαντινή ιστορία;**» δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν μέσα από 8 προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας με βάση τη βιβλιογραφία, αυτή που κατά τη γνώμη τους είναι η πιο αποτελεσματική. Το 25% των μαθητών (5 μαθητές από το σύνολο των 20) επέλεξε τη συζήτηση μέσα στην τάξη ως την πιο σημαντική παράμετρο της διδασκαλίας. Το ντοκιμαντέρ επέλεξαν 3 μαθητές, 3 μαθητές έκριναν ως πιο σημαντική την αφήγηση από τον καθηγητή, 3 την επεξεργασία των πηγών και 3 την αφήγηση από τον καθηγητή σε συνδυασμό με τον κατευθυνόμενο διάλογο. Οι επισκέψεις σε μουσεία ήταν η πρώτη προτίμηση 2 μαθητών. Τέλος, 1 μαθητής θεώρησε ως πιο σημαντική μέθοδο τη χρήση εικόνων.

Αναφορικά με τη δεύτερη και τρίτη επιλογή, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη σημασία και στην αφήγηση από τον καθηγητή, αλλά και στην συζήτηση μέσα στην τάξη σε συνδυασμό και με την αφήγηση. Επιλέγουν, επίσης, ως αποτελεσματικό τρόπο τις επισκέψεις σε μουσεία, ενώ η χρήση εικόνων και η προβολή ντοκιμαντέρ προηγούνται σε προτιμήσεις από τη χρήση των ΤΠΕ, που δεν επιλέγεται παρά από ένα μικρό ποσοστό.

Στην ερώτηση: «Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική, η μελέτη των πηγών βοηθά τον μαθητή στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Να αναφέρεις τρεις βασικούς λόγους που τεκμηριώνουν την παραπάνω παιδαγωγική αντίληψη», διατυπώνεται η άποψη ότι η μελέτη των πηγών βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τρεις βασικούς λόγους που τεκμηριώνουν αυτή την άποψη. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι οι ιστορικές πηγές συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της εκάστοτε διδακτικής ενότητας του σχολικού βιβλίου, καθώς βοηθούν στην προσέγγιση του τρόπου σκέψης και του κλίματος της εποχής στην οποία αναφέρονται και παράλληλα εξασκούν την κριτική σκέψη και δίνουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα γεγονότα. Επισήμαναν, επίσης, ότι οι πηγές παρέχουν επιπλέον πληροφόρηση και μάλιστα πιο άμεση, αν η συγγραφή τους ταυτίζεται χρονικά με τα διαδραματιζόμενα γεγονότα. Τέλος, ανέφεραν ότι η επεξεργασία των πηγών μέσα από ερωτήσεις και απαντήσεις ευνοούν τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μέσα στην τάξη. Ωστόσο, υπήρξε και μία περίπτωση μαθητή που ανέφερε ότι διαφωνεί με την άποψη που διατυπώνεται στην εκφώνηση της ερώτησης και δηλώνει ότι δεν μπορεί να κατανοήσει το νόημα των πηγών.

Διάγραμμα 7: Αφήγηση από τον διδάσκοντα

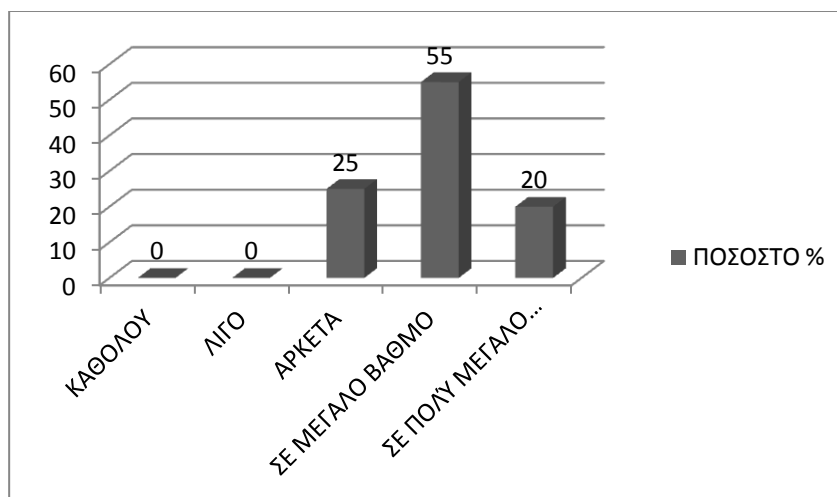


Στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι αρκεί μόνο η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων από τον καθηγητή της τάξης για να κατανοήσει ο μαθητής καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα», το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (55%) δήλωσε ότι μόνο η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων από τον διδάσκοντα δεν συμβάλλει καθόλου ή συμβάλλει λίγο στην κατανόησή τους. Συγκεκριμένα, 2 μαθητές απάντησαν ότι δεν βοηθά καθόλου (10%), ενώ 9 μαθητές απάντησαν ότι βοηθά λίγο (45%). 7 μαθητές απάντησαν ότι βοηθά αρκετά (35%) και 2 απάντησαν ότι βοηθά σε μεγάλο βαθμό (10%). Κανείς δεν απάντησε ότι η αφήγηση από τον διδάσκοντα βοηθά σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι μαθητές που θεωρούν ότι μόνο η αφήγηση των γεγονότων δεν αρκεί για την κατανόησή τους, αιτιολογούν τη θέση τους με το επιχείρημα ότι ο μονόλογος είναι βαρετός και γι' αυτό τον λόγο δηλώνουν ότι προτιμούν τον διάλογο. Επισημαίνουν ότι ορισμένοι καθηγητές δεν έχουν μεταδοτικότητα.

Οι μαθητές που προτιμούν τη αφήγηση από τον διδάσκοντα αναφέρουν ότι το να ακούν από κάποιον τα γεγονότα τους βοηθά να τα κατανοήσουν, επισημαίνοντας ότι ο καθηγητής αναλύει εκτενέστερα το περιεχόμενο του μαθήματος και το κάνει πιο κατανοητό.

Διάγραμμα 8: Κατευθυνόμενος διάλογος



Αντίθετα, θετική είναι η στάση των μαθητών στη χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου στην τάξη. Στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι ο κατευθυνόμενος διάλογος στην τάξη (ερωτήσεις – απαντήσεις) βοηθά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων από τον μαθητή», 11 μαθητές απάντησαν

ότι βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση (55%), 4 απάντησαν ότι βοηθά σε πολύ μεγάλο βαθμό (20%) και 5 ότι βοηθά αρκετά (25%).

Αιτιολογώντας την άποψή τους οι μαθητές επισήμαναν ότι ο διάλογος προϋποθέτει τη συμμετοχή και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θυμούνται καλύτερα το μάθημα. Απάντησαν, επίσης, ότι με τον διάλογο μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα, ενώ μπορούν να λύσουν απορίες τους. Αναφέρθηκε, εξάλλου, ότι ο διάλογος είναι πιο διασκεδαστικός και ελκυστικός τρόπος διδασκαλίας και εξασφαλίζει αντικειμενικότητα.

Στην ερώτηση «**Τι γνωρίζεις για τα wikis;**» η πλειονότητα των μαθητών (15) δεν έδωσε απάντηση, ένδειξη ότι αγνοεί τι είναι τα wikis. 5 μαθητές συσχέτισαν τα wiki με τη Wikipedia, αναφέροντας ότι πρόκειται για ιστότοπους που παρέχουν πληροφορίες.

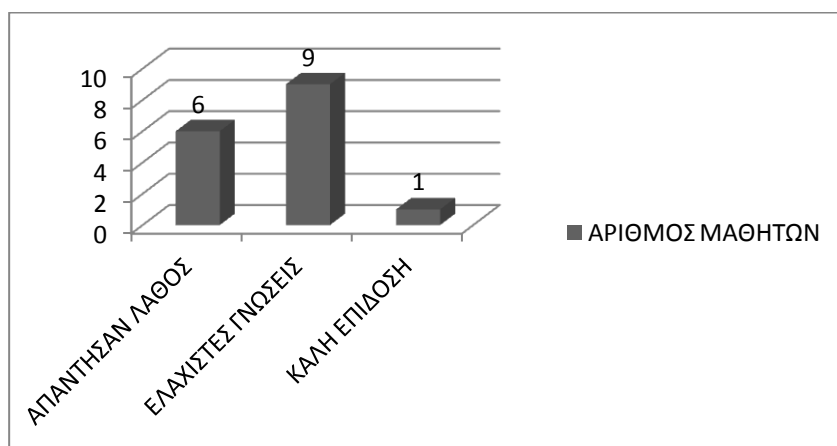
Κατά συνέπεια, δεν δόθηκαν απαντήσεις ούτε στην ερώτηση «**Με ποιον τρόπο θεωρείς ότι θα μπορούσε η χρήση του wiki να κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας.**». Αναφέρθηκε μόνο από 5 άτομα ότι μπορούν οι μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες ή εικόνες.

6.1.2. Ομάδα ελέγχου

Συγκριτικά παρατίθεται η ταξινόμηση των απαντήσεων 16 μαθητών από το τμήμα ελέγχου που διδάχθηκαν την ίδια ενότητα με τον παραδοσιακό-κλασικό τρόπο.

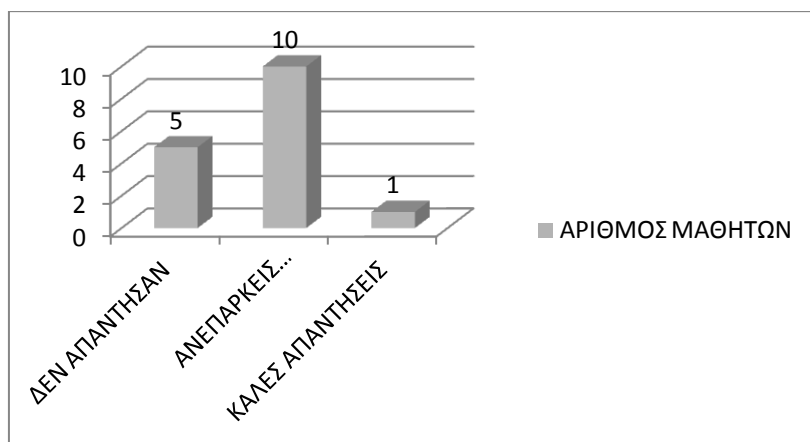
Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις **διερεύνησης γνώσεων** έδειξαν έλλειψη προγενέστερων γνώσεων. Συγκεκριμένα, 6 μαθητές απάντησαν λάθος και 9 έδωσαν απαντήσεις που μαρτυρούν ελάχιστες γνώσεις. Μόνο 1 μαθητής είχε καλή επίδοση.

Διάγραμμα 9: Ερωτήσεις γνωστικού τύπου



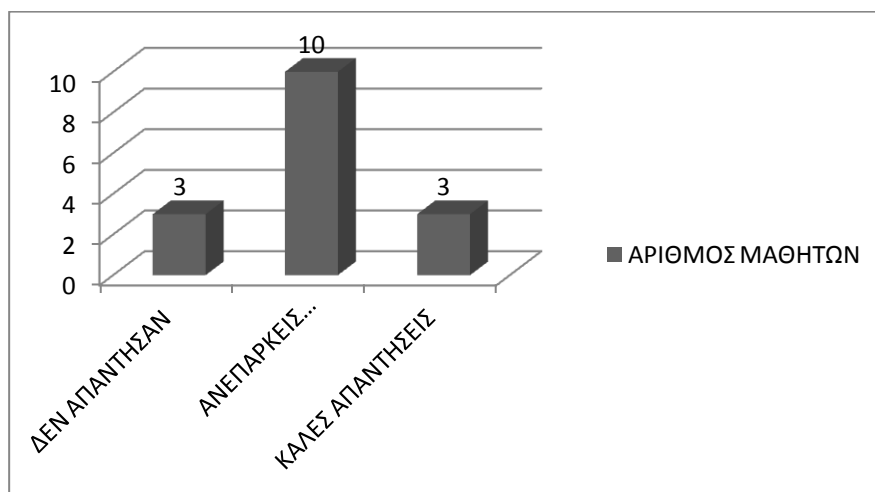
Στις ερωτήσεις **ευαισθητοποίησης** τα ποσοστά ήταν περίπου τα ίδια. Μόλις **1** μαθητής απάντησε ικανοποιητικά, ενώ **5** μαθητές δεν απάντησαν καθόλου και **10** έδωσαν ανεπαρκείς απαντήσεις.

Διάγραμμα 10: Ερωτήσεις ευαισθητοποίησης



Ο αριθμός των ικανοποιητικών απαντήσεων αυξήθηκε σε **3** στις ερωτήσεις **κριτικής σκέψης**. Μόλις **3** δεν απάντησαν καθόλου, ενώ **10** απαντήσεις ήταν ανεπαρκείς.

Διάγραμμα 11: Ερωτήσεις κριτικής σκέψης



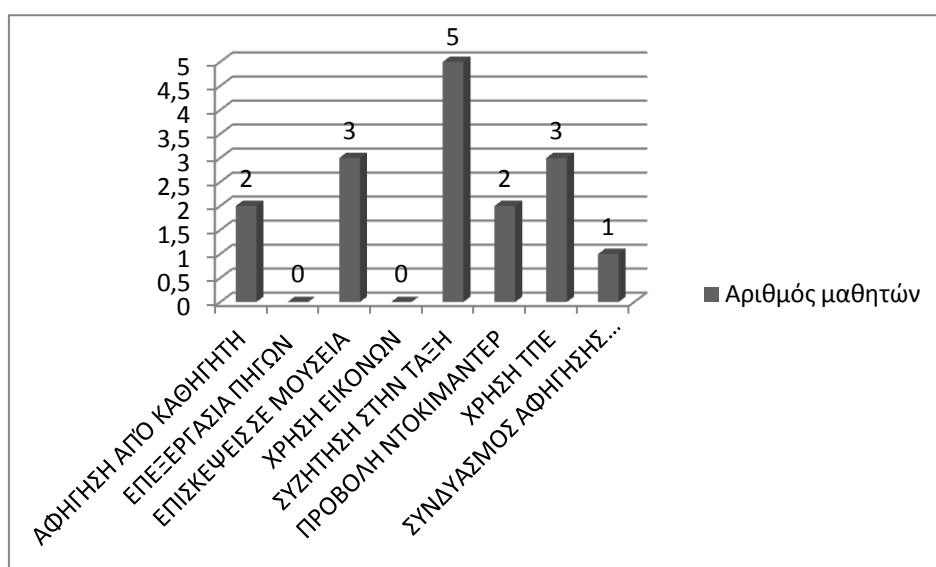
Στις ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων τους σχετικά με τις **μεθόδους διδασκαλίας** του μαθήματος, καταγράφηκαν οι εξής απαντήσεις:

Τη συζήτηση μέσα στην τάξη θεωρούν αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας **5** μαθητές (ποσοστό 31,3%). Ακολουθούν οι επισκέψεις σε μουσεία και η χρήση νέων τεχνολογιών που επιλέχθηκαν από **3** μαθητές αντίστοιχα (18,8%). **2** μαθητές θεώρησαν ως πιο σημαντική μέθοδο την αφήγηση των ιστορικών γεγονότων

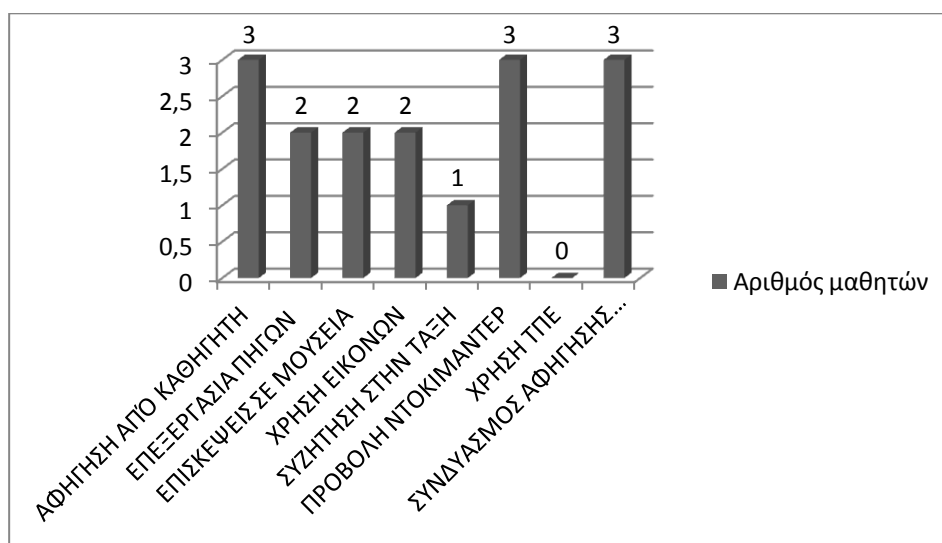
από τον καθηγητή (12,5%), 2 επέλεξαν την προβολή ντοκιμαντέρ (12,5%) και 1 μαθητής την αφήγηση από τον καθηγητή σε συνδυασμό με κατευθυνόμενο διάλογο (6,3%).

Αναφορικά και με τις υπόλοιπες επιλογές, η συζήτηση μέσα στην τάξη, αλλά και η αφήγηση από τον καθηγητή φαίνεται ότι κατατάσσονται από τους μαθητές στις πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Επιλέγεται, επίσης, ως προτιμότερη μέθοδος η προβολή ντοκιμαντέρ, ενώ ακολουθεί η επεξεργασία των πηγών και η χρήση εικόνων. Η χρήση των ΤΠΕ δεν φαίνεται να θεωρείται αποτελεσματική από τους μαθητές.

