

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Π. Μ. Σ.: «ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ  
ΥΛΙΚΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ  
ΓΝΩΣΗΣ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ»



Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΑΒΒΟΥΡΑ ΘΕΟΔΩΡΑ

Β΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΜΑΝΟΥΣΟΥ ΧΑΡΙΤΩΜΕΝΗ (Α.Μ.: 05013)

ΒΟΛΟΣ, 2008



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6798/1  
Ημερ. Εισ.: 07-01-2009  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
907  
MAN

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**Π. Μ. Σ.: «ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ**  
**ΥΛΙΚΟΥ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ**  
**ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΚΑΙ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ»**

**Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΑΒΒΟΥΡΑ ΘΕΟΔΩΡΑ**  
**Β΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ**

**ΜΑΝΟΥΣΟΥ ΧΑΡΙΤΩΜΕΝΗ (Α.Μ.: 05013)**

**ΒΟΛΟΣ, 2008**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	σελ. 4
ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ .....	σελ. 4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ. 5

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Οπτικών Πηγών.....	σελ. 9
--	--------

### ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Προβληματική της Εργασίας.....	σελ. 16
2. Ερευνητική Μεθοδολογία.....	σελ. 16
2. 1 Δείγμα.....	σελ. 16
2. 2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	σελ.17
2. 3 Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Μαθητών/τριών (pre-test).....	σελ. 18
3. 1 Αποτελέσματα Διερευνητικού Ερωτηματολογίου.....	σελ. 18
3. 2 Ανάλυση Αποτελεσμάτων Διερευνητικού Ερωτηματολογίου .....	σελ. 22

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Διδακτική Παρέμβαση.....	σελ. 24
1. 2 Σχεδιασμός Μαθησιακού Περιβάλλοντος: Διδακτικές Επιλογές.....	σελ.24
1. 3 Σχεδιασμός Διδακτικής Παρέμβασης.....	σελ. 25
3. 1 Στόχοι της Διδακτικής Παρέμβασης.....	σελ. 25
3. 2. Διδακτικά Μέσα – Υλικά.....	σελ. 27
3. 3. Μορφή της Διδακτικής Παρέμβασης.....	σελ. 29
▪ 1 <sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας.....	σελ. 31

▪ 2 <sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας.....σελ.36	
▪ 3 <sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας.....σελ. 39	
▪ 4 <sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας.....σελ. 43	
<b>1. 4. Μαθησιακά Αποτελέσματα .....</b>	<b>σελ. 46</b>
<b>2. Αποτελέσματα Τελικού Ερωτηματολογίου (post-test).....</b>	<b>σελ. 48</b>
<b>3. Ανάλυση Αποτελεσμάτων Τελικού Ερωτηματολογίου.....</b>	<b>σελ. 52</b>

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

<b>1. Διερεύνηση Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών: Ερωτηματολόγιο.....</b>	<b>σελ. 54</b>
<b>2. Διεξαγωγή της Έρευνας (Τόπος-Δείγμα-Ερευνητικό εργαλείο).....</b>	<b>σελ. 54</b>
<b>3. Αποτελέσματα Ερευνητικών Δεδομένων.....</b>	<b>σελ. 55</b>
<b>I. Προσωπικά κι Επαγγελματικά Στοιχεία .....</b>	<b>σελ. 56</b>
<b>II. Ερωτήσεις σχετικά με τη Διδασκαλία της Ιστορίας.....</b>	<b>σελ. 59</b>

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>σελ. 85</b>
--------------------------------------	----------------

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

<b>A. Ξενόγλωσση και Μεταφρασμένη.....</b>	<b>σελ. 90</b>
<b>B. Ελληνική.....</b>	<b>σελ. 92</b>
<b>Γ. Ιστοσελίδες.....</b>	<b>σελ. 96</b>

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....</b>	<b>σελ. 99</b>
-------------------------	----------------

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....</b>	<b>σελ. 101</b>
-------------------------	-----------------

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....</b>	<b>σελ. 104</b>
-------------------------	-----------------

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....</b>	<b>σελ. 119</b>
-------------------------	-----------------