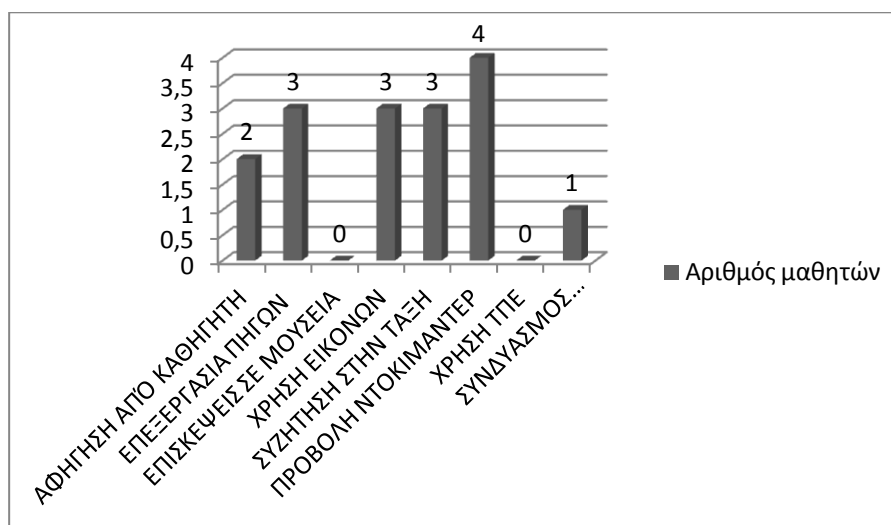
Διάγραμμα 12: 1^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Διάγραμμα 13: 2^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



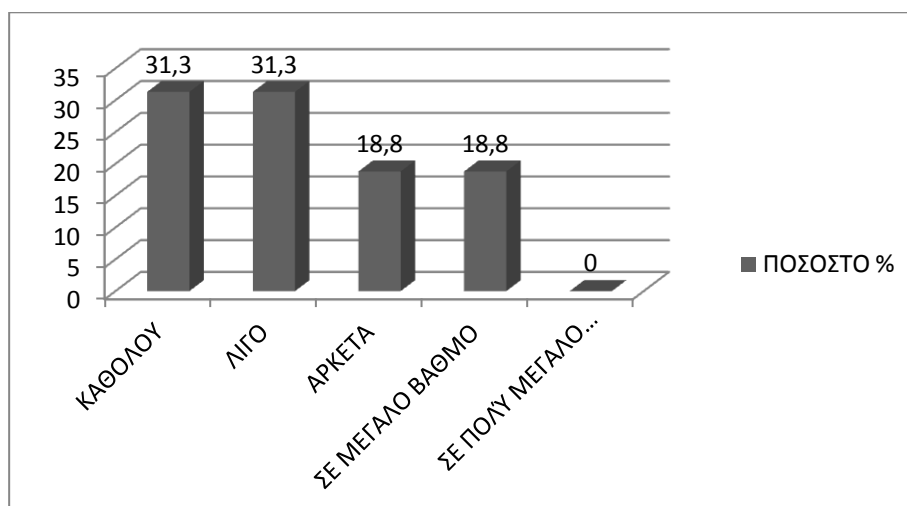
Διάγραμμα 14: 3^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Στην ερώτηση: «Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική, η μελέτη των πηγών βοηθά τον μαθητή στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Να αναφέρεις τρεις βασικούς λόγους που τεκμηριώνουν την παραπάνω παιδαγωγική αντίληψη», οι μαθητές από το τμήμα ελέγχου εξέφρασαν ενδιαφέρουσες απόψεις. Οι περισσότεροι τόνισαν ότι η μελέτη των πηγών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και στην απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικά με κάποιο ιστορικό γεγονός. Ανέφεραν ότι επιτυγχάνεται η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα, η εμβάθυνση στα γεγονότα, η καλλιέργεια της αυτενέργειας. Οι μαθητές διατύπωσαν την άποψη ότι η επεξεργασία των πηγών ακονίζει το μυαλό, καθώς επιδιώκεται συνδυασμός και σύγκριση πληροφοριών, προσφέρει τη δυνατότητα της «βίωσης» των ιστορικών γεγονότων και ταυτόχρονα της ψυχαγωγικής διάστασης κατά την προσέγγισή τους.

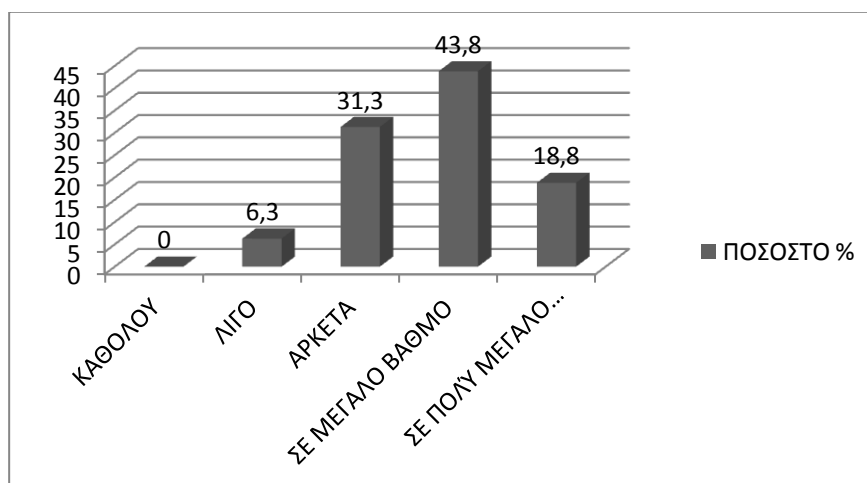
Στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι αρκεί μόνο η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων από τον καθηγητή της τάξης για να κατανοήσει ο μαθητής καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα», το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απαντά ότι μόνο η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων από τον καθηγητή δεν αρκεί για να τα κατανοήσουν. Συγκεκριμένα, 5 μαθητές δηλώνουν ότι δεν βοηθά καθόλου (31,3%) και άλλοι 5 ότι βοηθά λίγο (31,3%). Αντίθετα, θεωρούν ότι βοηθά αρκετά 3 μαθητές (18,8%) και ότι βοηθά σε μεγάλο βαθμό άλλοι 3 μαθητές (18,8%). Κανείς δεν απάντησε ότι μπορεί να βοηθήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Διάγραμμα 15: Αφήγηση από τον διδάσκοντα



Η διδακτική τακτική του κατευθυνόμενου διαλόγου επελέγη ως καταλληλότερη από τους μαθητές του τμήματος, στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «**Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι ο κατευθυνόμενος διάλογος στην τάξη (ερωτήσεις – απαντήσεις) βοηθά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων από τον μαθητή**». Συγκεκριμένα, 5 μαθητές (31,3%) απάντησαν ότι ο κατευθυνόμενος διάλογος βοηθά αρκετά, 7 μαθητές (43,8%) απάντησαν ότι βοηθά σε μεγάλο βαθμό και 3 (18,8%) σε πολύ μεγάλο βαθμό. Κανείς δεν επέλεξε τη μεταβλητή «καθόλου».

Διάγραμμα 16: Κατευθυνόμενος διάλογος



Στην ερώτηση «**Τι γνωρίζεις για τα wikis**», οι μισοί από τους μαθητές (8 από τους 16) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι πρόκειται για ηλεκτρονικό τρόπο ενημέρωσης, διαδικτυακή μάθηση ή ιστοσελίδες που περιέχουν πληροφορίες, συσχετίζοντας προφανώς τον όρο με τη Wikipedia και τη χρήση της εκ

μέρους τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι μόλις **3** από τους μαθητές γνώριζαν ότι μπορεί κάποιος χρήστης να γράψει σε μία σελίδα wiki.

Κατά συνέπεια, στην ερώτηση «**Με ποιον τρόπο θεωρείς ότι θα μπορούσε η χρήση του wiki να κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας**», **6** μαθητές δεν έδωσαν καμία απάντηση, ή δήλωσαν άγνοια. Οι υπόλοιποι **10** μαθητές απάντησαν εκφράζοντας κάποιες γενικές απόψεις όπως, για παράδειγμα, ότι το μάθημα μπορεί να γίνει πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον. Κάποιοι ανέφεραν ότι αναπαραστάσεις, εικόνες και βίντεο που περιέχονται στα wikis μπορούν να κάνουν πιο κατανοητό το μάθημα.

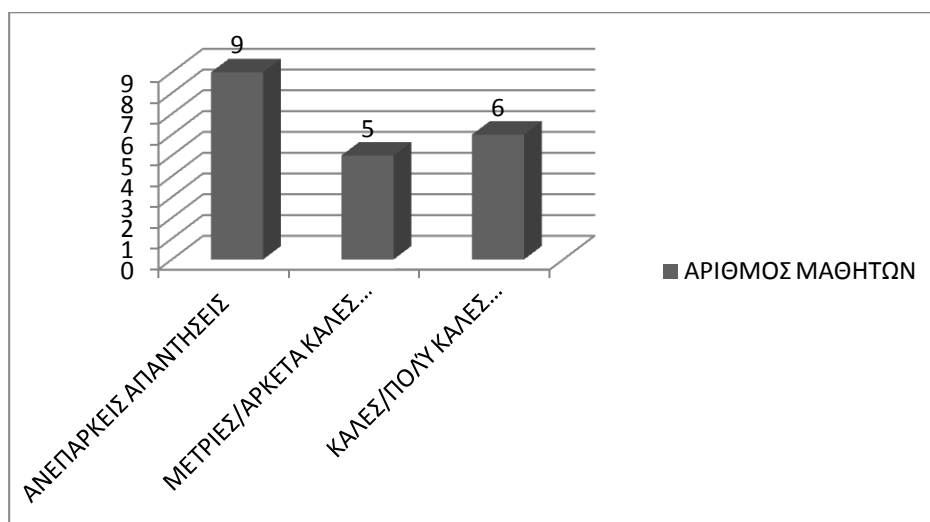
6.2. Αποτελέσματα του τεστ μετά την παρέμβαση (following-test)

Με το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε νέο τεστ [Παράρτημα 2] που περιλαμβάνει ερωτήσεις ανάλογου τύπου με το προκαταρκτικό. Συγκεκριμένα, στο τεστ που δόθηκε μετά την ολοκλήρωση της ενότητας του βιβλίου (following-test) υπάρχουν γνωστικές ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου ή ανάπτυξης (1, 2, 3, 5β, 6β), ερωτήσεις ευαισθητοποίησης (4, 5α) και ερωτήσεις που διερευνούν την κριτική σκέψη (5, 6α). Περιλαμβάνεται, επίσης, μία ερώτηση σχετικά με τις απόψεις των μαθητευομένων για τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος, όπως διαμορφώνονται μετά τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση (7) και δύο ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποτύπωση της γνώμης τους για το wiki και κατά πόσο συνέβαλε στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (8, 9). Οι ερωτήσεις των δύο τεστ κατατάσσονται στον ίδιο βαθμό δυσκολίας, ενώ ορισμένες από αυτές είναι ίδιες.

6.2.1. Ομάδα παρέμβασης

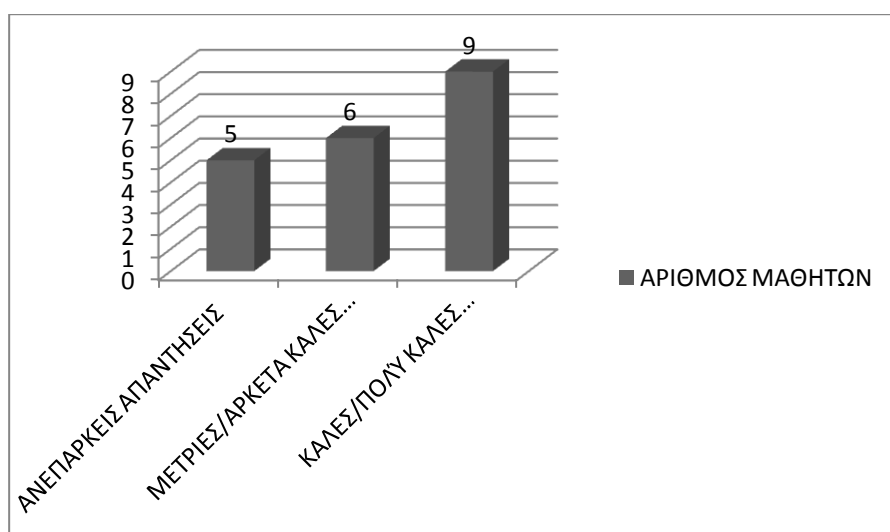
Σύμφωνα με τη νέα κατηγοριοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές, στις ερωτήσεις **γνωστικού τύπου** τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: **9** μαθητές έδωσαν ανεπαρκείς απαντήσεις, ενώ **5** μαθητές απάντησαν αρκετά καλά και **6** μαθητές έδωσαν καλές ή πολύ καλές απαντήσεις. Επομένως, η πλειονότητα των απαντήσεων του τμήματος (11 στους 20 μαθητές) κρίνεται τουλάχιστον ικανοποιητική.

Διάγραμμα 17: Ερωτήσεις γνωστικού τύπου



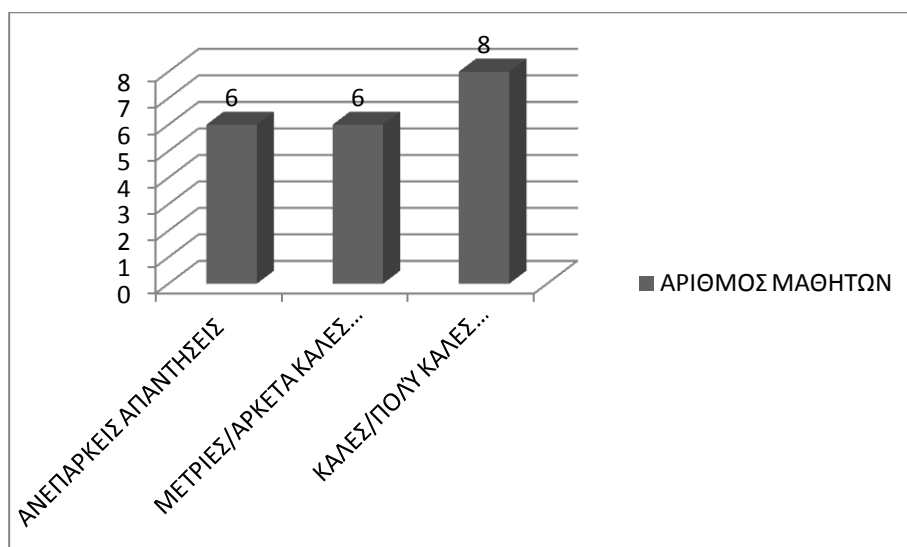
Στις ερωτήσεις που φανερώνουν το βαθμό **ευαισθητοποίησης** των μαθητών και σχετίζονται με τα ερεθίσματα που δέχονται από την επαφή με καλλιτεχνικά δημιουργήματα, υπερτερούν ξανά οι μέτριες/ αρκετά καλές απαντήσεις (**6** μαθητές) και οι καλές/πολύ καλές απαντήσεις (**9** μαθητές), σε αντιδιαστολή με μόλις 5 απαντήσεις που κρίνονται ανεπαρκείς.

Διάγραμμα 18: Ερωτήσεις ευαισθητοποίησης



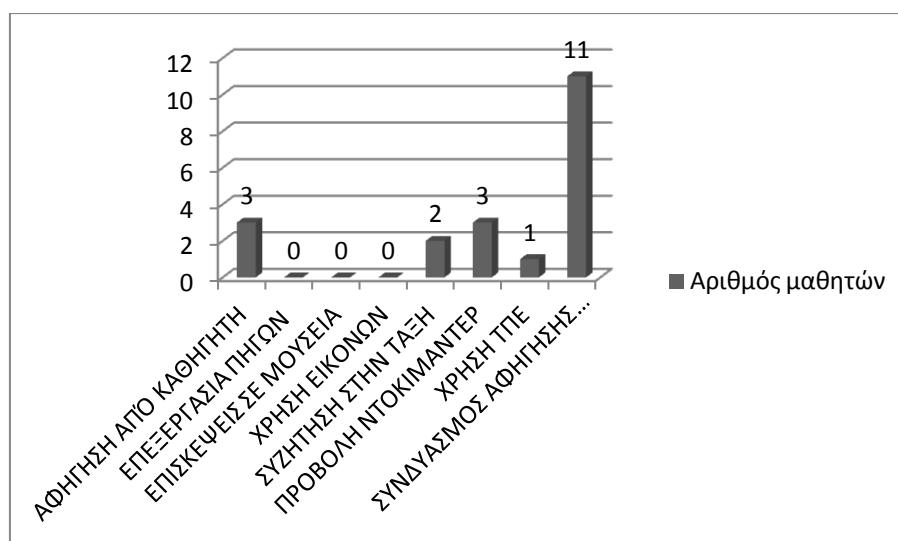
Στις ερωτήσεις που απαιτούν **κριτική σκέψη**, τα ποσοστά που καταγράφονται δε διαφέρουν πολύ από τις προηγούμενες ερωτήσεις. Διαπιστώνεται ότι **8** μαθητές είχαν επίδοση καλή ή πολύ καλή, **6** μαθητές έδωσαν μέτριες/αρκετά καλές απαντήσεις και **6** μαθητές απάντησαν ανεπαρκώς. Επομένως, και στις τρεις αυτές κατηγορίες ερωτήσεων, οι απαντήσεις κρίνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό ικανοποιητικές έως πολύ καλές.

Διάγραμμα 19: Ερωτήσεις κριτικής σκέψης

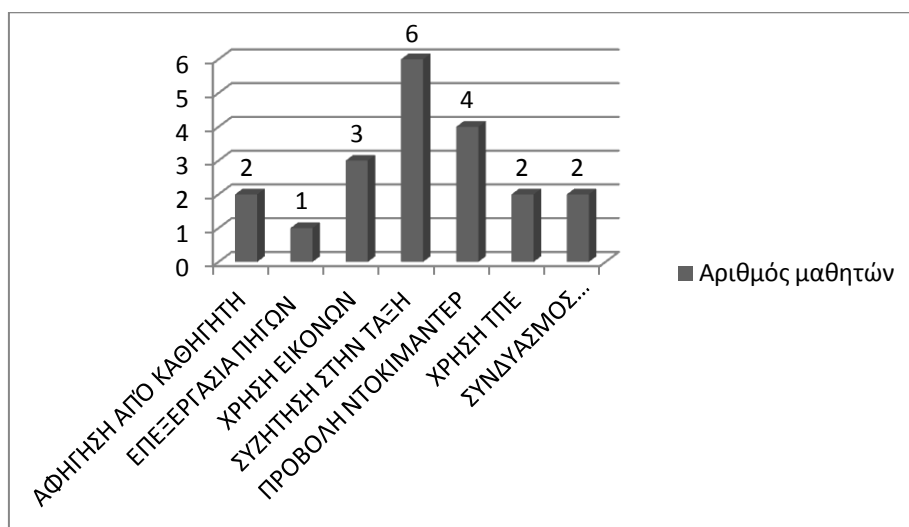


Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις **μεθόδους διδασκαλίας** και την αποτελεσματικότητά τους, όπως διαμορφώνονται μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Από τις 7 επιλογές που δόθηκαν (δεν συμπεριλήφθηκαν οι επισκέψεις στα μουσεία, επειδή δεν πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης), αυτή που εμφανώς προηγείται στις προτιμήσεις των μαθητών είναι ο διάλογος σε συνδυασμό με την αφήγηση από τον καθηγητή ή, εναλλακτικά, η συζήτηση στην τάξη, ενώ και η αφήγηση των γεγονότων από τον διδάσκοντα θεωρείται σημαντική. Ακολουθεί ως αποτελεσματική μέθοδος η προβολή ντοκιμαντέρ και η χρήση των ΤΠΕ, αλλά σε πολύ μικρότερο ποσοστό, παρόλο που χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο στη διάρκεια της παρέμβασης.

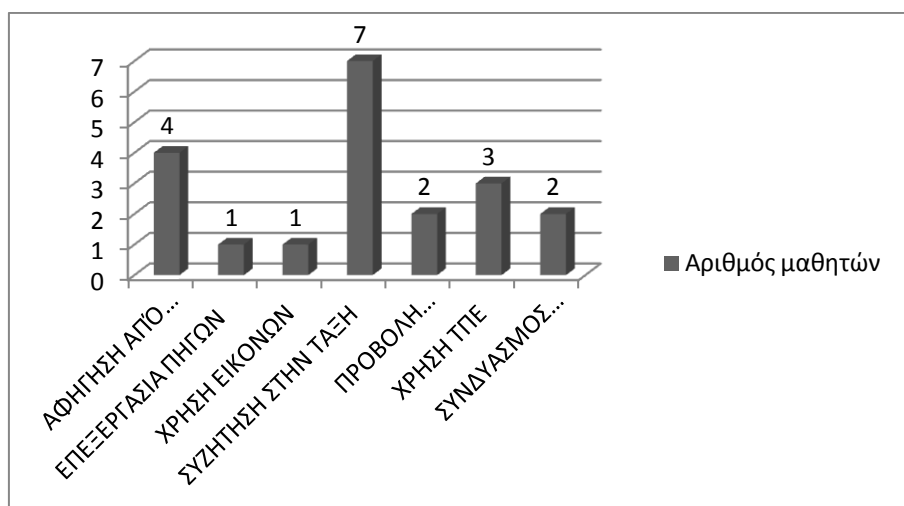
Διάγραμμα 20: 1^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Διάγραμμα 21: 2^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας

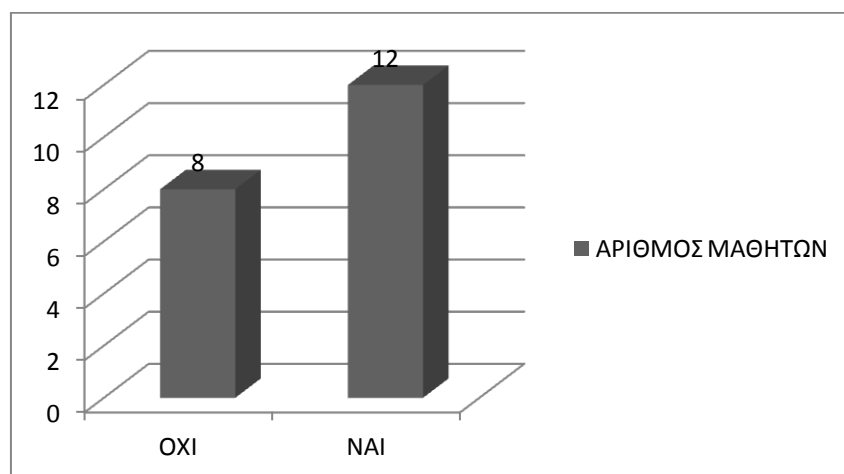


Διάγραμμα 22: 3^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Στην ερώτηση: «Χρησιμοποίησες το wiki», 12 μαθητές απάντησαν θετικά, ενώ 8 μαθητές απάντησαν αρνητικά.

Διάγραμμα 23: Χρήση του wiki

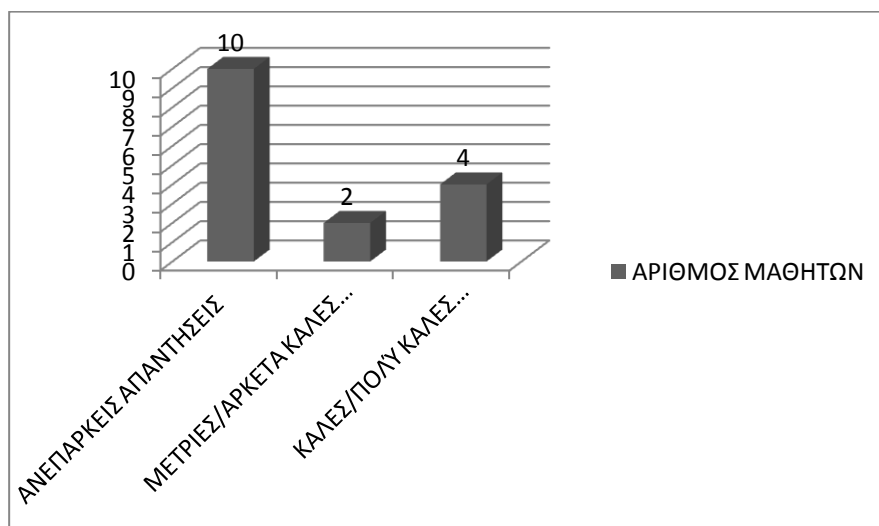


Στην ερώτηση «**Αν το χρησιμοποίησες, σε τι πιστεύεις ότι σε βοήθησε**», οι 12 μαθητές που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, ανέφεραν ότι το wiki τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα, να οργανώσουν καλύτερα το διάβασμά τους, εστιάζοντας στα κύρια σημεία, να απομνημονεύσουν πιο εύκολα σημαντικές χρονολογίες. Επισημάναν ότι η χρήση των εικόνων και των βίντεο στα power-point που αναρτήθηκαν, η ομαδική εργασία και η διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών από τους ίδιους κατέστησε το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Τους δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους.

6.2.2. Ομάδα ελέγχου

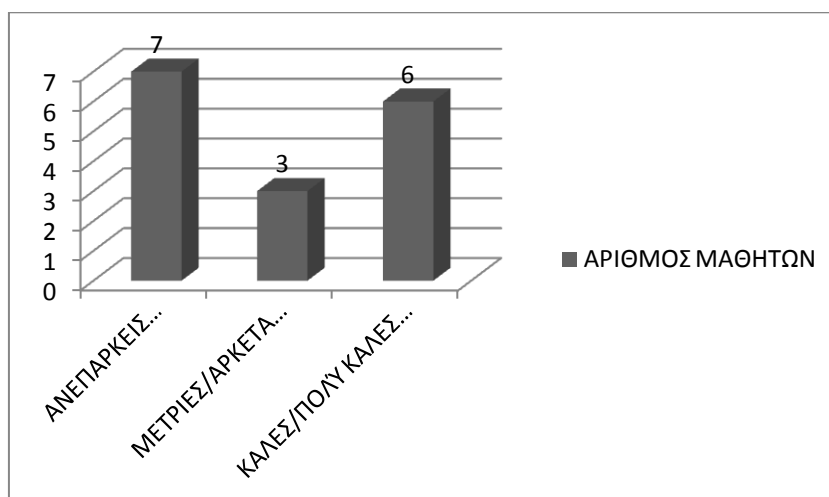
Στο τμήμα ελέγχου οι απαντήσεις ταξινομούνται ως εξής: Στις ερωτήσεις **γνωστικού τύπου**, οι περισσότερες απαντήσεις δεν ήταν ικανοποιητικές. **10** μαθητές απάντησαν ανεπαρκώς, μόλις **2** μαθητές έδωσαν αρκετά καλές απαντήσεις και **4** μαθητές καλές ή πολύ καλές απαντήσεις.

Διάγραμμα 24: Ερωτήσεις γνωστικού τύπου



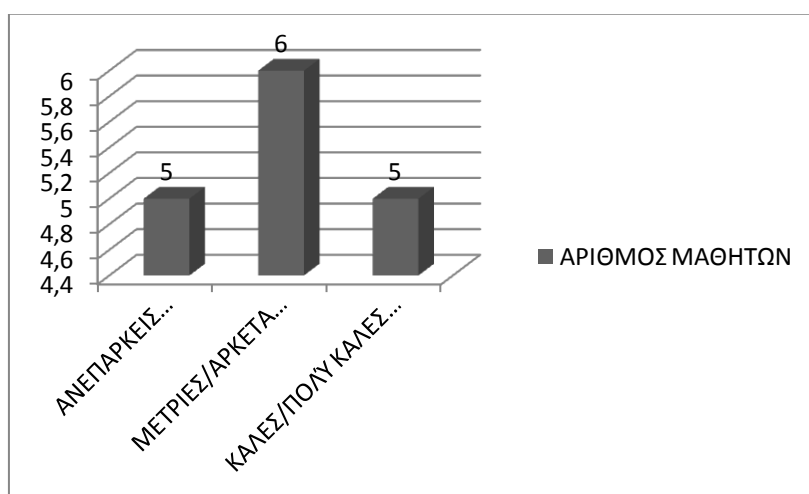
Στις ερωτήσεις που διερευνούν τον βαθμό **ευαισθητοποίησης**, η επίδοση των μαθητών κρίνεται καλύτερη. Διαπιστώνεται ότι οι ανεπαρκείς απαντήσεις μειώθηκαν στις 7, ενώ **3** μαθητές απάντησαν αρκετά καλά και **6** μαθητές έδωσαν καλές ή πολύ καλές απαντήσεις.

Διάγραμμα 25: Ερωτήσεις ευαισθητοποίησης



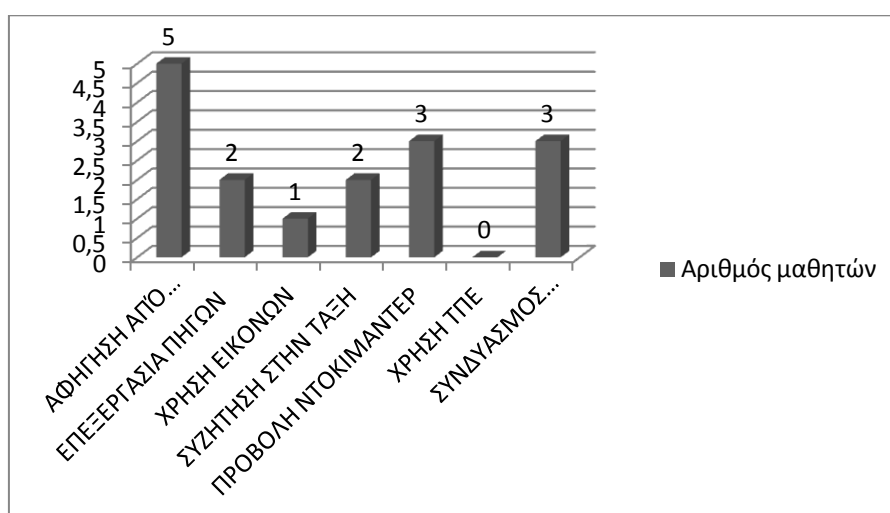
Στις ερωτήσεις διερεύνησης της **κριτικής σκέψης** των μαθητών, οι επιδόσεις είναι ακόμη πιο καλές σε σχέση με τις προηγούμενες ερωτήσεις. Οι ανεπαρκείς απαντήσεις περιορίστηκαν στις 5, 6 μαθητές έδωσαν αρκετά καλές απαντήσεις και 5 μαθητές απάντησαν πολύ καλά.

Διάγραμμα 26: Ερωτήσεις κριτικής σκέψης

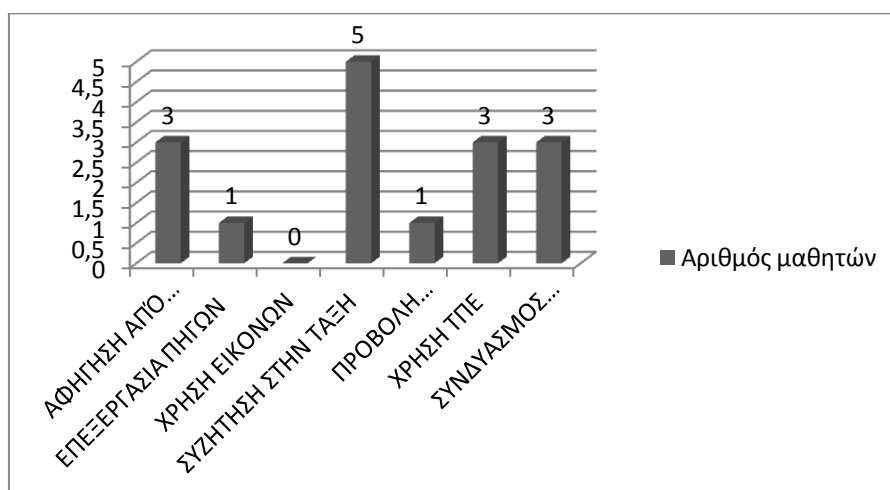


Στην ερώτηση που αφορά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις **μεθόδους διδασκαλίας** του μαθήματος της Ιστορίας, η αφήγηση των γεγονότων από τον καθηγητή κερδίζει την προτίμησή τους ως πρώτη επιλογή των περισσότερων. Επιλέγεται, επίσης, η αφήγηση σε συνδυασμό με τον κατευθυνόμενο διάλογο, αλλά και η συζήτηση μέσα στην τάξη. Ωστόσο, ως αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας καταγράφονται και η προβολή ντοκιμαντέρ, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η επεξεργασία των πηγών, που εμφανίζονται ως δεύτερη ή τρίτη επιλογή με σημαντικά ποσοστά.

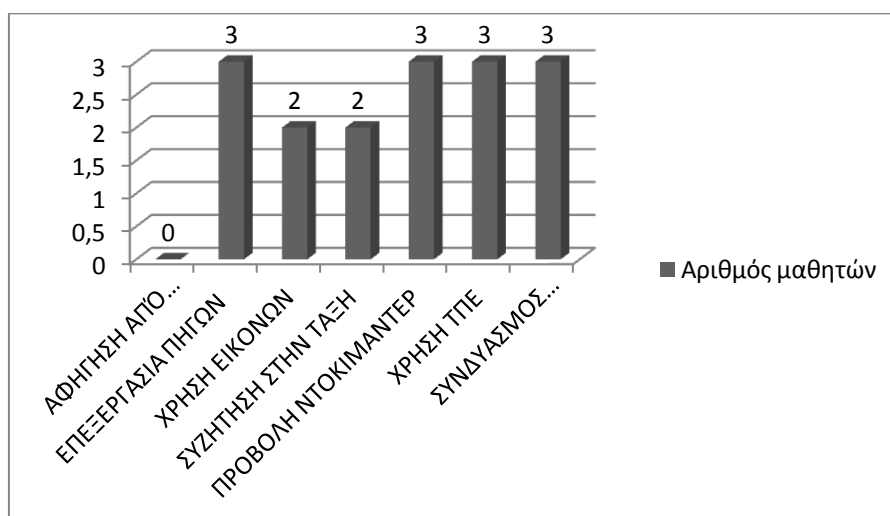
Διάγραμμα 27: 1^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Διάγραμμα 28: 2^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας

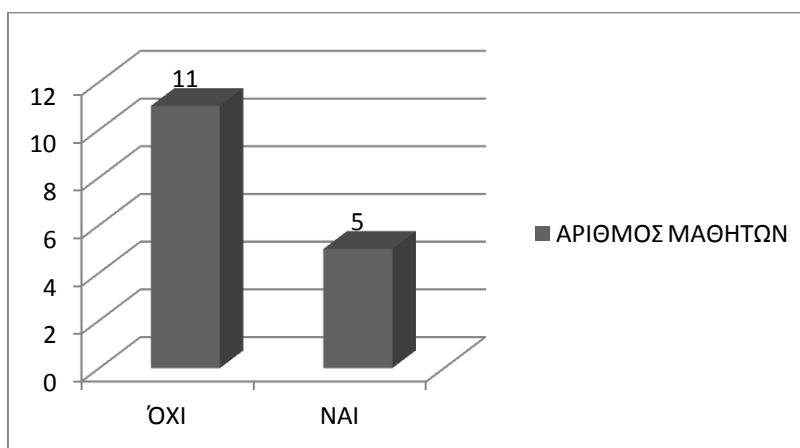


Διάγραμμα 29: 3^{ος} αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας



Η ερώτηση: «Χρησιμοποίησες το wiki;» τέθηκε με τη διευκρίνιση αν χρησιμοποίησαν το υλικό που είχε ανεβεί στην πλατφόρμα wiki από το τμήμα παρέμβασης, με σκοπό να τους διευκολύνει στο διάβασμά τους. Η πλειονότητα των μαθητών (11 στο σύνολο των 16) απάντησε αρνητικά στην ερώτηση.

Διάγραμμα 30: Χρήση του wiki



Οι λίγοι μαθητές που απάντησαν θετικά, στην επόμενη ερώτηση «**Αν το χρησιμοποίησες, σε τι πιστεύεις ότι σε βοήθησε;**», ανέφεραν ότι το υλικό που αναρτήθηκε στο wiki τους βοήθησε να ξεπεράσουν κάποιες ασάφειες του σχολικού εγχειριδίου και να κατανοήσουν καλύτερα τα γεγονότα, εστιάζοντας στα πιο σημαντικά, βάζοντάς τα σε μία σειρά και σχηματίζοντας εικόνες.

6.3. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αυτό που μπορεί κανείς να διαπιστώσει αρχικά από τα δεδομένα του προκαταρκτικού τεστ, είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών διαθέτει γενικές ιστορικές γνώσεις ελλιπέστατες. Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχει σύγχυση ακόμη και στην αντίληψη των ιστορικών περιόδων, καθώς και της σειράς διαδοχής τους. Υπήρξαν απαντήσεις που κατέδειξαν άγνοια σε βασικά ιστορικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα ότι η κλασική ή η ρωμαϊκή εποχή προηγείται της βυζαντινής. Σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως οι Σταυροφορίες ή η Άλωση, παρά το γεγονός ότι ήταν κομμάτια της διδασκτέας ύλης της Ε΄ τάξης του Δημοτικού και της Β΄ τάξης του Γυμνασίου, φαίνεται να αποτελούν άγνωστα πεδία. Οι περισσότεροι μαθητές δεν απάντησαν καθόλου ή έδωσαν λανθασμένες και αυθαίρετες απαντήσεις. Κατά

συνέπεια, το γνωστικό επίπεδο και των δύο τμημάτων αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας είναι εξαιρετικά χαμηλό.