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα διδακτικής παρέμβασης με πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που στηρίζονται στη χρήση πηγών, γραπτών και κυρίως έργων τέχνης, στα πλαίσια ενός συνεργατικού και εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης. Η χρήση ενός αρχικού διερευνητικού ερωτηματολογίου ανέδειξε τις αρχικές ιδέες των μαθητών/τριών για το ιστορικό γεγονός και αποτέλεσε τη βάση του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης. Το περιβάλλον της διδακτικής παρέμβασης βασίζεται κυρίως σε δραστηριότητες επεξεργασίας έργων τέχνης, σχετικών με το ιστορικό γεγονός, αλλά και σε άλλες γραπτές πηγές. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση και ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος από τους/τις μαθητές/τριες. Παράλληλα διερευνήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου και παρουσιάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση της οπτικής πληροφορίας (έργων τέχνης) και το ρόλο της στην πρόσληψη της ιστορικής γνώσης. Διαπιστώθηκαν αρκετές ελλείψεις τόσο στην αξιοποίηση αλλά και στην αναγνώριση της διδακτικής προσφοράς των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος και επιπλέον έγινε φανερή η ανάγκη ενημέρωσης - επιμόρφωσης για νέες μεθόδους στη διδακτική της ιστορίας.

## **ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:**

Ιστορική Γνώση – Διδακτική της Ιστορίας - Χρήση Πηγών – Έργα Τέχνης – Συνεργατική μάθηση – Διδακτική Αξιοποίηση Έργων Τέχνης - Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορική εκπαίδευση είναι σημαντική για τα νεαρά άτομα και την κοινωνία, εφόσον καλλιεργεί ιστορική σκέψη, γνώση και ανάπτυξη κριτικού πνεύματος. Αυτές αποτελούν τις διανοητικές εκείνες δεξιότητες για να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον τους, αλλά και σε σχέση με τους «άλλους», μέσα στο πλαίσιο της πολυσύνθετης παγκόσμιας πραγματικότητας και της πολύπλοκης διασύνδεσης του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Η Ιστορία δικαιώνεται ως σχολικό μάθημα εφόσον οδηγεί τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική ιστορική σκέψη και γνώση (Νάκου, 2000:12).

Την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης θεμελιώνει η χρήση των πηγών στην τάξη. Οι πηγές είναι το πιο κατάλληλο υλικό για καθοδηγούμενη άσκηση στην αναζήτηση της πληροφορίας, τη χρήση των βιβλιογραφικών εργαλείων, την εξοικείωση με το σχολιασμό των πηγών και όχι απαραίτητα με την κριτική τους, τη διάκριση του αφηγηματικού από τον περιγραφικό ή τον εξηγητικό λόγο, τη μύηση στη σημειολογία των μορφών έκφρασης (Κάββουρα στο Μονιού, 2002:16). Κι ενώ η «παραδοσιακή» ιστοριογραφία χρησιμοποιεί κυρίως γραπτά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες, η «μοντέρνα» και «μεταμοντέρνα» ιστοριογραφία αποδίδουν ίση ιστορική αξία και σημασία στα γραπτά και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος (Νάκου, 2001:61).

Σύμφωνα λοιπόν με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ., γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης και συνδέεται με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών. Αυτό σημαίνει ότι, με βάση την ηλικία και το πνευματικό τους επίπεδο, πρέπει:

α. να είναι σε θέση να παρακολουθούν και να κατανοούν ένα ιστορικό κείμενο, γραμμένο με τους ιστορικούς κώδικες.

β. να κατέχουν τη βασική εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας (έννοιες, γενικεύσεις)

γ. να αποκτήσουν σε κάποιο βαθμό τον τρόπο του «σκέπτεσθαι» του ιστορικού, να καλλιεργήσουν παρόμοιες δεξιότητες (αξιοποίηση ιστορικών πηγών) και να οικοδομήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές κοινά αποδεκτές.

Οι βασικοί σκοποί της διδασκαλίας της Ιστορίας όπως αποτυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν κατακτώνται εύκολα από τους/τις μαθητές/ριες. Η ερμηνεία