Με δυσκολία, ωστόσο, μπορούν να ανταποκριθούν και στις ερωτήσεις που απαιτούν κριτική προσέγγιση, όπως είναι η επεξεργασία ιστορικών παραθεμάτων. Διαπιστώθηκε ότι μόνο 3 μαθητές από το τμήμα παρέμβασης και 3 από το τμήμα ελέγχου κατάφεραν να απαντήσουν επιτυχώς στις ερωτήσεις αυτού του τύπου. Η πλειοψηφία δυσκολεύτηκε να κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο των παραθεμάτων ή να το αναπαραγάγει με λεκτική και νοηματική ακρίβεια.

Μεγαλύτερη ανταπόκριση υπήρξε στις ερωτήσεις που εκτός από κριτική σκέψη στόχευαν στην ευαισθητοποίησή τους μέσα από την επαφή τους με κάποια μορφή τέχνης και κατά κύριο λόγο το εικαστικό έργο που τους δόθηκε. Η εικόνα συνέβαλε, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, στη διέγερση των συναισθημάτων τους, ωστόσο, η δυσκολία να τα εκφράσουν γραπτώς είναι εμφανής.

Στο τμήμα της παρέμβασης, υπήρξε ένας σημαντικός αριθμός μαθητών, ανάμεσά τους και κάποιοι καλοί, που άφησαν αναπάντητες ερωτήσεις ανάπτυξης – κυρίως αυτές που απαιτούσαν κριτική σκέψη και καταγραφή συναισθημάτων – χωρίς να καταβάλλουν προσπάθεια έστω για μία σύντομη απάντηση. Η εξήγηση είναι απλή. Κατά τη διανομή των φυλλαδίων, τους δόθηκε η διευκρίνιση ότι το τεστ είναι ανώνυμο και δεν θα βαθμολογηθούν από αυτό. Κατά συνέπεια, δεν έδειξαν ιδιαίτερη διάθεση να το συμπληρώσουν πλήρως. Αυτή η αντίδραση από την πλευρά καλών μαθητών αποτελεί σαφή ένδειξη ότι τους ενδιαφέρει μόνο ο βαθμός.

Αντίθετα, στο τμήμα ελέγχου η προθυμία των μαθητών να απαντήσουν στις ερωτήσεις του τεστ ήταν μεγαλύτερη και η ανταπόκρισή τους πιο ενθουσιώδης. Οι απόψεις που διατύπωσαν απαντώντας στις ερωτήσεις αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας διακρίνονται για την ποικιλία, το ενδιαφέρον και την ευστοχία τους. Πολλοί μάλιστα εξέφρασαν ρητά την αρέσκειά τους σε σχέση με το περιεχόμενο του φυλλαδίου, και ιδιαίτερα τις έγχρωμες εικόνες, και ρώτησαν αν μπορούν να τα κρατήσουν, γεγονός που αποδεικνύει την ευχάριστη έκπληξή τους, αφού δεν έχουν συνηθίσει να τους δίνεται η ευκαιρία να απαντούν σε ανάλογο είδους τεστ.

Οι διαφορετικές αντιδράσεις των δύο τμημάτων καταδεικνύουν και τις διαφορές στη σύστασή τους που αξίζει να καταγραφούν ενόψει της έρευνας και της συγκριτικής θεώρησης. Το τμήμα της παρέμβασης αποτελείται από μαθητές που διακρίνονται από αρκετή ευστροφία, αλλά είναι αδιάφοροι τόσο για το μάθημα της Ιστορίας όσο και για τα άλλα μαθήματα, υπερβολικά ζωντανοί και δύσκολα

πειθαρχούν. Οι λίγοι μαθητές με καλύτερες επιδόσεις διακρίνονται από βαθμοθηρική διάθεση, η οποία καθορίζει και τη στάση τους στο μάθημα. Στο τμήμα ελέγχου, οι μαθητές διαθέτουν επίπεδο σαφώς κατώτερο ως προς την κριτική σκέψη και ικανότητα, αλλά είναι πιο πειθαρχημένοι και με μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας. Τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στην εξαγωγή συμπερασμάτων στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη. Ωστόσο, και στα δύο τμήματα, οι μαθητές εκφράστηκαν ευμενώς για το εγχείρημα της διδάσκουσας και τον κόπο που αναγνώρισαν ότι κατέβαλε προκειμένου να συντάξει τα τεστ. Η αντίδραση αυτή καταδεικνύει την θετική κατά βάση στάση των μαθητών απέναντι σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Στα τεστ που ακολούθησαν την παρέμβαση καταγράφεται επίδοση κατά μέσο όρο αρκετά καλή και στα δύο τμήματα. Πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι το τεστ αυτό συμπληρώθηκε από τους μαθητές με επίγνωση ότι αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσής τους, με αποτέλεσμα να είναι πιο πρόθυμοι και πιο προσεκτικοί. Για παράδειγμα, δεν άφησαν ερωτήσεις αναπάντητες, όπως είχε συμβεί στα pre-test, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στο τμήμα της παρέμβασης, ένα ποσοστό 55% έδωσε απαντήσεις μέτριες έως πολύ καλές στις ερωτήσεις γνώσεων. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε στο 70% αναφορικά με τις ερωτήσεις επεξεργασίας ιστορικών παραθεμάτων και στο 75% στις ερωτήσεις ευαισθητοποίησης μέσω σχολιασμού καλλιτεχνικών δημιουργημάτων. Ένα ποσοστό 25-30% μόνο διαπιστώνεται ότι απάντησε ανεπαρκώς σε όλα τα είδη των ερωτήσεων. Επομένως, η συνολική επίδοση του τμήματος κρίνεται ικανοποιητική έως καλή.

Στο τμήμα ελέγχου, οι επιδόσεις ήταν συγκριτικά χαμηλότερες. Στις ερωτήσεις γνώσεων, η πλειοψηφία των μαθητών σε ένα ποσοστό 62% έδωσε απαντήσεις λανθασμένες ή ανεπαρκείς. Καλύτερα ήταν τα αποτελέσματα στις ερωτήσεις ευαισθητοποίησης μέσω της τέχνης και στις ερωτήσεις κριτικού τύπου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν μέτριες έως πολύ καλές σε ποσοστό 56% και 68% αντίστοιχα.

Κατά συνέπεια, συγκρίνοντας τα τεστ πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση και ανάμεσα στα δυο τμήματα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, αφού ολοκληρώθηκε η διδασκαλία της συγκεκριμένης και προγραμματισμένης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, σημείωσαν σαφώς καλύτερες επιδόσεις στο τεστ αξιολόγησής τους. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται

ότι με τη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας, είχαν κατανοήσει και αφομοιώσει περισσότερο τα ιστορικά γεγονότα. Σε σχέση, λοιπόν, με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου κατάφεραν να δώσουν πιο πλήρεις απαντήσεις. Ειδικά στις ερωτήσεις που στόχευαν στην ευαισθητοποίησή τους και σχετίζονταν με καλλιτεχνικά δημιουργήματα, αλλά και στις ερωτήσεις επεξεργασίας παραθεμάτων που απαιτούσαν κριτική σκέψη, το αρκετά υψηλό ποσοστό καλών απαντήσεων αποδεικνύει ότι οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν κατά την παρέμβαση με έμφαση στην παρατήρηση και στη διερευνητική διάθεση λειτούργησαν θετικά, συμβάλλοντας σε ένα καλύτερο διδακτικό αποτέλεσμα.

6.4. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, η διδάσκουσα είχε να αντιμετωπίσει σημαντικές δυσχέρειες που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο ελληνικό σχολείο. Η μοναδική αίθουσα πληροφορικής τις περισσότερες ώρες του ωρολογίου προγράμματος δεν είναι διαθέσιμη για τους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων εκτός της πληροφορικής. Είναι, επομένως, δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση σε αυτήν όποτε απαιτεί το μάθημά τους. Επιπλέον, σημειώνεται σημαντική καθυστέρηση στην υλοποίηση από τους μαθητές των δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί, εξαιτίας της παλαιότητας των υπολογιστών και των τεχνικών προβλημάτων που παρουσιάζουν. Πολύτιμος χρόνος χάθηκε και από την ανάγκη μετακίνησης των παιδιών από την αίθουσα διδασκαλίας στην αίθουσα προβολών ή την αίθουσα πληροφορικής.

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας στην υλοποίηση της παρέμβασης ήταν ο διαθέσιμος χρόνος μέσα στο σχολικό πρόγραμμα (Κουτρούμπα, 2002: 131). Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα για κάλυψη της διδακτέας ύλης και συμπόρευση όλων των τμημάτων, ώστε να είναι δυνατή η επίδοση κοινών θεμάτων στις τελικές εξετάσεις, δεν ευνοούν δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης μέσω της τεχνολογίας και δημιουργούν ένα πρόσθετο άγχος ως προς τη διαχείριση του χρόνου στον εκπαιδευτικό που θέλει να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Ανασταλτικά λειτούργησε και η προσήλωση των μαθητών στα μαθήματα βαρύτητας για τις πανελλήνιες εξετάσεις και η φροντιστηριακή αντίληψη, καθώς αφαιρούν από τους μαθητές τη διάθεση για επιπλέον ενασχόληση με «δευτερεύοντα» κατά τη γνώμη τους μαθήματα, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η έρευνα της

Ευσταθίου (2005: 321, 328). Κατά συνέπεια, οι μαθητές, αν και ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στα ζητούμενα της διδακτικής παρέμβασης, δεν κατέβαλαν τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, αλλά περιορίστηκαν σε ένα ποσοστό συμμετοχής που θα τους εξασφάλιζε μία καλή βαθμολογία. Η αντίληψη ότι οι προσπάθειες και οι κόποι που καταβάλλει ο μαθητής πρέπει να συνδέονται οπωσδήποτε με τη βαθμολογική τους επιβράβευση είναι δυστυχώς η επικρατούσα στο ελληνικό σχολείο και αυτή που καθορίζει τη στάση των μαθητών στη μαθητική διαδικασία. Μία σειρά αντίληψη που λειτουργεί ως τροχοπέδη σε δημιουργικές δραστηριότητες, ειδικά στο χώρο της λυκειακής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδακτική παρέμβαση συνολικά αποτέλεσε μία σημαντική εμπειρία και μαθητεία καταρχάς για την ίδια τη διδάσκουσα. Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η επαναξιολόγηση και ο προβληματισμός ήταν διαρκής σε όλα τα στάδια της συγκεκριμένης δράσης. Τα παιδιά, διατυπώνοντας τις απόψεις τους, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον για συγκεκριμένες θεματικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, συμμετέχοντας ή μη στις δραστηριότητες, οδηγούσαν χωρίς να το αντιλαμβάνονται στον επανασχεδιασμό από την πλευρά ερευνήτριας, με την παράλειψη στοιχείων που δεν αποδείχθηκαν πρόσφορα, τον εμπλουτισμό άλλων ή την εισαγωγή νέων με στόχο τον πειραματισμό και την πρόκληση του ενδιαφέροντος.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών από το τμήμα παρέμβασης με τις επιδόσεις των μαθητών από το τμήμα ελέγχου, το γενικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι οι μαθητές στη μεγάλη τους πλειονότητα επιζητούν το καινοτόμο, το διαφορετικό, το σύγχρονο, το νεωτερικό. Οτιδήποτε ξεφεύγει από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που στηρίζεται αποκλειστικά στην αφήγηση του διδάσκοντα, τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και ανταποκρίνονται. Ενισχύεται, επομένως, η άποψη του Kress σχετικά με τη χρήση πολυτροπικών μεθόδων διδασκαλίας για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Kress et al, 2001: 173-180). Τα τεχνολογικά μέσα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη του προκαθορισμένου στόχου, που είναι η δημιουργία ευχάριστου και δελεαστικού κλίματος στην τάξη. Η χρήση του υπολογιστή και οι δυνατότητες που προσφέρει, όπως η αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών στο διαδίκτυο, η δυνατότητα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων, η δυνατότητα καταγραφής των συμπερασμάτων με ποικίλους τρόπους και παρουσίασης με προγράμματα προβολών όπως το power-point, αλλά και η προβολή οπτικοακουστικού υλικού που αποτελεί ερέθισμα για παρατήρηση και ανταλλαγή απόψεων, συμβάλλουν στη διεξαγωγή του μαθήματος της Ιστορίας με τρόπο σαφώς πιο θελκτικό και με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διαπίστωση αυτή εξάγεται από το γεγονός ότι οι μαθητές του τμήματος της παρέμβασης, αν και στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αδιάφοροι για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, ανήσυχοι, απείθαρχοι και με χαμηλές επιδόσεις, ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης δράσης.

Η πλειονότητά τους έδειξε πραγματικό ενδιαφέρον και εργάστηκε με καλή διάθεση τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα συμφωνεί τόσο με τα συμπεράσματα της Βακαλούδη (2014: 532-574), σχετικά με την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης μέσω της χρήσης των ΤΠΕ, όσο και με την διαπίστωση για τον ενθουσιασμό που δείχνουν τα παιδιά για μαθητικές προσεγγίσεις διαφορετικές από τις επικρατούσες, στην οποία καταλήγει η έρευνα του Τσιβά (2009: 384-385).

Η εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση τέτοιων παρεμβάσεων. Ωστόσο, οι εργασίες που ανατέθηκαν στόχευαν περισσότερο στην επίτευξη της διερευνητικής μάθησης μέσω της χρήσης πολυτροπικού υλικού, παρά στην παραγωγή από τους μαθητές πολυτροπικού έργου. Στην επιλογή αυτή οδήγησε αναγκαστικά η έλλειψη κατάρτισης των μαθητών στην πολυτροπική τεχνολογία και η αδυναμία τους να ενσωματώσουν στο παραγόμενο έργο τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, σε συνδυασμό με την πίεση του χρόνου στο Λύκειο λόγω του αναλυτικού προγράμματος. Το συμπέρασμα, επομένως, του Song (2012: 113-117) ότι η έννοια των πολυγραμματισμών στο χώρο της εκπαίδευσης βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο, ενισχύεται από την παρούσα έρευνα. Από τεχνικής άποψης οι ομάδες εργάστηκαν αυτόνομα και ανεξάρτητα η μία από την άλλη στο εργαστήριο πληροφορικής. Υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις από δύο μαθητές που δεν είχαν άνεση και επάρκεια γνώσεων ως προς τη χρήση των υπολογιστών. Οι μαθητές αυτοί διαμαρτυρήθηκαν αρχικά, δηλώνοντας ότι προτιμούν παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και ότι θεωρούν τις δράσεις μέσω υπολογιστών χάσιμο χρόνου. Ωστόσο, οι αρχικές τους αντιρρήσεις κάμφθηκαν στη συνέχεια και οι συγκεκριμένοι μαθητές ακολούθησαν την ομάδα, χωρίς βέβαια να συμμετέχουν ενεργά, αλλά παρακολουθώντας. Οι μαθητές με έφεση και ενδιαφέρον για την τεχνολογία είναι αυτοί που έδειξαν μεγαλύτερο ζήλο και συνέβαλαν περισσότερο στην υλοποίηση της δράσης. Λειτουργήσαν ως καθοδηγητές των ομάδων τους και διέθεσαν χρόνο και εκτός του σχολικού ωραρίου για την συλλογή των πληροφοριών και την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Αυτό, όμως, που δυσχεραίνει τους περισσότερους μαθητές είναι η έλλειψη ικανότητας αξιολόγησης των πλείστων ηλεκτρονικών πηγών που υπάρχουν στο διαδίκτυο και επιλογής αυτών που διακρίνονται τόσο σε επιστημονικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο από εγκυρότητα. Αποδεικνύεται, επομένως, ότι η προσφορά έτοιμης γνώσης και η απομνημόνευση στην οποία έχουν συνηθίσει τα παιδιά, δεν

προωθούν την κριτική σκέψη τους (Βακαλούδη, 2014: 533-534). Λόγω αυτής της διαπίστωσης, δόθηκαν από τη διδάσκουσα συγκεκριμένες ηλεκτρονικές διευθύνσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να αναζητήσουν πληροφορίες, προκειμένου να αποφευχθεί το ενδεχόμενο λήψης λανθασμένων ή υποκειμενικών ιστορικών στοιχείων σε περίπτωση ελεύθερης αναζήτησης, σύμφωνα με την Βακαλούδη (2014: 537).

Στις Νέες Τεχνολογίες εντάσσονται εκτός από τους υπολογιστές και τα οπτικοακουστικά μέσα, η χρήση των οποίων στο πλαίσιο της έρευνας αποδείχθηκε εξίσου αποτελεσματική, γεγονός που ενισχύει την άποψη του Λεοντσίνη (2009: 173-177) για την αναγκαιότητα ενσωμάτωσής τους στην εκπαίδευση. Ο συνδυασμός εικόνας και ήχου, που αποτελεί κατεξοχήν χαρακτηριστικό της σύγχρονης πραγματικότητας, διαπιστώθηκε ότι έχει τη δύναμη να διεγείρει περισσότερο από κάθε άλλο μέσο το συναίσθημα και κατ' επέκταση το ενδιαφέρον για τα ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα. Η προβολή του αποσπάσματος από την κινηματογραφική ταινία του Ridley Scott "*Kingdom of Heaven*", καθώς και τα αποσπάσματα από ντοκιμαντέρ, τράβηξαν από την πρώτη στιγμή την προσοχή όλων των μαθητών που τα παρακολούθησαν, και αποτέλεσαν αφορμή για να σχολιάσουν ή να εκφράσουν απορίες και να διατυπώσουν ερωτήσεις. Σύμφωνα με την Βακαλούδη (2014: 532-574), ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων, που σχεδιάστηκε με ιδιαίτερη προσοχή από την πλευρά της διδάσκουσας και χωρίς ακρότητες, αποδείχθηκε ότι μπορεί να επιφέρει τα ασφαλέστερα και διαρκέστερα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα σε μαθητές μετρίων επιδόσεων ή πιο αδύναμους. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων ενίσχυσε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συμβάλλοντας στην επίτευξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, τεχνικής ιδιαίτερα πρόσφορης για τη μετάδοση της ιστορικής γνώσης σε ένα εφηβικό ακροατήριο, όπως διαπιστώνεται και σε άλλες έρευνες (Κόκκινος, 2003: 144-146, Ευσταθίου, 2005: 320-344).

Παράλληλα, η προβολή εικόνων, κυρίως έργων τέχνης, συνέβαλε στη διασαφήνιση ιστορικών γεγονότων και ιστορικών όρων που συχνά είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητοί μέσα από τον γραπτό λόγο. Στην εποχή της αδιαμφισβήτητης κυριαρχίας της εικόνας, η χρησιμοποίησή της στο πλαίσιο της διδακτικής της Ιστορίας είτε ως αφορμή για τη διεξαγωγή του μαθήματος είτε ως συνοδευτικό – επεξηγηματικό υλικό των γραπτών πηγών, είναι στοιχείο *sine qua non* για μία εκσυγχρονισμένη διδασκαλία, όπως αποδείχθηκε τόσο από την έρευνα του Κόκκου

(Κόκκος κ.ά., 2011: 21-22) όσο και από την παρούσα έρευνα. Οι μαθητές με την παρότρυνση και τη βοήθεια της διδάσκουσας περιέγραψαν το περιεχόμενο των εικόνων – κατά κύριο λόγο εικαστικών έργων – που τους προβλήθηκαν, έκαναν εκτιμήσεις, το συνέδεσαν με τα ιστορικά γεγονότα, σχολίασαν την άποψη του καλλιτέχνη – δημιουργού, κατέταξαν το έργο ειδολογικά και εντόπισαν τα χαρακτηριστικά του καλλιτεχνικού ρεύματος στο οποίο ανήκει. Η διαδικασία αυτή τους βοήθησε όχι μόνο να συγκρατήσουν καλύτερα σημαντικά ιστορικά δρώμενα, αλλά και να εξοικειωθούν με καλλιτεχνικά είδη και ρεύματα από το χώρο της τέχνης. Για παράδειγμα, μέσα από τη συζήτηση και τη σύγκριση των πινάκων αναγνώρισαν ορισμένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του ρομαντισμού (έκφραση συναισθημάτων, δραματικότητα, φωτοσκιάσεις, ηρωικό ιδεώδες κλπ.), γνώρισαν τις μικρογραφίες και επεσήμαναν τα γνωρίσματά τους (μικρές διαστάσεις, αναλογίες των μορφών σε αυτές, τρόπος απεικόνισης πολεμικών γεγονότων και πολιορκιών), συνέκριναν τη βυζαντινή ζωγραφική με τη δυτική και τη λαϊκή τέχνη εντοπίζοντας τις βασικές διαφορές (προοπτική, τρόπος απεικόνισης των μορφών, διαστάσεις και αναλογίες των μορφών).

Επικουρικά, η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων (μυθιστορηματικών αποσπασμάτων, λόγιας και δημοτικής ποίησης) είτε από τη διδάσκουσα μέσα στην τάξη είτε από τους μαθητές στο πλαίσιο των ομάδων, πρόσφερε αισθητική απόλαυση παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα στα παιδιά να «ζήσουν» τα γεγονότα, παρατήρηση που συμφωνεί με την άποψη του Λεοντσίνη (2009: 146-148) για τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η λογοτεχνία στο μάθημα της Ιστορίας. Με τον κατευθυνόμενο διάλογο και την καθοδήγηση της διδάσκουσας επιχειρήθηκε η ταυτοποίηση των ιστορικών γεγονότων που αναφέρονταν στο απόσπασμα και η καταγραφή των πληροφοριών που δίνονταν. Συζητήθηκε η στάση και τα συναισθήματα του δημιουργού απέναντι στα πρόσωπα και τα γεγονότα, καθώς και τα λογοτεχνικά σχήματα που συνέβαλαν στη δημιουργία του επιδιωκόμενου κλίματος και στην πρόκληση ανάλογων συναισθημάτων. Ειδικά κατά την ανάγνωση λογοτεχνικού αποσπάσματος μέσα στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι προκλήθηκε πιο έντονο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών μέσα από τη διέγερση του συναισθηματικού τους κόσμου.

Η σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με τα προαναφερθέντα πεδία της Τέχνης – εικαστικών τεχνών, λογοτεχνίας, κινηματογράφου – των Νέων Τεχνολογιών και των οπτικοακουστικών μέσων, αλλά και της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω της

παραγωγής λόγου, εξασφάλισε την επιδιωκόμενη από τα προγράμματα σπουδών διαθεματικότητα, μύησε τους μαθητές στην ενεργητική μάθηση μέσω της διερεύνησης των ερωτημάτων που τους δόθηκαν και ενίσχυσε την κριτική ιστορική σκέψη τους. Στους στόχους αυτούς εστιάζει και η έρευνα της Βακαλούδη (2014: 3-7). Εκτός, όμως, από τη συσχέτιση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, ο σχεδιασμός της δράσης στηρίχθηκε και στην έννοια της διαχρονικότητας. Αναζητήθηκε ο απόηχος των σημαντικών γεγονότων της Υστεροβυζαντινής περιόδου στις καλλιτεχνικές δημιουργίες των μετέπειτα χρόνων και στο σύγχρονο περιβάλλον. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα αρχιτεκτονικά κατάλοιπα των βυζαντινών και φράγκικων κάστρων που σώζονται ανά την ελληνική επικράτεια, σημαντικοί ζωγραφικοί πίνακες ειδικά της ρομαντικής σχολής, θρύλοι και παραδόσεις που επιβιώνουν ακόμη ως στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, σύγχρονη λογοτεχνία. Μέσω της αναζήτησης, της καταγραφής και του σχολιασμού τους, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι τα ιστορικά γεγονότα αφήνουν τα ίχνη τους ανεξίτηλα στην πορεία του πολιτισμού και επηρεάζουν καθοριστικά τις μεταγενέστερες δημιουργίες του ανθρώπου και τη διαμόρφωση της συλλογικής αντίληψης σχετικά με το παρελθόν.

Παράλληλα, η σύνταξη ατομικών φύλλων εργασίας, τα οποία οι μαθητές συμπλήρωναν και παρέδιδαν με το πέρας της διδακτικής ώρας, ενίσχυσε ακόμη περισσότερο τη διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού που είχαν στη διάθεσή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά το πρώτο μάθημα που έγινε με προβολή power-point σε συνδυασμό με φύλλα εργασίας, οι ίδιοι οι μαθητές ζητούσαν να τους δίνεται σε κάθε μάθημα φύλλο εργασίας παράλληλα με τις προβολές. Είναι προφανώς μία μέθοδος που τους κινητοποιεί, ώστε να συμμετέχουν ουσιαστικά και ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος, το οποίο γίνεται πιο ενδιαφέρον και πιο κατανοητό, καθώς συμβάλλουν στον καθοδηγητικό ρόλο του διδάσκοντα που είναι απαραίτητος (Δημητρακοπούλου, 2002: 70-71).

Η ποικιλία του υλικού που χρησιμοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια της δράσης στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας (Kress et al: 2001) και της θεωρίας των πολυγραμματισμών (Kalantzis, Cope, 2000), είναι παράγοντας που συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη του κατευθυνόμενου διαλόγου, σημαντικού στοιχείου στη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη. Η εναλλαγή γραπτών, οπτικών, ακουστικών πηγών που καλούνται οι μαθητές να επεξεργαστούν, μπορεί να κρατήσει το

ενδιαφέρον τους για το μάθημα ζωντανό περισσότερο χρόνο από τη μονοδιάστατη προσήλωση στα γραπτά κείμενα. Στη συγκεκριμένη δράση, αυτό αποδείχθηκε από το γεγονός ότι ένα τμήμα με αρνητική διάθεση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και με ελάχιστες προγενέστερες γνώσεις, όπως διαφάνηκε από την προκαταρκτική έρευνα, συμμετέσχε σε μία νέα γι' αυτό εκπαιδευτική διαδικασία και έδειξε διάθεση συνεργασίας σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η πρόβλεψη να συνταχθεί η κάθε ομάδα τόσο από καλούς και μέτριας επίδοσης όσο και από αδύναμους μαθητές, προκάλεσε αρχικά δυσανασχέτηση σε πολλούς που επιθυμούσαν άλλη σύνθεση, ωστόσο, στη συνέχεια τα μέλη τους συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους. Σε αντιδιαστολή με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η έρευνα της Ευσταθίου (2005: 330) στη μεθόδευση ομαδικών εργασιών, στην παρούσα έρευνα υπήρξε πνεύμα συνεργασίας. Κατά κύριο λόγο, βέβαια, μεγαλύτερη ήταν η συμβολή των καλύτερων μαθητών του τμήματος, δεν έμειναν όμως αδιάφοροι και οι αδύναμοι μαθητές, κάποιοι από τους οποίους δεν παρακολουθούσαν απλώς, αλλά δραστηριοποιήθηκαν και συμμετείχαν ενεργά στις εργασίες της ομάδας τους.

Η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τη διδάσκουσα, σε συνδυασμό με το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και την εμπλοκή της τεχνολογίας, δημιούργησε ένα πιο ευχάριστο, λιγότερο αυστηρό και ακαδημαϊκό και περισσότερο φιλικό και συνεργατικό κλίμα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Καλλιεργήθηκαν σχέσεις μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο της ανάληψης ρόλων μέσα στην ομάδα, της συνεννόησης και της αλληλοβοήθειας. Δυσκολεύτηκαν στη συρραφή των πληροφοριών που έβρισκε ο καθένας και στην παρουσίασή τους σε ένα ενιαίο γραπτό κείμενο που έπρεπε να αναρτηθεί στο wiki, γεγονός που καταδεικνύει την αδυναμία των παιδιών στο γραπτό λόγο, στην ολοκληρωμένη και σωστά δομημένη γραπτή παρουσίαση των απόψεών τους. Σε αυτό το σημείο χρειάστηκε η παρέμβαση της διδάσκουσας που έκανε κάποιες διορθώσεις, γεγονός που καταδεικνύει την έλλειψη αυτοπεποίθησης των μαθητών και την αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε συνθήκες ελεύθερης δράσης, όπως καταγράφεται και από άλλους ερευνητές (Ευσταθίου, 2005: 331). Η υιοθέτηση, εξάλλου, ενός τρόπου διδασκαλίας λιγότερο δασκαλοκεντρικού και περισσότερο μαθητοκεντρικού, είχε ως αποτέλεσμα, εκτός από την καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, την προσέγγιση και σύναψη πιο ουσιαστικής και ειλικρινούς σχέσης μεταξύ των μαθητών και της διδάσκουσας.

Εξετάζοντας συγκριτικά τις απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων στα τεστ αξιολόγησης μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της ομάδας στην οποία έγινε η παρέμβαση σημείωσαν σαφώς καλύτερες επιδόσεις. Στην ομάδα ελέγχου, που διδάχθηκε την ίδια ενότητα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, το ποσοστό των ανεπαρκών απαντήσεων ήταν μεγαλύτερο, παρόλο που το τμήμα αυτό χαρακτηρίζεται ως πιο μελετηρό και πιο συγκεντρωμένο σε σχέση με το τμήμα της παρέμβασης. Κατά συνέπεια, οι εναλλακτικοί τρόποι που χρησιμοποιήθηκαν, κυρίως με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, όπως διαπιστώνει και ο Τσιβάς (2009: 432) είχαν ως αποτέλεσμα την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και κατ' επέκταση την πιο αποτελεσματική αφομοίωση της διδακτέας ύλης και την καλύτερη επίδοση στην γραπτή εξέταση.

Η βασική επιδίωξη της ερευνήτριας για διαθεματική προσέγγιση σημαντικών ιστορικών γεγονότων μέσα από τη σύνδεσή τους με τη λογοτεχνία, τις εικαστικές τέχνες, ακόμη και την αρχιτεκτονική, επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό, αναδεικνύοντας την ιδιαίτερη δυναμική της Τέχνης και τον καίριο ρόλο της στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Οι μαθητές για πρώτη φορά, σύμφωνα με παραδοχή των ίδιων, προσέγγισαν έργα τέχνης με αφορμή τα ιστορικά γεγονότα με τα οποία σχετίζονται. Κατά γενική ομολογία των διδασκόντων σπάνια αναδεικνύεται η σημασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, παρά το γεγονός ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ιστορικής περιόδου στην οποία εντάσσεται. Στη διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, ωστόσο, τα έργα τέχνης που παρουσιάστηκαν, λειτούργησαν ως βασικοί άξονες πάνω στους οποίους οργανώθηκε η διδασκαλία. Δόθηκε αρκετός χρόνος ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να επιτύχουν, με τη βοήθεια της διδάσκουσας, μία θεματική, αλλά και αισθητική προσέγγιση των έργων, χωρίς, βέβαια, να αναμένονται θεαματικά αποτελέσματα, λόγω έλλειψης προηγούμενης παρόμοιας εμπειρίας. Αποδείχθηκε ότι, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Gardner (1990: 9-10) και του Perkins (1994: 59-64), η τέχνη σε όλες της τις εκφάνσεις μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά, απελευθερώνοντας το συναίσθημα, τη φαντασία, την κριτική διάθεση των μαθητών και να τους οδηγήσει σε πληρέστερη αφομοίωση των ιστορικών πληροφοριών, σε διατύπωση ερωτημάτων και περαιτέρω ερευνητική διάθεση, όπως ταιριάζει στη φύση του μαθήματος. Τόσο τα εικαστικά όσο και τα λογοτεχνικά έργα που παρουσιάστηκαν, έδωσαν το έναυσμα για να παραχθεί ουσιαστικός και εποικοδομητικός διάλογος που συνέβαλε όχι μόνο στην

κατανόηση του μαθήματος, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών.

Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας και την αποτελεσματικότητά τους, όπως αποτυπώνονται στο τεστ αξιολόγησης που ακολούθησε την παρέμβαση, είναι εξαιρετικά σημαντικές για να εξαχθούν συμπεράσματα και να αναμορφωθούν από τον διδάσκοντα οι εν χρήσει τεχνικές διδασκαλίας. Αυτό που επιβάλλεται να τονιστεί είναι ότι οι μαθητές, μετά από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση και την εμπειρία που αποκόμισαν, επιλέγουν ως την πιο κατάλληλη μέθοδο, και μάλιστα σε ποσοστό 55%, την αφήγηση σε συνδυασμό με τον κατευθυνόμενο διάλογο. Δεύτερη επιλογή τους από τις προτεινόμενες μεθόδους είναι η συζήτηση μέσα στην τάξη, ενώ η χρήση των νέων τεχνολογιών δεν θεωρείται από τους μαθητές πρωταρχικής σημασίας και κατατάσσεται στις τελευταίες επιλογές τους.

Είναι σαφές ότι η τεχνολογία δεν είναι πανάκεια ούτε μπορεί να υποκαταστήσει το ρόλο του δασκάλου ως καθοδηγητή και συντονιστή της τάξης. Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε ως προς τον σχεδιασμό της στην τεχνολογία για να γίνει ελκυστική, αλλά αυτό που διαπιστώνεται πως εκτιμήθηκε περισσότερο από τους μαθητές είναι ότι τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν διάλογο και να συμμετάσχουν ενεργά, διατυπώνοντας τις απόψεις τους και συμβάλλοντας οι ίδιοι στην οικοδόμηση της γνώσης. Αναγνωρίζεται η συμβολή της αφήγησης των ιστορικών γεγονότων από τον καθηγητή, η οποία δεν θα είναι, όμως, μία μονότονη μακροσκελής διάλεξη, αλλά μία ουσιαστική και σύντομη παρέμβαση που θα δίνει το έναυσμα για διεξαγωγή συζήτησης. Η ερευνητική εργασία των ομάδων στο εργαστήριο πληροφορικής κέντρισε το ενδιαφέρον τους ως κάτι καινούριο στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά αυτό που τελικά κέρδισε την προτίμησή τους ήταν τα μαθήματα στην αίθουσα προβολών με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού που έδωσε τη δυνατότητα για παρατήρηση, διατύπωση απόψεων και συζήτηση. Η ένταξη εικόνων έργων τέχνης στο εν λόγω υλικό συνέβαλε οπωσδήποτε στη διαμόρφωση αυτού του αποτελέσματος.

Οι σχετικές έρευνες που παρατέθηκαν στο κεφάλαιο 4 (Βακαλούδη, 2014: 537, Τσιβάς, 2009: 428, Ευσταθίου, 2005: 106) και οι οποίες λειτούργησαν ως κίνητρο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας-δράσης, συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η δημιουργία συνθηκών διερευνητικής μάθησης κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει στη θετική αντιμετώπιση του μαθήματος από

την πλευρά των μαθητών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην καλύτερη αφομοίωση του ιστορικού υλικού. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν παιδιά δημοτικού, γυμνασίου και Α΄ τάξης λυκείου, και αντικείμενό τους ήταν η Νεότερη και η Αρχαία Ιστορία. Η παρούσα εργασία επιχείρησε να προεκτείνει το ερευνητικό της πεδίο προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο μαθητές μιας μεγαλύτερης τάξης του Λυκείου, που έχουν ήδη προσηλωθεί στην προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις, ανταποκρίνονται και συμμετέχουν σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με την αναγκαιότητα της διερευνητικής μάθησης ταυτίζονται με τις προαναφερθείσες έρευνες. Ταυτόχρονα, η επιλογή της Ιστορίας της Β΄ Λυκείου έγινε με κριτήριο και το αντικείμενο του μαθήματος που είναι η Βυζαντινή περίοδος, για τη διδακτική της οποίας ελάχιστες - σε σχέση με τις άλλες ιστορικές περιόδους - έρευνες έχουν δημοσιευθεί.

Τα πορίσματα που προκύπτουν από την παρούσα ερευνητική εργασία φιλοδοξούν να φωτίσουν περισσότερο το τοπίο που αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια δεν αποτελείται μόνο από γραπτές και εικαστικές πηγές, αλλά εμπλουτίστηκε με οπτικοακουστικά και λογοτεχνικά αποσπάσματα, λαογραφικές αναφορές, στοιχεία ακόμη και από τον τομέα της αρχιτεκτονικής. Έγινε, λοιπόν, μία προσπάθεια διεύρυνσης του διαθεματικού χαρακτήρα της παρέμβασης σε σχέση με άλλες έρευνες, που ειδικά για τη Βυζαντινή Ιστορία, δεν έχουν να επιδείξουν μεγάλη πρωτοτυπία στα μέσα που χρησιμοποιούν. Το στοιχείο της διαθεματικότητας υπάρχει σε αρκετά ερευνητικά προγράμματα (project) που εκπονούνται με αντικείμενο τον Βυζαντινό Πολιτισμό, αλλά δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο εύρος σε σχέδια μαθήματος που αφορούν τη διδασκαλία μίας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Αυτό που εξάγεται ως συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές της Β΄ Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα, επιζητούν τεχνικές που προωθούν κατά κύριο λόγο τον διάλογο, αξιολογώντας τον ως βασική παράμετρο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, η μέθοδος που προτιμούν δεν είναι απαραίτητα η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, αλλά όποια τους δίνει τη δυνατότητα για άμεση, προσωπική επικοινωνία με τον διδάσκοντα και διεξαγωγή διαλόγου. Η αξιοποίηση καλλιτεχνικών δημιουργιών συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, στην ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό, στοιχεία που γονιμοποιούν το έδαφος για να υπάρξει διάλογος.