και η κατανόηση των γεγονότων μέσα στο χωροχρονικό τους πλαίσιο αποτελεί μια από τις κυριότερες αδυναμίες των μαθητών/τριών. Όλα αυτά επιτυγχάνονται με διαφορετική αντιμετώπιση, όπου δίνεται έμφαση όχι μόνο στη δηλωτική αλλά και στη διαδικαστική και εννοιολογική γνώση (καλλιέργεια δεξιοτήτων, εννοιολογική υποδομή), που διευκολύνει τους/τις μαθητές/ριες «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να ανακαλύπτουν, δηλαδή, τη γνώση με ενεργητικές μεθόδους (αξιοποίηση πηγών, εκπόνηση σχεδίων εργασίας (project) και όχι να τους προσφέρεται αυτή έτοιμη. Η απομνημόνευση της πληροφορίας αντικαθίσταται από την αναζήτηση της. Ο/η μαθητής/τρια έχει την αίσθηση ότι εργάζεται όπως ο ιστορικός καθώς ερευνά τις πηγές και απαντά στα ερωτήματα που θέτει.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την έρευνα. Παρουσιάζεται η προβληματική της, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Ακολουθεί η περιγραφή του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης και των φύλλων εργασίας και η παρουσίαση των μαθησιακών της αποτελεσμάτων. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δύο δίωρα για τη διδασκαλία της ενότητας «Η Πολιορκία και η Έξοδος του Μεσολογγίου» από την ιστορία της ΣΤ΄ Δημοτικού. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα γιατί περιλαμβάνει πλούτο έργων ζωγραφικής Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών οι οποίοι εμπνεύστηκαν από τη δυναμική αντίσταση των Μεσολογγιτών κατά των Τούρκων και την ηρωική πράξη της Εξόδου. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε δεκαοκτώ παιδιά (δεκατρία αγόρια και πέντε κορίτσια) της ΣΤ΄ τάξης του 18<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Σκοπός της διδασκαλίας ήταν να βοηθήσει τους/τις μαθητές/ριες να κατανοήσουν τα γεγονότα τα σχετικά με την Πολιορκία και την Έξοδο του Μεσολογγίου και να οργανώσουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων βασισμένων στις αρχικές τους ιδέες (pre-test) και σε πηγές, γραπτές και κυρίως οπτικές (έργα τέχνης). Η διερεύνηση θεμάτων τέχνης μπορεί να προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσεγγίσει, με διαφορετικό τρόπο, σημαντικές έννοιες της Ιστορίας που δύσκολα κατανοούν οι μαθητές/τριες, διότι επιτρέπει την προσέγγιση των εννοιών αυτών με τρόπο παραστατικό και συγχρόνως ελκυστικό. Παρέχει άφθονο υλικό για πλούσια συμπεράσματα μέσω της παρατήρησης, σύνδεσης παλιάς με τη νέα γνώση και τους/τις



επιτρέπει να κάνουν συνδέσεις με το παρελθόν (Holt, 1990) καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα ποιοτικά αποτελέσματα ερευνητικού ερωτηματολογίου, που δόθηκε σε δείγμα σαράντα εκπαιδευτικών, για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους στην αξιοποίηση των πηγών, γραπτών και κυρίως οπτικών (έργων τέχνης) κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Αφορμή για την επιλογή του θέματος της εργασίας αποτέλεσε το γεγονός ότι η παρουσίαση, η διερεύνηση και η μελέτη τους ως οπτικών πηγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου είναι γενικά περιορισμένη, είτε γιατί αντιμετωπίζεται ευρέως ως διακοσμητικό εικονογραφικό υλικό, είτε παρουσιάζεται αυτόνομα ως ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού (Βρεττός, 1994:7) και όχι ως ιστορική πηγή.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

### ***ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ***

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### 1.1 Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση οπτικών πηγών

Η σχολική επιστήμη της ιστορίας επιχειρεί να συνδυάσει την απόκτηση των ιστορικών γνώσεων, των προτύπων σκέψης και των αξιών, που θεωρούνται απαραίτητες για την «ιστορική εγγραμματοσύνη» και τη δημιουργία της ιστορικής κουλτούρας του πολίτη, με τη διαμόρφωση γνωστικών δεξιοτήτων και την άρθρωση της ιστορικής σκέψης (Κόκκινος στο Sebba, 2000:11). Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της ιστορίας ως ιστορική γνώση δεν εννοείται η συσσώρευση ιστορικών στοιχείων, δηλωτικών γνώσεων (declarative knowledge) για το παρελθόν. Αντίθετα για την καλλιέργεια σύνθετης ιστορικής γνώσης, επιχειρείται να αναδειχθεί η διαδικαστική ιστορική γνώση (procedural knowledge) (Κάββουρα κ.ά., 2005). Για το λόγο αυτό η ιστορική γνώση και σκέψη δεν διαχωρίζονται, αντίθετα προϋποθέτουν την ενεργητική κριτική στάση των μαθητών/τριών (Νάκου, 2000). Η πρόσφατη έρευνα προτείνει ότι, αν διδαχθούν και παρακινηθούν με κατάλληλο τρόπο, όλοι/ες οι μαθητές/τριες, όλων των ηλικιών και δυνατοτήτων, είναι ικανοί/ές να χρησιμοποιούν λεπτές και περίπλοκες ιδέες κατά την ανάπτυξη της σκέψης τους γύρω από θέματα που αφορούν στο παρελθόν (Husbands, 2001:25).