Επιπρόσθετα, με την προσχεδιασμένη χρήση του προαναφερθέντος υλικού, αναδεικνύεται η αξία του κατευθυνόμενου διαλόγου, καθώς οι μαθητές, λόγω έλλειψης ανάλογης προγενέστερης εμπειρίας, δεν διαθέτουν την απαραίτητη κριτική ικανότητα που θα τους οδηγήσει στις σωστές επιλογές και στα σωστά συμπεράσματα.

Σε σχέση με το τεχνολογικό κομμάτι, παρά την αρχική επιφυλακτικότητα, οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και διάθεση να μάθουν πώς λειτουργεί μία πλατφόρμα wiki. Ανταποκρίθηκαν στα ερωτήματα που αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα, ωστόσο, δεν κατάφεραν να αξιοποιήσουν πλήρως τις πηγές ούτε να δομήσουν με επιτυχία τις απαντήσεις τους, γεγονός που ενίσχυσε την τάση της διδάσκουσας για επίβλεψη και καθοδήγηση. Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν στη δράση με στόχο την αναγνώριση από την καθηγήτρια της προσπάθειάς τους και τη βαθμολογική επιβράβευση. Η νοοτροπία των εξετάσεων που επικρατεί στο Λύκειο, ειδικά στη Β' και Γ' τάξη, έχει ως αποτέλεσμα να καταβάλλουν οι μαθητές την ελάχιστο δυνατή προσπάθεια σε μαθήματα όπως η Ιστορία, που οι ίδιοι θεωρούν δευτερεύοντα.

Η συγκεκριμένη έρευνα-δράση είχε ως αντικείμενο μία διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και διήρκεσε οκτώ διδακτικές ώρες. Παρά τον χρονικό και θεματικό περιορισμό, βοήθησε στην επίτευξη ενός διπλού στόχου: α) να διερευνηθούν οι προσφορότερες μέθοδοι για την κατάκτηση ιστορικών γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και β) να αποκτήσουν οι μαθητές βασικές ιστορικές γνώσεις από τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (Ματσαγγούρας, 2004: 192-193, Βαγιανός, 2006: 15-16). Η επιτυχής έκβαση οδηγεί στη σκέψη ότι η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε, θα μπορούσε να επεκταθεί χρονικά καλύπτοντας όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, συμφωνώντας με την άποψη του Τσιβά (2009: 431) ότι οι αλλαγές που επιφέρει η χρήση των δυνατοτήτων του υπολογιστή δεν είναι ευδιάκριτες σε σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζονται σε βάθος χρόνου. Ειδικά η χρήση του wiki με την ανάρτηση εργασιών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, θα είχε ενδιαφέρον προκειμένου να παρακολουθήσει κανείς κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με αυτό το εργαλείο διορθώνοντας τις αδυναμίες τους όσο αφορά την αξιολόγηση, τη συλλογή πληροφοριών και την παραγωγή δομημένου γραπτού λόγου σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, μία χρονική προέκταση της διδακτικής παρέμβασης θα είχε διαρκέστερα και πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα όχι μόνο ως προς την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, αλλά και ως προς την απόκτηση κουλτούρας συνεργασίας και την εργασία μέσω υπολογιστή, στοιχεία απαραίτητα για τη μετέπειτα σταδιοδρομία τους στον εργασιακό χώρο, αλλά και για

την κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου στον οποίο εντάσσονται ως πολίτες (Βακαλούδη, 2014: 534, Κουτρούμπα, 2002: 148-149).

Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί, επίσης, για την ερευνήτρια ο επανασχεδιασμός της έρευνας-δράσης με τη συμμετοχή και άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας ή ακόμη και εκπροσώπων άλλων φορέων της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας (ερευνητικοί φορείς, μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, πανεπιστημιακά τμήματα κλπ). Με αντικείμενο ξανά τη Βυζαντινή Ιστορία, μπορεί μέσω της συνεργασίας ειδικών να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η διαθεματικότητα και η διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος, με στόχο τη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών και την απαρχή ενός νέου ολιστικού τρόπου προσέγγισης της γνώσης (Κυρκίνη -Κούτουλα, 2003: 88-92). Τέτοιου είδους δράσεις, εξάλλου, συμβάλλουν στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και τον εμπλουτισμό της διδακτικής δραστηριότητας, με αποτέλεσμα την επανάκτηση του ενδιαφέροντος του μαθητικού πληθυσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

- Αβδελά, 1998 Αβδελά, Ε., *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα, 1998.
- Αγγελάκος,,
Κόκκινος, 2004 Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ., *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Αθήνα, 2004.
- Ανδρέου, 2008 Ανδρέου, Α., *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα, 2008.
- Βαζούρα, 2007 Βαζούρα, Ζ., *Η διδακτική της Ιστορίας: Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία των γλωσσών*. Θεσσαλονίκη, 2007.
- Βακαλούδη, 2003 Βακαλούδη, Α., *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα, 2003.
- Βακαλούδη, 2014 Βακαλούδη, Α., *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας, διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, 2014, στην ιστοσελίδα:
https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16242/1/VakaloudiAnastasia_PhD2014.pdf [Προσπελάστηκε την 12-9-2016]
- Βώρος, 1989 Βώρος, Φ., *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα, 1989.
- Γιακουμάτου, 2004 Γιακουμάτου, Τ., «Οι νέες τεχνολογίες συναντούν το ελληνικό σχολείο», στο: *Διδάσκοντας με πάθος και έμπνευση :εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης της γνώσης στην προσχολική, στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση :πρακτικά 9ου τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου*, σελ.9-19. Αθήνα: Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, Νοέμβριος 2004.
- Γκίκα, 2002 Γκίκα, Ε., «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση εργαλείων των νέων τεχνολογιών: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις», στο: Χ., Κυνηγός, Ε., Δημαράκη, (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, σελ.350-368. Αθήνα, 2002.
- Γλύκατζη-
Ahrweiler, 1997 Γλύκατζη - Ahrweiler, Ε., *Μοντερνισμός και Βυζάντιο*. Αθήνα, 1997.

- Γλύκατζη-
Ahrweiler, 2007 Γλύκατζη - Ahrweiler, E., *Πολιτισμός και ελληνισμός: προσεγγίσεις*. Αθήνα, 2007.
- Δάλκος, 2006 Δάλκος, Γ., «Τα εικαστικά έργα και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Φιλολογική*, τ. 97 (2006), σελ.60-67.
- Δημητρακοπούλου, 2002 Δημητρακοπούλου, Α., «Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στη εκπαίδευση», στο: Χ., Κυνηγός, Ε., Δημαράκη, (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, σελ.57-81. Αθήνα, 2002.
- Ευσταθίου–
Καραγεωργάκη, 2007 Ευσταθίου – Καραγεωργάκη, Μ., *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας: Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Θεσσαλονίκη, 2007.
- Ευσταθίου, 2005 Ευσταθίου, Μ., *Η αξιοποίηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, 2005, στην ιστοσελίδα:
<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/20563>
[Προσπελάστηκε την 19-8-2016]
- Ηλιάδης, 2002 Ηλιάδης, Ν., *Μαθαίνοντας στο Internet Τεχνολογία: Αξιοποίηση του Internet στη μάθηση και τη διδασκαλία*. Αθήνα, 2002.
- Ιωάννου, χ.χ. Ιωάννου, Θ., *Διδάσκοντας Ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*. Αθήνα, χ.χ.
- Κανάκης, 1999 Κανάκης, Ι., *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας: Από την έκφραση του προσώπου ως του ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα, 1999.
- Κόκκινος, 1998 Κόκκινος, Γ., *Από την ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα, 1998.
- Κόκκινος, 2003 Κόκκινος, Γ., *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα, 2003.
- Κόκκινος, Νάκου, 2006 Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε., *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα, 2006.

- Κόκκινος, Γατσωτής, 2008 Κόκκινος, Γ. Γατσωτής, Π., «Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα», στο: Α., Ανδρέου, (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα, 2008.
- Κόκκος κ.ά., 2011 Κόκκος, Α. και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα, 2011.
- Κουτρούμπα, 2002 Κουτρούμπα, Κ., *Η διδακτική της Ιστορίας της Νεότερης Ελλάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Διάστασης*. Αθήνα, 2002.
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 2010 Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ., «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *Action Research*, τ.1 (2010), σελ. 4-9, στην ιστοσελίδα:
http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf
[Προσπελάστηκε την 14-7-2016]
- Κυριαζής, 1964 Κυριαζής, Κ., *Κωνσταντίνος Παλαιολόγος*, Αθήνα, 1964.
- Κυρκίνη-Κούτουλα, 2003 Κυρκίνη-Κούτουλα, Α., «Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας», στο: Κ., Αγγελάκος, (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, σελ. 86-93. Αθήνα, 2003.
- Κυροπούλου Χαλδογερίδης, 2011 Κυροπούλου Κ., Χαλδογερίδης, Α., *Τα wikis στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 2011, στην ιστοσελίδα: <https://learn20.wikispaces.com/Wikis+2>
[Προσπελάστηκε την 14-7-2016]
- Λεοντσίνης, 1999 Λεοντσίνης, Γ., *Ιστορία – Περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα, 1999.
- Λεοντσίνης, 2003 Λεοντσίνης, Γ., *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα, 2003.
- Λεοντσίνης, 2007 Λεοντσίνης, Γ., *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική Ιστορία*. Αθήνα, 2007.
- Λεοντσίνης, 2009 Λεοντσίνης, Γ., *Σχολική Ιστορία και Περιβάλλον*. Αθήνα, 2009.
- Μαρκάτος, Βεσκούκης, Ρετάλης, 2000 Μαρκάτος, Ν., Βεσκούκης, Β., Ρετάλης, Σ., «Νέες Δικτυακές Τεχνολογίες στην Παιδεία: Προκλήσεις, Προϋποθέσεις και Αντίλογος», στο: Β., Κόμης, (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά Εισηγήσεων, σελ.38-45. Πάτρα, 2000.

- Ματσαγγούρας, 2004α Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα, 2004.
- Ματσαγγούρας, 2004β Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα, 2004.
- Μαυροσκούφης, 2008 Μαυροσκούφης, Δ., «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;» στο: Α., Ανδρέου, (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*, σελ.69-80, Αθήνα, 2008.
- Νάκου, 2000 Νάκου, Ε., *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα, 2000.
- Ξωχέλλης, 1987 Ξωχέλλης, Π., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη, 1987.
- Παληκίδης, 2005 Παληκίδης, Α., «Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Φιλολογική*, τ. 93 (2005), σελ. 69-74.
- Πλειός, 2005 Πλειός, Γ., *Πολιτισμός της εικόνας στην εκπαίδευση: Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα, 2005.
- Ράπτης, Ράπη, 2000 Ράπτης, Α., Ράπη, Α., «Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», στο: Β., Κόμης, (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά Εισηγήσεων. Πάτρα, 2000.
- Ρεπούση, 2004 Ρεπούση, Μ., *Μαθήματα ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα, 2004.
- Σολομωνίδου, 1999 Σολομωνίδου, Χ., *Εκπαιδευτική τεχνολογία: Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα, 1999.
- Τσιβάς, 2009 Τσιβάς, Α., *Διδακτική της Ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον, διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2009, στην ιστοσελίδα: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/20560>
[Προσπελάστηκε την 18-8-2016]
- ΥΠΕΠΘ, 2008 ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*. Αθήνα, 2008.
- Φουρτούνης, 2012 Φουρτούνης, Β., *Οι θρήνοι για την Άλωση της Κωνσταντινούπολης*, 2012, από την ιστοσελίδα:

<http://www.fourtounis.gr/arthra/2012/05/28/28-05-2012.html>
[Προσπελάστηκε την 20-11-2015]

- Χατζησαββίδης, 2005 Χατζησαββίδης, Σ., «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας», στο: Κ., Μπαλάσκας, Κ., Αγγελάκος, (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σ. 35-52. Αθήνα, 2005.
- Χατζησαββίδης, 2013 Χατζησαββίδης, Σ., «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», 2013, στην ιστοσελίδα: <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf> [Προσπελάστηκε την 14-7-2016]
- Χοντολίδου, 1999 Χοντολίδου, Ε., «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Θεσσαλονίκη, 1999, τ.1 (1), σ.σ.115-117.

ΞΕΝΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

- Arthur, Phillips, 2000 Arthur, J., Phillips, R., *Issues in history teaching*. Λονδίνο, 2000.
- Beetham, Sharpe, 2013 Beetham, H., Sharpe, R., *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Νέα Υόρκη, 2013, στην ιστοσελίδα: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30668884/file1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473087683&Signature=Ag629ynurimd4ZdVZbAkl9fVaA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDescribing_ICT-based_learning_designs_th.pdf [Προσπελάστηκε την 14-5-2016]
- Boulos, Maramba, Wheeler, 2006 Boulos, K., Maramba, I., Wheeler, S., *Wikis, blogs and podcasts: a new generation of web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education*, 2006, στην ιστοσελίδα: <http://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-6-41> [Προσπελάστηκε την 2-8-2016]
- Braudel, 1987 Braudel, F., *Μελέτες για την Ιστορία*. Αθήνα, 1987.
- Burke, 2003 Burke, P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Αθήνα, 2003.
- Cazden et al, 1996 Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., et al, «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», *Harvard educational review*, 1996, 66 (1), p.p.60-91, στην ιστοσελίδα:

- http://www.jenjenson.com/courses/literaciesandculture/wp-content/uploads/2011/08/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf [Προσπελάστηκε την 20-5-2016]
- Cohen, Manion, Morrison, 2008 Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, 2008.
- Connor, 2012 Connor, S., «Using frames and making claims: the use of multimodal assessments and the student as producer agenda», *Enhancing Learning in Social Sciences*, 2012, 4:3, p.p.1-8, στην ιστοσελίδα:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.11120/elss.2012.04030008?needAccess=true> [Προσπελάστηκε την 20-5-2016]
- Cunningham, 1998 Cunningham, G., *Assessment in the classroom*. Λονδίνο, 1998.
- Cope, Kalantzis, 2009 Cope, B., Kalantzis, M., «*Multiliteracies: New Literacies, New Learning*», 2009, στην ιστοσελίδα:
https://www.academia.edu/21528226/Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning
[Προσπελάστηκε την 12-4-2016]
- Donnelly, 2013 Donnelly, D., «Teaching history using feature films: Practitioner acuity and cognitive neuroscientific validation», *International Journal of Historical Learning, teaching and research*. Λονδίνο, Δεκέμβριος, 2013, 12(1), p.p.16-27, στην ιστοσελίδα:
https://www.academia.edu/11980371/Teaching_history_using_feature_films_Practitioner_acuity_and_cognitive_neuroscientific_validation [Προσπελάστηκε την 12-4-2016]
- Dowling, Lai, 003 Dowling, C., Lai, K., *Information and communication technology and the teacher of the future*. Βοστώνη, 2003.
- Eco, 2001 Eco, U., *Μπαουντολίνο*. Αθήνα, 2001.
- Freedman, 2003 Freedman, K., «The importance of student artistic production to teaching visual culture», *Studies in Art Education*, 2003, τ.56(2), p.p. 39-42.
- Gardner, 1990 Gardner, H., *Art education and human development*. Λος Άντζελες, 1990.
- Gardner, 1993 Gardner, H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Λονδίνο, 1993.
- Husbands, 2004 Husbands, C., *Τι σημαίνει η διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα, 2004.

- Kalantzis, Cope, 1997 Kalantzis, M, Cope, B., «Multiliteracies», στο: Α., Χριστίδης, (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, πρακτικά συνεδρίου, τόμος Β, σελ.667-679. Θεσσαλονίκη, 1997.
- Kalantzis, Cope, 2000 Kalantzis, M, Cope, B., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Λονδίνο, 2000.
- Kress et al, 2001 Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C., *Multimodal teaching and learning*. Λονδίνο, 2001.
- Kress, van Leeuwen, 2001 Kress, G., van Leeuwen, T., *Multimodal discourse, The Modes and Media of contemporary communication*. Λονδίνο, 2001.
- Lee, 1984 Lee, P.J., «Historical imagination», στο: Α., Dickinson, P., J., Lee, P., Rogers, (ed.), *Learning History*, p.p. 86-94. Λονδίνο, 1984.
- Luke, 2006 Luke, C., «Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή», στο: Α., Χαραλαμπίδης, (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, σελ.190-223. Θεσσαλονίκη, 2006.
- Mills, 2010 Mills, K., «Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in school», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2010, 54(1), p.p.35-45, στην ιστοσελίδα: <http://eprints.qut.edu.au/32981/> [Προσπελάστηκε την 2-2-2015]
- Moniot, 2002 Moniot, H., *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα, 2002.
- Pears, 2005 Pears, E., «Η Έφοδος, η Κατάληψη και η Λεηλασία της Πόλης», απόσπασμα από το: *Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1204*. Αθήνα, 2005, από την ιστοσελίδα: http://www.myriobiblos.gr/afieromata/1204/edwin_pears_gr.html [Προσπελάστηκε την 23-10-2015]
- Perkins, 1994 Perkins, D., *The intelligent eye : learning to think by looking at art*. Λος Άντζελες, 1994.
- de Saint-George, 2008 de Saint-George, I., La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage, στο: L., Filliettaz, I., de Saint-George, B., Duc, (ed.), «*Vos mains sont intelligentes*»: *interaction en formation professionnelle initiale*, p.p. 117-158. Γενεύη, 2008, στην ιστοσελίδα: https://www.academia.edu/28199584/La_multimodalit%C3%A9_et_ses_ressources_pour_lenseignement-apprentissage [Προσπελάστηκε την 12-4-2016]

- Salmesvuori, 2015 Salmesvuori, P., *How to teach and learn history creatively and collaboratively?*, 2015, από την ιστοσελίδα:
https://www.academia.edu/15186615/How_to_teach_and_learn_history_creatively_and_collaboratively
 [Προσπελάστηκε την 24-8-2016]
- Shemilt, 1984 Shemilt, D., «Beauty and the philosopher: empathy in history and the classroom», στο: A., Dickinson, P.,J., Lee, P., Rogers, (ed.), *Learning History*, p.p. 42-49. Λονδίνο, 1984.
- Song, 2012 Song, J., «Teaching Multiliteracies: A Research Based on Multimodality in a PPT Presentation», *Theory and Practice in Language Studies*, Ιανουάριος 2012, 2 (1), p.p. 113-117, στην ιστοσελίδα:
<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/01/16.pdf> [Προσπελάστηκε την 12-9-2016]
- Underwood, 2006 Underwood, J., *Teaching history in the age of the internet*. Λονδίνο, 2006, από την ιστοσελίδα:
https://www.academia.edu/20445915/Teaching_history_in_the_age_of_the_internet
 [Προσπελάστηκε την 24-8-2016]

ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ

- Δίκτυο Εκπαιδευτικών Schovertime Ποιήματα για την Άλωση της Κωνσταντινούπολης, από την ιστοσελίδα: <http://www.schooltime.gr/2014/05/29/poiimata-gia-tin-alosi-tis-polis/>
 [Προσπελάστηκε την 23-10-2015]
- Ελληνικά κάστρα <http://www.kastra.eu/>
 [Προσπελάστηκε την 22-11-2015]
- Ηλεκτρονικός Κόμβος Λεξικό: <http://www.komvos.edu.gr/>
 [Προσπελάστηκε την 22-11-2015]
- Θρήνοι της Αλώσεως <http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tradition/lamentations-constantinople.htm>
 [Προσπελάστηκε την 23-10-2015]
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Επιμορφωτικό Υλικό, 2006
http://www.pi-schools.gr/programs/epeaek_b_epipedo/epim_tpe/P2/general.pdf [Προσπελάστηκε την 17-7-2016]

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο	Τραγούδια για την Άλωση της Κωνσταντινούπολης, από την ιστοσελίδα: http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/mou/tragoudia_gia_tin_alosi.htm [Προσπελάστηκε την 23-10-2015]
Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο	Ελληνικός Πολιτισμός, Χάρτες, από την ιστοσελίδα: http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/xartes.htm [Προσπελάστηκε την 22-11-2015]
Υπουργείο Πολιτισμού	Οδυσσεύς, θεματικός κατάλογος μνημείων, από την ιστοσελίδα: http://www.culture.gr/culture/gindex.jsp [Προσπελάστηκε την 22-11-2015]
ΦΕΚ 1313, 2002	ΦΕΚ, αρ. 1313 - Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας του Ενιαίου Λυκείου (ψηφιακό σχολείο), 2002 http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-B131/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3%E2%80%90%90%CE%91%CE%A0%CE%A3/Fek_1313B_2002.pdf [Προσπελάστηκε την 17-7-2016]
Φωτόδεντρο	Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης, Θρήνοι, Θρύλοι, Παραδόσεις, από την ιστοσελίδα: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8801?locale=el [Προσπελάστηκε την 22-11-2015]
Χάρτες Σταυροφοριών	http://histoirehistoire.weebly.com/sigmataualphaupsilonrhoomicronphiomicronrho943epsilonsigmaf.html [Προσπελάστηκε την 23-10-2015]
Ψηφιακό σχολείο	Ψηφιακό σχολείο - Ιστορία Β Λυκείου - Περιγραφή και στόχοι http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course=DSGL-B131 [Προσπελάστηκε την 17-7-2016]
OECD, 2001	OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), <i>Learning to Change: ICT in Schools</i>, 2001, στην ιστοσελίδα: http://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-to-change-ict-in-schools_9789264195714-en [Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο πριν από τη διδακτική παρέμβαση (pre-test)

1. Βάλε σε σειρά τις ιστορικές περιόδους ξεκινώντας από την αρχαιότερη:
Βυζάντιο, Διαφωτισμός, Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, Αναγέννηση, Κλασική Εποχή, Ελληνιστική Εποχή

α

β

γ

δ

ε

στ

2. Με ποια **ιστορικά γεγονότα** ή με ποια **πρόσωπα** συσχετίζονται οι εικόνες που ακολουθούν;



A.

.....



B.

.....



Γ.

3. Σε ποιο **ιστορικό γεγονός** αναφέρεται το παρακάτω δημοτικό τραγούδι; Ποιες αντιλήψεις των ανθρώπων της εποχής απηχεί;

Σημαίνει ο Θιός, σημαίνει η γης, σημαίνουν τα επουράνια,
σημαίνει κι η Αγία Σοφιά, το μέγα μοναστήρι,
με τετρακόσια σήμαντρα κι εξηνταδυό καμπάνες,
κάθε καμπάνα και παπάς, κάθε παπάς και διάκος.
Ψάλλει ζερβά ο βασιλιάς, δεξιά ο πατριάρχης,
κι απ' την πολλήν την ψαλμουδιά εσειόντανε οι κολόνες.
Να μπουνε στο χερουβικό και να 'βγει ο βασιλέας,
φωνή τους ήρθε εξ ουρανού κι απ' αρχαγγέλου στόμα:
"Πάψετε το χερουβικό κι ας χαμηλώσουν τα 'αγια,
παπάδες πάρτε τα γιερά και σεις κεριά σβηστήτε,
γιατί είναι θέλημα Θεού η Πόλη να τουρκέψει.
Μόν' στείλτε λόγο στη Φραγκιά, να 'ρτουνε τρία καράβια^ο
το 'να να πάρει το σταυρό και τ' άλλο το βαγγέλιο,
το τρίτο το καλύτερο, την άγια τράπεζά μας,
μη μας την πάρουν τα σκυλιά και μας τη μαγαρίσουν".
Η Δέσποινα τaráχτηκε και δάκρυσαν οι εικόνες.
"Σώπασε κυρά Δέσποινα, και μη πολυδακρύζεις,
πάλι με χρόνους, με καιρούς, πάλι δικά μας είναι".

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Τι γνωρίζετε για τις **Σταυροφορίες**; Από ποιους οργανώθηκαν;

.....

.....

.....

5. Για ποιο σκοπό έγιναν οι **Σταυροφορίες**;

.....

.....

6. Ο πίνακας του **Ντελακρουά** που ακολουθεί αναπαριστά την **Άλωση της Κωνσταντινούπολης** από τους Σταυροφόρους. Τι συναισθήματα και σκέψεις σου δημιουργεί;



.....

.....

.....

.....

.....

7. Το παράθεμα που ακολουθεί αναφέρεται στη στάση των Σταυροφόρων όταν κατέλαβαν την Κωνσταντινούπολη. Σύμφωνα με αυτό, πιστεύεις ότι ενίσχυσαν οι **Σταυροφορίες** τελικά τον χριστιανισμό; Αιτιολόγησε την απάντησή σου:

Ἡ Κωνσταντινούπολη ἔγινε βορά ἀνθρώπων, πού, ὅπως γράφει ὁ Νικήτας Χωνιάτης, «ἐνῶ πήραν στούς ὤμους τους τό σταυρό καί ὀρκίστηκαν πολλές φορές νά σηκώσουν ὀπλισμένα τά χέρια τους ἐναντίον τῶν Σαρακηνῶν... φανερώθηκαν ψευδολόγοι, κι ἐνῶ ζητοῦσαν νά ἐκδικηθοῦν τό θεῖο τάφο, ἔδειξαν ὅλη τους τή μανία ἐναντίον τοῦ Χριστοῦ, καί στό ὄνομα τοῦ σταυροῦ κατέλυσαν ἄνομα τό σταυρό, κι ἐνῶ ἔλεγαν πῶς εἶχαν στήν καρδιά τους τά πολύτιμα μαργαριτάρια τῆς χριστιανικῆς διδασκαλίας, ἀρνήθηκαν τό πιό πολύτιμο μαργαριτάρι, τόν Χριστό, καί τόν πέταξαν στά πιό βρώμικα ζῶα».

.....

.....

.....

.....

8. Σε ποιον αυτοκράτορα του Βυζαντίου αναφέρεται το παρακάτω παράθεμα; Ποιες είναι οι προσπάθειές του και ποιες δυσκολίες έχει να αντιμετωπίσει;

Τό 1448 ό 'Ιωάννης Η' πέθανε καί στό θρόνό τόν διαδέχτηκε ό αδελφός του Κωνσταντίνος ΙΑ' (1449-1453). Παρ' όλη τήν ικανότητά του ήταν αδύνατον από τά πράγματα τά ίδια νά πετύχει τή σωτηρία τής πόλης. Οί προσπάθειές του νά εξασφαλίσει έξωτερική βοήθεια απέτυχαν. Οί προσπάθειές του, άκόμη, νά πετύχει τήν παπική βοήθεια μέ τήν έφαρμογή τών αποφάσεων τής συνόδου τής Φλωρεντίας συνάντησαν τήν πιό σκληρή άρνηση από μέρους τών άνθενωτικών. Έκτός όμως από αυτό, είναι άμφίβολο άν ή Δύση, πού σπαρασσόταν τότε από τίς δικές της άντιθέσεις, ήταν σέ θέση νά προσφέρει ούσιαστική βοήθεια έναντίον τών Τούρκων. Υπό τίς περιστάσεις αυτές, άποστολή τοῦ Κωνσταντίνου φαινόταν όχι νά άποκρούσει τόν τουρκικό κίνδυνο καί νά διατηρησει τό κράτος, αλλά μάλλον νά άγωνιστεί γενναία καί νά πέσει μαζί του.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι θα μπορούσε να διδαχθεί πιο αποτελεσματικά η Βυζαντινή ιστορία;
- α. με αφήγηση από τον καθηγητή
 - β. με επεξεργασία των πηγών
 - γ. με επισκέψεις σε μουσεία
 - δ. με τη χρήση εικόνων
 - ε. με συζήτηση μέσα στην τάξη (ερωτήσεις – απαντήσεις)
 - στ. με προβολή ντοκιμαντέρ
 - ζ. με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (power-point, wiki, διαδίκτυο)
 - η. με αφήγηση από τον καθηγητή σε συνδυασμό με κατευθυνόμενο διάλογο

Κατάταξε τις επιλογές σου ιεραρχικά ξεκινώντας από αυτή που θεωρείς πιο σημαντική.

1.
2.
3.
4.
5.

6.
 7.
 8.

10. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική, η **μελέτη των πηγών** βοηθά τον μαθητή στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Να αναφέρεις **τρεις βασικούς λόγους** που τεκμηριώνουν την παραπάνω παιδαγωγική αντίληψη.

- α.
 β.
 γ.

11. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι αρκεί **μόνο η αφήγηση** των ιστορικών γεγονότων από τον καθηγητή της τάξης για να κατανοήσει ο μαθητής καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Σε μεγάλο βαθμό ☐ Σε πολύ μεγάλο βαθμό ☐

Γιατί;

.....

12. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι **ο κατευθυνόμενος διάλογος** στην τάξη (ερωτήσεις – απαντήσεις) βοηθά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων από τον μαθητή;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Σε μεγάλο βαθμό ☐ Σε πολύ μεγάλο βαθμό ☐

Γιατί;

.....

13. Τι γνωρίζεις για τα **wikis**;

.....

14. Με ποιον τρόπο θεωρείς ότι θα μπορούσε η χρήση του **wiki** να κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας;

.....

Ερωτηματολόγιο μετά τη διδακτική παρέμβαση (following-test)

-
-
-
-
-

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Βονιφάτιος Μομφερρατικός | A. Ανέκτησε την Κωνσταντινούπολη από τους Λατίνους. |
| 2. Κωνσταντίνος Παλαιολόγος | B. Ιδρυτής του Οθωμανικού κράτους. |
| 3. Οσμάν | Γ. Ανύψωσε τη μικρή αυτοκρατορία της Νίκαιας σε σημαντική δύναμη. |
| 4. Μιχαήλ Παλαιολόγος | Δ. Έσπευσε σε βοήθεια των βυζαντινών κατά την πολιορκία από τους Τούρκους. |
| 5. Ιουστινιάνης | Ε. Αρχηγός των φεουδαρχών κατά την Τέταρτη Σταυροφορία. |
| 6. Μωάμεθ | |
| 7. Ιωάννης Βατάτζης | |

- [illegible]

4. α) Σε ποιο **ιστορικό γεγονός** αναφέρεται το παρακάτω δημοτικό τραγούδι;
(Να αναφέρεις την **χρονολογία** και τους **πρωταγωνιστές**).
β) Ποιες **αντιλήψεις** των ανθρώπων της εποχής απηχεί το τραγούδι κατά τη γνώμη σου;

*Σημαίνει ο Θιός, σημαίνει η γης, σημαίνουν τα επουράνια,
σημαίνει κι η Αγία Σοφιά, το μέγα μοναστήρι,
με τετρακόσια σήμαντρα κι εξηνταδυό καμπάνες,
κάθε καμπάνα και παπάς, κάθε παπάς και διάκος.
Ψάλλει ζερβά ο βασιλιάς, δεξιά ο πατριάρχης,
κι απ' την πολλήν την ψαλμουδιά εσειόντανε οι κολόνες.
Να μπούνε στο χερουβικό και να 'βγει ο βασιλέας,
φωνή τους ήρθε εξ ουρανού κι απ' αρχαγγέλου στόμα:
"Πάψετε το χερουβικό κι ας χαμηλώσουν τα 'αγια,
παπάδες πάρτε τα γιερά και σεις κεριά σβηστήτε,
γιατί είναι θέλημα Θεού η Πόλη να τουρκέψει.
Μόν' στείλτε λόγο στη Φραγκιά, να 'ρτουνε τρία καράβια°
το 'να να πάρει το σταυρό και τ' άλλο το βαγγέλιο,
το τρίτο το καλύτερο, την άγια τράπεζά μας,
μη μας την πάρουν τα σκυλιά και μας τη μαγαρίσουν".
Η Δέσποινα τaráχτηκε και δάκρυσαν οι εικόνες.
"Σώπασε κυρά Δέσποινα, και μη πολυδακρύζεις,
πάλι με χρόνους, με καιρούς, πάλι δικά μας είναι".*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Ο πίνακας του **Ντελακρουά** που ακολουθεί, αναπαριστά την **Άλωση της Κωνσταντινούπολης** από τους Σταυροφόρους.
Ποια **συναίσθημα** και **σκέψεις** σου δημιουργεί; Να αναφέρεις τα **αποτελέσματα** αυτού του ιστορικού γεγονότος (τι ακολούθησε).



15. α) Ποιες είναι οι προσπάθειες του **Κων/νου Παλαιολόγου**, σύμφωνα με το παράθεμα που ακολουθεί και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει; β) Τι γνωρίζετε για τις προσπάθειες αυτοκρατόρων να εξασφαλίσουν **βοήθεια από τη Δύση**;

Τό 1448 ὁ Ἰωάννης Η΄ πέθανε καί στό θρόνό τόν διαδέχθηκε ὁ ἀδελφός του *Κωνσταντῖνος ΙΑ΄* (1449-1453). Παρ' ὅλη τήν ικανότητά του ἦταν ἀδύνατον ἀπό τά πράγματα τά ἴδια νά πετύχει τή σωτηρία τῆς πόλης. Οἱ προσπάθειές του νά ἐξασφαλίσει ἐξωτερική βοήθεια ἀπέτυχαν. Οἱ προσπάθειές του, ἀκόμη, νά πετύχει τήν παπική βοήθεια μέ τήν ἐφαρμογή τῶν ἀποφάσεων τῆς συνόδου τῆς Φλωρεντίας συνάντησαν τήν πιό σκληρή ἄρνηση ἀπό μέρους τῶν ἀνθροπικῶν. Ἐκτός ὅμως ἀπό αὐτό, εἶναι ἀμφίβολο ἂν ἡ Δύση, πού σπαρασσόταν τότε ἀπό τίς δικές της ἀντιθέσεις, ἦταν σέ θέση νά προσφέρει οὐσιαστική βοήθεια ἐναντίον τῶν Τούρκων. Ὑπό τίς περιστάσεις αὐτές, ἀποστολή τοῦ Κωνσταντίνου φαινόταν ὄχι νά ἀποκρούσει τόν τουρκικό κίνδυνο καί νά διατηρηθεῖ τό κράτος, ἀλλά μᾶλλον νά ἀγωνιστεῖ γενναῖα καί νά πέσει μαζί του.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16. Ποιοι τρόποι πιστεύεις ότι συνέβαλαν πιο αποτελεσματικά, ώστε να κατανοήσεις καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα;

α. η αφήγηση από τον καθηγητή

β. η επεξεργασία των πηγών

γ. η αφήγηση από τον καθηγητή σε συνδυασμό με κατευθυνόμενο διάλογο

δ. η χρήση εικόνων

ε. η συζήτηση μέσα στην τάξη (ερωτήσεις – απαντήσεις)

στ. η προβολή ντοκιμαντέρ

ζ. η χρήση των νέων τεχνολογιών (wiki, διαδίκτυο)

Κατάταξε τις επιλογές σου ιεραρχικά ξεκινώντας από αυτή που θεωρείς πιο σημαντική.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

17. Χρησιμοποίησες το wiki;

NAI ☐

OXI ☐

18. Αν το χρησιμοποίησες, σε τι πιστεύεις ότι σε βοήθησε;

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
Πίνακες συχνότητων

A. PRE-TEST

ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	3	15,0	15,0	15,0
	ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΗΓΩΝ	3	10,0	10,0	25,0
	ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑ	2	10,0	10,0	35,0
	ΕΙΚΟΝΕΣ	1	5,0	5,0	40,0
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	5	25,0	25,0	65,0
	ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	3	20,0	20,0	85,0
	ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	3	15,0	15,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	15,0	15,0	15,0
	2	4	20,0	20,0	35,0
	3	5	25,0	25,0	60,0
	4	2	10,0	10,0	70,0
	5	2	10,0	10,0	80,0
	8	4	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΗΓΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	15,0	15,0	15,0
	3	2	10,0	10,0	25,0
	4	4	20,0	20,0	45,0
	5	2	10,0	10,0	55,0
	6	3	15,0	15,0	70,0
	7	5	25,0	25,0	95,0
	8	1	5,0	5,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	2	10,0	10,0	10,0
	2	3	15,0	15,0	25,0
	3	5	25,0	25,0	50,0
	4	2	10,0	10,0	60,0