Κατά τη δεκαετία 1960-80 οι γνωστικοί θεωρητικοί όπως ο Bruner και ο Kolb συνέδεσαν θεωρίες της ανθρώπινης μάθησης με τις αρχές βιωματικής εκπαίδευσης του Dewey και τις ιδέες του για τη διδασκαλία της Ιστορίας (Randall, 1996:22). Ο Dewey αναδεικνύει τη σημασία της άμεσης προσωπικής εμπειρίας, ενώ κλειδί για την κατανόηση του παρόντος παραμένει η ιστορική γνώση και τα σχολεία φορείς ανάπτυξης της κοινωνικής αρμονίας (Dewey, 1899:40). Ο Bruner θεωρεί ότι με την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, είναι δυνατή η αποτελεσματική διδασκαλία του σύνθετου φάσματος των ιστορικών γνώσεων σε κάθε ηλικία, χωρίς να παραβιαστεί η επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας. Ο Bruner συγκαταλέγεται μεταξύ εκείνων που δείχνουν ενδιαφέρον για την ενεργητική δόμηση της γνώσης, όπως και ο Piaget, αλλά βρίσκεται από πολλές απόψεις σε αντίθεση μ' αυτόν. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μετάφραση της εμπειρίας μας στα τρία συστήματα αναπαράστασης (πραξιακή - εικονιστική - συμβολική), των οποίων αποκτούμε διαδοχικά την εποπτεία. Περιλαμβάνει επίσης στη θεωρία του τη βιγκοτσκιανή οπτική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Randall, 1996:5 και Moniot, 2000:72). Ο Vygotsky είδε τη μάθηση

και την ανθρώπινη ανάπτυξη ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμου και κοινωνίας καθώς εκφράζεται με σύμβολα, εργαλεία, και πολιτιστικά δημιουργήματα (Randall, 1996:4). Ο Gardner (1989), εμπνευστής της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης, υποστηρίζει ότι υπάρχουν τουλάχιστον οκτώ διαφορετικοί τρόποι κατανόησης του κόσμου: προφορική/γλωσσική, λογική/μαθηματική, μουσική/ρυθμική, οπτική/χωρική, σωματική/κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιοκρατική. Πρόκειται για διαφορετικές «ευφυΐες», δηλαδή σύνολα δεξιοτήτων που βοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίζουν επιτυχώς καθημερινά προβλήματα.

Γενικά οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι τοποθετούν τα ίδια τα παιδιά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους. Γι' αυτό και βασικός σκοπός της εκπαίδευσης γίνεται, όχι η συσσώρευση συγκεκριμένων γνώσεων, αλλά η δόμηση γνώσεων και κριτικής σκέψης μέσα σε πλαίσιο που έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά και για τη ζωή τους στο παρόν και στο άμεσο μέλλον και η οποία βρίσκει την θεωρητική της υποστήριξη στο διδακτικό μοντέλο του εποικοδομητισμού. Οι εποικοδομιστές θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία στην οποία οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τη γνώση δεδομένου ότι προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη κατασκευή της γνώσης και την έμφαση στον ενεργητικό ρόλο τους στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα (Cavoura et al, 2000). Κάθε οργανισμός συνθέτει νοητικά πρότυπα ή σχήματα μέσω των οποίων κατανοεί τις εμπειρίες του. Αυτά τα νοητικά πρότυπα κατασκευάζονται με βάση την προγενέστερη γνώση, τις νοητικές δομές και τις υπάρχουσες πεποιθήσεις του. Η μάθηση είναι απλά η εσωτερική ρύθμιση των νοητικών προτύπων ή σχημάτων, ώστε να ενσωματώσουν τις νέες εμπειρίες.

Τις εποικοδομητικές εμπειρίες των παιδιών υποστηρίζει η χρησιμοποίηση τεκμηρίων κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Η χρησιμοποίηση ιστορικών πηγών - οπτικών, γραπτών, προφορικών, υλικών καταλοίπων - υποβοηθά την ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών νοητικών δραστηριοτήτων και καθιστά δυνατή την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας (Husbands, 2004:46). Η μελέτη των ιστορικών πηγών καθιστά εφικτή την κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης και θέτει σε λειτουργία ποικίλες μορφές διανοητικής εγρήγορσης (Moniot, 2002). Επιπλέον το οπτικό υλικό έχει άμεση επίδραση στα παιδιά και είναι υλικό που όλα τα παιδιά,

ανεξάρτητα από την ικανότητα και την ηλικία μπορούν να ανταποκριθούν (Sebba, 2000:4). Ο Βρετανός Martin Booth με τις έρευνές του κατόρθωσε να δείξει ότι μαθητές/τριες ηλικίας έντεκα ετών μπορούν να διαμορφώσουν ενεργή ιστορική σκέψη όταν μεταξύ άλλων το διδακτικό υλικό δεν έχει αποκλειστικά γλωσσικό και αφηρημένο χαρακτήρα, αλλά περιλαμβάνει και εικαστικές ή οπτικές ιστορικές πηγές, που κινητοποιούν την ιστορική φαντασία και καθιστούν αποτελεσματικότερη την ιστορική ενσυναίσθηση, την αναγωγή δηλαδή στον κώδικα «του Άλλου, του Άλλοτε και του Άλλού» (Μονιότ, 2000). Ο Rogers (1984) υποστηρίζει ότι η επεξεργασία οπτικού υλικού βοήθησε τα παιδιά που πήραν μέρος σε σχετική έρευνά του να «μεταφράσουν» γόνιμα τις οπτικές παραστάσεις σε λεκτικό συμβολικό κώδικα και να εκφράσουν αντίστοιχες αφηρημένες έννοιες.

Το εικονιστικό υλικό (εικόνες, χάρτες, πίνακες, πίνακες ζωγραφικής, σχεδιαγράμματα...) παρέχει σημαντικές πληροφορίες και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης συμβόλων, συσχετισμών διαφόρων δεδομένων, διατύπωσης συμπερασμάτων, την εκτίμηση αρχαιολογικών αντικειμένων και έργων τέχνης και τη συνάρτησή τους με τις κοινωνίες που τα γέννησαν (Κάββουρα, 2007). Ωστόσο, η συγκεκριμένη φύση των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας, δεν μπορεί από μόνη της να βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν το παρελθόν (Dickinson, Gard και Lee στο Νάκου, 2001:201). Άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός νοιώθει συχνά αμήχανος/η όταν επιχειρεί να διερευνήσει και να επεξεργαστεί με τους/τις μαθητές/τριές του θέματα τέχνης, καθώς βρίσκεται αντιμέτωπος με σημαντικά προβλήματα: εποπτικά, μαθησιακά και διδακτικά. Για να οδηγήσουμε τα παιδιά σε εξέλιξη της σκέψης και σε δόμηση αντίστοιχων εννοιών και γνώσεων με τη χρήση υλικών και οπτικών στοιχείων απαιτείται κατάλληλη παρέμβαση στην εκπαίδευση (Νάκου, 2001: 62-63).

Οι εικόνες όπως και τα κείμενα και οι προφορικές μαρτυρίες, αποτελούν σημαντική μορφή ιστορικού υλικού. Καταγράφουν τα γεγονότα ως αυτόπτες μάρτυρες. Οι εικονικές ή εικαστικές μαρτυρίες ως κατεξοχήν υλικές και εμπράγματες επιτελούν μια συναισθηματικού χαρακτήρα συνεκδοχική λειτουργία καθώς ανακαλούν στη μνήμη του θεατή ή του κατόχου τους γεγονότα, βιώματα και καταστάσεις του παρελθόντος (Κόκκινος, 2003:217). Κανένα άλλο είδος ενθύμιου ή κειμένου από το παρελθόν δε