	6	4	20,0	20,0	80,0
	7	3	15,0	15,0	95,0
	8	1	5,0	5,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	2	10,0	10,0	15,0
	3	2	10,0	10,0	25,0
	4	4	20,0	20,0	45,0
	5	6	30,0	30,0	75,0
	6	1	5,0	5,0	80,0
	7	1	5,0	5,0	85,0
	8	3	15,0	15,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	5	25,0	25,0	25,0
	2	4	20,0	20,0	45,0
	3	2	10,0	10,0	55,0
	4	4	20,0	20,0	75,0
	5	3	15,0	15,0	90,0
	6	1	5,0	5,0	95,0
	8	1	5,0	5,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΡΟΒΟΛΗ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	15,0	15,0	15,0
	2	3	15,0	15,0	30,0
	3	2	10,0	10,0	40,0
	4	2	10,0	10,0	50,0
	6	2	10,0	10,0	60,0
	7	5	25,0	25,0	85,0
	8	3	15,0	15,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	2	1	5,0	5,0	5,0
	3	1	5,0	5,0	10,0
	4	1	5,0	5,0	15,0
	5	4	20,0	20,0	35,0
	6	6	30,0	30,0	65,0
	7	3	15,0	15,0	80,0

	8	4	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΝΔΥΣΜΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΥ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	15,0	15,0	15,0
	2	3	15,0	15,0	30,0
	3	1	5,0	5,0	35,0
	4	1	5,0	5,0	40,0
	5	3	15,0	15,0	55,0
	6	3	15,0	15,0	70,0
	7	3	15,0	15,0	85,0
	8	3	15,0	15,0	100,0
Σύνολο		20	100,0	100,0	

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΚΑΘΟΛΟΥ	2	10,0	10,0	10,0
	ΛΙΓΟ	9	45,0	45,0	55,0
	ΑΡΚΕΤΑ	7	35,0	35,0	90,0
	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	2	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΑΡΚΕΤΑ	5	25,0	25,0	25,0
	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	11	55,0	55,0	80,0
	ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	4	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	2	12,5	12,5	12,5
	ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑ	3	18,8	18,8	31,3
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	5	31,3	31,3	62,5
	ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	2	12,5	12,5	75,0
	ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ	3	18,8	18,8	93,8
	ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	1	6,3	6,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	2	12,5	12,5	12,5
	2	3	18,8	18,8	31,3
	3	2	12,5	12,5	43,8
	4	1	6,3	6,3	50,0
	5	1	6,3	6,3	56,3
	6	1	6,3	6,3	62,5
	8	6	37,5	37,5	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΗΓΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	2	2	12,5	12,5	12,5
	3	3	18,8	18,8	31,3
	4	1	6,3	6,3	37,5
	5	1	6,3	6,3	43,8
	6	2	12,5	12,5	56,3
	7	5	31,3	31,3	87,5
	8	2	12,5	12,5	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	18,8	18,8	18,8
	2	2	12,5	12,5	31,3
	4	1	6,3	6,3	37,5
	5	4	25,0	25,0	62,5
	6	2	12,5	12,5	75,0
	7	1	6,3	6,3	81,3
	8	3	18,8	18,8	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	2	2	12,5	12,5	12,5
	3	3	18,8	18,8	31,3
	4	1	6,3	6,3	37,5
	5	4	25,0	25,0	62,5
	6	4	25,0	25,0	87,5
	7	2	12,5	12,5	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ					
--	--	--	--	--	--

Κατάταξη απαντήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	5	31,3	31,3
	2	1	6,3	37,5
	3	3	18,8	56,3
	4	3	18,8	75,0
	6	2	12,5	87,5
	7	1	6,3	93,8
	8	1	6,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΡΟΒΟΛΗ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ				
Κατάταξη απαντήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	2	12,5	12,5
	2	3	18,8	31,3
	3	4	25,0	56,3
	4	3	18,8	75,0
	6	1	6,3	81,3
	8	3	18,8	100,0
	Σύνολο	16	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ				
Κατάταξη απαντήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	18,8	18,8
	4	2	12,5	31,3
	5	1	6,3	37,5
	6	3	18,8	56,3
	7	6	37,5	93,8
	8	1	6,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΥ				
Κατάταξη απαντήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	1	6,3	6,3
	2	3	18,8	25,0
	3	1	6,3	31,3
	4	4	25,0	56,3
	5	5	31,3	87,5
	6	1	6,3	93,8
	7	1	6,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΚΑΘΟΛΟΥ	5	31,3	31,3	31,3

	ΛΙΓΟ	5	31,3	31,3	62,5
	ΑΡΚΕΤΑ	3	18,8	18,8	81,3
	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	3	18,8	18,8	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΛΙΓΟ	1	6,3	6,3	6,3
	ΑΡΚΕΤΑ	5	31,3	31,3	37,5
	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	7	43,8	43,8	81,3
	ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	3	18,8	18,8	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

B. FOLLOWING-TEST

ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	3	15,0	15,0	15,0
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	2	10,0	10,0	25,0
	ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	3	15,0	15,0	40,0
	ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ	1	5,0	5,0	45,0
	ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	11	55,0	55,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ					
Κατάταξη απαντήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό	
Έγκυρα	1	3	15,0	15,0	15,0
	2	2	10,0	10,0	25,0
	3	4	20,0	20,0	45,0
	4	2	10,0	10,0	55,0
	5	2	10,0	10,0	65,0
	6	1	5,0	5,0	70,0
	7	6	30,0	30,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΗΓΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό	
Έγκυρα	2	1	5,0	5,0	5,0
	3	1	5,0	5,0	10,0
	4	5	25,0	25,0	35,0
	5	4	20,0	20,0	55,0

	6	6	30,0	30,0	85,0
	7	3	15,0	15,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΥ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	11	55,0	55,0	55,0
	2	2	10,0	10,0	65,0
	3	2	10,0	10,0	75,0
	5	3	15,0	15,0	90,0
	6	2	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	2	3	15,0	15,0	15,0
	3	1	5,0	5,0	20,0
	4	5	25,0	25,0	45,0
	5	4	20,0	20,0	65,0
	6	5	25,0	25,0	90,0
	7	2	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	2	10,0	10,0	10,0
	2	6	30,0	30,0	40,0
	3	7	35,0	35,0	75,0
	4	2	10,0	10,0	85,0
	5	2	10,0	10,0	95,0
	7	1	5,0	5,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΡΟΒΟΛΗ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	15,0	15,0	15,0
	2	4	20,0	20,0	35,0
	3	2	10,0	10,0	45,0
	4	1	5,0	5,0	50,0
	5	3	15,0	15,0	65,0
	6	4	20,0	20,0	85,0
	7	3	15,0	15,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό

Έγκυρα	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	2	10,0	10,0	15,0
	3	3	15,0	15,0	30,0
	4	5	25,0	25,0	55,0
	5	2	10,0	10,0	65,0
	6	2	10,0	10,0	75,0
	7	5	25,0	25,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ WIKI					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΟΧΙ	8	40,0	40,0	40,0
	ΝΑΙ	12	60,0	60,0	100,0
	Σύνολο	20	100,0	100,0	

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	5	31,3	31,3	31,3
	ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΗΓΩΝ	2	12,5	12,5	43,8
	ΕΙΚΟΝΕΣ	1	6,3	6,3	50,0
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	2	12,5	12,5	62,5
	ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	3	18,8	18,8	81,3
	ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	3	18,8	18,8	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΑΦΗΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	5	31,3	31,3	31,3
	2	3	18,8	18,8	50,0
	4	1	6,3	6,3	56,3
	6	3	18,8	18,8	75,0
	7	4	25,0	25,0	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΗΓΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	2	12,5	12,5	12,5
	2	1	6,3	6,3	18,8
	3	3	18,8	18,8	37,5
	4	1	6,3	6,3	43,8
	6	3	18,8	18,8	62,5
	7	6	37,5	37,5	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΥ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	18,8	18,8	18,8
	2	3	18,8	18,8	37,5
	3	3	18,8	18,8	56,3
	4	5	31,3	31,3	87,5
	5	1	6,3	6,3	93,8
	6	1	6,3	6,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	1	6,3	6,3	6,3
	3	2	12,5	12,5	18,8
	4	4	25,0	25,0	43,8
	5	6	37,5	37,5	81,3
	6	2	12,5	12,5	93,8
	7	1	6,3	6,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	2	12,5	12,5	12,5
	2	5	31,3	31,3	43,8
	3	2	12,5	12,5	56,3
	4	2	12,5	12,5	68,8
	6	3	18,8	18,8	87,5
	7	2	12,5	12,5	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΠΡΟΒΟΛΗ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1	3	18,8	18,8	18,8
	2	1	6,3	6,3	25,0
	3	3	18,8	18,8	43,8
	4	2	12,5	12,5	56,3
	5	3	18,8	18,8	75,0
	6	3	18,8	18,8	93,8
	7	1	6,3	6,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ					
Κατάταξη απαντήσεων		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	2	3	18,8	18,8	18,8
	3	3	18,8	18,8	37,5

	4	1	6,3	6,3	43,8
	5	6	37,5	37,5	81,3
	6	1	6,3	6,3	87,5
	7	2	12,5	12,5	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ WIKI					
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	ΟΧΙ	11	68,8	68,8	68,8
	ΝΑΙ	5	31,3	31,3	100,0
	Σύνολο	16	100,0	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση και αναρτήθηκαν στο wiki



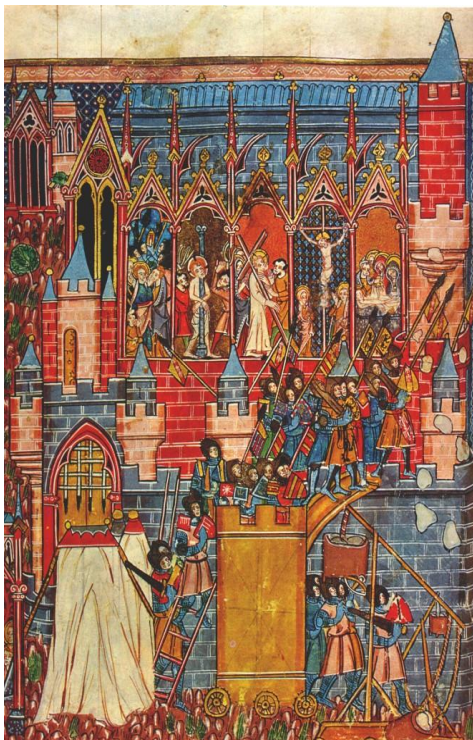
Εικόνα 1: Απεικόνιση σταυροφόρου, χειρόγραφο του 14^{ου} αιώνα, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ολλανδίας.



Εικόνα 2: Ο Πάπας Ουρβανός Β΄ στη Σύνοδο του Κλερμόν, μικρογραφία του Jean Colombe, π. 1490, Εθνική Βιβλιοθήκη της Γαλλίας.



Εικόνα 3: Αλέξιος Α΄ Κομνηνός, απεικόνιση περίπου του 1300.



Εικόνα 4: Πολιορκία και κατάληψη της Ιερουσαλήμ το 1099 κατά την Α΄ Σταυροφορία, μικρογραφία του 13^{ου} αιώνα, Εθνική Βιβλιοθήκη Παρισίων.



Εικόνα 5: Κατάληψη της Ιερουσαλήμ από τους Σταυροφόρους, λάδι σε καμβά, του Emile Signol, 1847, Παλάτι των Βερσαλλιών.



Εικόνα 6: Άλωση της Αντιόχειας από τους Σταυροφόρους , χειρόγραφο του 14^{ου} αιώνα, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ολλανδίας.



Εικόνα 7: Σύγκρουση μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών, τμήμα από ταπισερί.



Εικόνα 8: Προσωπογραφία του πάπα Ιννοκέντιου Γ'.



Εικόνα 9: Οι σταυροφόροι στρατοπεδεύουν έξω από τα τείχη της Κωνσταντινούπολης, μικρογραφία.



Εικόνα 10: Η πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους (1204), μικρογραφία γαλλικού χειρογράφου, 15ος αιώνας.



Εικόνα 11: Η είσοδος των σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη, λάδι σε καμβά, Ευγένιος Ντελακρουά, 1840, Μουσείο Λούβρου.



Εικόνα 12: Τα τέσσερα επιχρυσωμένα άλογα του Ιπποδρόμου της Κωνσταντινούπολης, εκκλησία του Αγίου Μάρκου στη Βενετία.



Εικόνα 13: Ο Μιχαήλ Παλαιολόγος, μικρογραφία με χειρόγραφες σημειώσεις του Γεωργίου Παχυμέρη, Βασιλική Κρατική Βιβλιοθήκη Μονάχου.



Εικόνα 14: Μανουήλ Β΄ Παλαιολόγος, μικρογραφία.



Εικόνα 15: Η είσοδος του αυτοκράτορα Ιωάννη Η΄ Παλαιολόγου στη Φλωρεντία, του Benozzo Gozzoli, τοιχογραφία, Παλάτι των Μεδίκων στη Φλωρεντία.



Εικόνα 16: Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τον Θεόφιλο Χατζημιχαήλ.



Εικόνα 17: Η είσοδος του Μωάμεθ Β΄ στην Κωνσταντινούπολη, λάδι σε καμβά, του Jean-Joseph Benjamin-Constant, 19ος αιώνας, Μουσείο των Αυγουστίνων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Κατάλογος οπτικοακουστικών πηγών που αναρτήθηκαν στο wiki

ΒΙΝΤΕΟ

Σταυροφορίες: Απόσπασμα από την κινηματογραφική ταινία σε σκηνοθεσία Ridley Scott "Kingdom of Heaven", από την ιστοσελίδα:

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

[Προσπελάστηκε την 22-11-2015]

4^η Σταυροφορία, ντοκιμαντέρ (απόσπασμα), από την ιστοσελίδα:

<https://www.youtube.com/watch?v=n6q04V13pg4>

[Προσπελάστηκε την 22-11-2015]

Άλωση της Κωνσταντινούπολης, ντοκιμαντέρ (απόσπασμα), από την ιστοσελίδα:

<https://www.youtube.com/watch?v=YfC8VkJLKW4>

[Προσπελάστηκε την 30-11-2015]

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1: Απεικόνιση σταυροφόρου από χειρόγραφο του 14^{ου} αιώνα, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ολλανδίας.

https://en.wikipedia.org/wiki/Siege_of_Antioch#/media/File:Robert2Flandry.jpg

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 2: Ο Πάπας Ουρβανός Β΄ στη Σύνοδο του Κλερμόν, μικρογραφία του Jean Colombe, π. 1490, Εθνική Βιβλιοθήκη της Γαλλίας.

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CouncilofClermont.jpg>

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 3: Αλέξιος Α΄ Κομνηνός, απεικόνιση περίπου του 1300.

https://en.wikipedia.org/wiki/Siege_of_Antioch#/media/File:Alexios_I_Komnenos.jpg

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 4: Πολιορκία και κατάληψη της Ιερουσαλήμ το 1099 κατά την Α΄ Σταυροφορία, μικρογραφία του 13^{ου} αιώνα, Εθνική Βιβλιοθήκη Παρισιών.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1099_Siege_of_Jerusalem.jpg

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 5: Κατάληψη της Ιερουσαλήμ από τους Σταυροφόρους, λάδι σε καμβά, του Emile Signol, 1847, Παλάτι των Βερσαλλιών.

<http://nobility.org/wp-content/uploads/2012/05/Jerusalem.jpg>

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 6: Άλωση της Αντιόχειας από τους Σταυροφόρους, χειρόγραφο του 14^{ου} αιώνα, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ολλανδίας.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Antiochie_Godefroi_Robert.jpg

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 7: Σύγκρουση μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών, τμήμα από ταπισερί.
<http://theculturetrip.com/middle-east/israel/articles/rethinking-the-crusades-battle-of-hattin-in-contemporary-literature/>
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 8: Προσωπογραφία του πάπα Ιννοκέντιου Γ'
<https://www.thinglink.com/scene/631478486900408321>
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 9: Οι σταυροφόροι στρατοπεδεύουν έξω από τα τείχη της Κωνσταντινούπολης, μικρογραφία.
https://chilonas.files.wordpress.com/2012/07/ceaccebbcf89cf83ceb9cf82_1204.jpg
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 10: Η πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους (1204), μικρογραφία γαλλικού χειρογράφου, 15ος αιώνας.
https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%94%CE%84_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 11: Η είσοδος των σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη, λάδι σε καμβά, Eugene Delacroix, 1840, Μουσείο Λούβρου.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eug%C3%A8ne_Ferdinand_Victor_Delacroix_012.jpg
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 12: Τα τέσσερα επιχρυσωμένα άλογα του Ιπποδρόμου της Κωνσταντινούπολης, εκκλησία του Αγίου Μάρκου στη Βενετία.
<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B131/179/1256.4521/>
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 13: Ο Μιχαήλ Παλαιολόγος, μικρογραφία με χειρόγραφες σημειώσεις του Γεωργίου Παχυμέρη, Βασιλική Κρατική Βιβλιοθήκη Μονάχου.
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Michael_VIII_Palaiologos_\(head\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Michael_VIII_Palaiologos_(head).jpg)
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 14: Μανουήλ Β΄ Παλαιολόγος, μικρογραφία.
https://it.wikipedia.org/wiki/Battaglia_di_Ancyra#/media/File:Manuel_II_Paleologus.jpg
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 15: Η είσοδος του αυτοκράτορα Ιωάννη Η΄ Παλαιολόγου στη Φλωρεντία, του Benozzo Gozzoli, τοιχογραφία, Παλάτι των Μεδίκων στη Φλωρεντία.
https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CE%86%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7_%CE%BF%CE%B8%CF%89%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%AF.jpg
[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 16: Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τον Θεόφιλο Χατζημιχαήλ

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fall-of-constantinople-22.jpg>

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]

Εικόνα 17: Η είσοδος του Μωάμεθ Β΄ στην Κωνσταντινούπολη, λάδι σε καμβά, του Jean-Joseph Benjamin-Constant, 19ος αιώνας, Μουσείο των Αυγουστίνων.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Benjamin-Constant-](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Benjamin-Constant-The_Entry_of_Mahomet_II_into_Constantinople-1876.jpg)

[The_Entry_of_Mahomet_II_into_Constantinople-1876.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Benjamin-Constant-The_Entry_of_Mahomet_II_into_Constantinople-1876.jpg)

[Προσπελάστηκε την 20-6-2016]