μπορεί να προσφέρει μια τόσο άμεση απόδειξη για τον κόσμο που περιστοιχίζει άλλους ανθρώπους σε άλλες εποχές (Berger, 1977:10). Τα ιστορικά έργα τέχνης δεν αποτελούν βέβαια μία αντικειμενική πραγματικότητα, γιατί παρεμβαίνει σ' αυτά ο καλλιτέχνης, συνιστούν ωστόσο μία ερμηνευτική καταγραφή της Ιστορίας και αποκαθιστούν το αποσπασμένο, το απλώς χρονολογημένο ιστορικό γεγονός (Βαμβακίδου, 2000). Όπως είπε και ο Berger όταν «βλέπουμε» ένα τοπίο, τοποθετούμε τους εαυτούς μας μέσα του. Αν «βλέπαμε» την τέχνη του παρελθόντος, θα τοποθετούσαμε τους εαυτούς μας στην ιστορία (Berger, 1977:11). Ωστόσο η χρήση των εικόνων δεν πρέπει να περιορίζεται στο «αποδεικτικό» μόνο μέρος αλλά θα πρέπει να παραχωρείται χώρος γι' αυτό που ο Francis Haskell ονόμασε «επίδραση της εικόνας στην ιστορική φαντασία» (Burke, 2003:16).

Η χρήση της μαρτυρίας των εικόνων εγείρει πολλά προβλήματα. Οι εικόνες είναι βουβοί μάρτυρες και για να χρησιμοποιήσει κανείς τις μαρτυρίες τους με ασφάλεια, είναι ανάγκη να είναι ενήμερος για τις αδυναμίες τους (Burke, 2003:17-18). Πρέπει να έχει υπόψη του καταρχήν ότι η τέχνη μπορεί να εξασφαλίσει αποδεικτικά στοιχεία για κάποιες μόνο πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας και ότι είναι συχνά λιγότερο ρεαλιστική απ' ό τι φαίνεται. Κάποιες φορές, μάλιστα, παραποιεί την κοινωνική πραγματικότητα αντί να την αντανακλά (Burke, 2003:38). Επίσης χρειάζεται να γνωρίζει ότι οι περισσότερες από αυτές δε δημιουργήθηκαν γι' αυτό το σκοπό. Συχνά έχουν παίξει το δικό τους ρόλο στη «πολιτισμική κατασκευή» της κοινωνίας. Οι εικόνες είναι μαρτυρίες από παρελθούσες κοινωνικές διευθετήσεις και πάνω από όλα από παρελθόντες τρόπους θεώρησης και σκέψης (Burke, 2003:236). Με αυτή την έννοια το έργο τέχνης παραπέμπει στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της δημιουργίας του (Νάκου, 2001:37 και Williams, 1994). Παράλληλα όμως συνδέεται με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της ερμηνείας του, όπως αυτή κάθε φορά πραγματώνεται από τα άτομα που το προσεγγίζουν (Νάκου, 2001:37).

Η προσέγγιση των έργων τέχνης και ειδικότερα των εικαστικών είναι ένα πολύπλοκο θέμα που έχει απασχολήσει σε βάθος πολλούς θεωρητικούς τομείς όπως την ιστορία της τέχνης, τη θεωρία της αντίληψης και τη φιλοσοφία (Νάκου, 2001:30). Η προσέγγιση με τις μέγιστες αξιώσεις θεωρεί ότι η τέχνη μπορεί να «αναγνωσθεί» όπως η γλώσσα και άλλα συστήματα σημείων που διαπερνούν την κοινωνική δομή (Kress, 1992).

Σύμφωνα με τον Williams (1994:116) η επικοινωνία είναι ο πυρήνας της τέχνης, αφού κάθε επαρκής περιγραφή της εμπειρίας οφείλει να είναι κάτι παραπάνω από απλή μετάδοση. Χρειάζεται να περιλαμβάνει επίσης την πρόσληψη και την ανταπόκριση. Τα μηνύματα που μεταδίδει το έργο τέχνης πρέπει να ερμηνευθούν, να περιγραφούν και να ενσωματωθούν στο προσωπικό οργανωτικό σχήμα του δέκτη. Όποιο έργο θυμόμαστε, έστω και αμυδρά έχει, με την απλούστερη έννοια, προσληφθεί από τη συνείδησή μας (Williams, 1994:122). Οι εικόνες μπορεί να αξίζουν όσο χίλιες λέξεις, αλλά μόνες τους σημαίνουν πολύ λίγα πράγματα (Wittgenstein, 1958/1994). Δίνουν αφορμή για πολλές, διαφορετικές ερμηνείες, επειδή το νόημά τους αναδύεται από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον τρόπο που βλέπει ο φωτογράφος/ζωγράφος και στις αντιλήψεις του αναγνώστη (Berger, 1972:10). Έτσι για να αντιληφθούμε την επίδραση των εικόνων στις διαδικασίες μάθησης, πρέπει να εξετάσουμε όχι μόνο τον τρόπο που δημιουργήθηκαν, αλλά επίσης και τον τρόπο που προσλαμβάνονται από τον αναγνώστη (Pozzer & Roth, 2004:221).

Όπως σημειώνει ο Hayden White, η ανάλυση των εικόνων «απαιτεί ένα τρόπο ανάγνωσης αρκετά διαφορετικό από εκείνο που έχει αναπτυχθεί για την ανάγνωση των γραπτών κειμένων», αφού προϋποθέτει την γνώση της γραμματικής και της σύνταξης του οπτικού λόγου (Paschalidis, 2003-04:36). Το οπτικό μέσο είναι ένα πλήρως αναπτυγμένο μέσο επικοινωνίας με τους κανόνες του, την γραμματική του και, όπως η γλώσσα, με τα προβλήματά του στην επικοινωνία (Kress, 1992). Αποτελεί πλαίσιο επικοινωνίας, όπου η εικόνα και εκείνος που την παρατηρεί είναι παράγοντες εξίσου σημαντικοί. Και το «μήνυμα» εδώ δεν είναι μονοσήμαντο, όπως η γλώσσα, ούτε χαρακτηρίζεται από την αναπαραστατική απλότητα που του αποδίδεται αβασάνιστα (Moniot, 2002:314).

Κάθε εικόνα είναι πολυσημική, καθώς εμπεριέχει πλήθος σημαινόμενων και επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες. Ιδιαίτερα, το συμπαραδηλούμενο μήνυμα της εικόνας, σε επίπεδο έκφρασης και περιεχομένου, απαιτεί αποκρυπτογράφηση. Το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες χρήσης κι εκμετάλλευσης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους και να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής (The New London Group, 2000:18). Το νέο πολιτισμικό τοπίο που διαμορφώνεται στις κοινωνίες δυτικού τύπου, με την αντικατάσταση μέρους του προφορικού και του γραπτού λόγου με εικόνες και την εξίσωση λόγου-εικόνας ως

επικοινωνιακών μέσων -με προβάδισμα, ίσως, της εικόνας σε σπουδαιότητα (Kress, 2000), προτάσει την ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων και θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των γραπτών, οπτικών ή ηχητικών μηνυμάτων. Την τελευταία δεκαετία στην προσέγγιση των νέων μέσων επικοινωνίας ως πολυτροπικών κειμένων, καθώς περιέχουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (γλώσσα, εικόνα, μουσική, ήχο, υφή και χειρονομία) έχουν συμπεριληφθεί και τα σχολικά βιβλία (Kress & Van Leeuwen, 2001). Τα πολυτροπικά κείμενα, όπως και τα γλωσσικά κείμενα, σχετίζονται πάντα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία συμμετέχουν και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της, επιτελώντας λειτουργίες αναπαραστατικές, διαπροσωπικές και κειμενικές (Halliday & Hasan, 1989), και γι' αυτό η ικανότητα των μαθητών/τριών να τα αποκωδικοποιούν είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γλωσσικών κειμένων (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001:12-13).

Μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών «κειμένων» θα καθιστούσε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες συνειδητότερους/ες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική (Χοντολίδου, 1999).



## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### ***1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ***

### ***2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ***

### ***3. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ***

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### *1. Προβληματική της Εργασίας*

Τα έργα τέχνης που παρουσιάζονται στα βιβλία Ιστορίας, συχνά υπάρχουν συμπληρωματικά ως προς το γραπτό κείμενο ή έχουν ρόλο απλής εικονογράφησης. Με αφορμή τον προβληματισμό μας σχετικά με την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, έγινε επιλογή του θέματος της παρούσας ερευνητικής εργασίας, με τίτλο: «Ο ρόλος της οπτικής πληροφορίας στην πρόσληψη της ιστορικής γνώσης. Διερεύνηση σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς».

Στόχοι της έρευνας:

1. Να διερευνήσουμε αν η διδακτική αξιοποίηση των έργων τέχνης ως ιστορικών πηγών, μέσα από το σχεδιασμό δραστηριοτήτων εποικοδομητικού τύπου, έχει θετικά αποτελέσματα στην οικοδόμηση/συγκρότηση της ιστορικής γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες.
2. Να διερευνήσουμε, με τη βοήθεια διερευνητικού ερωτηματολογίου, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση οπτικών πηγών/έργων τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας.

### *2. Ερευνητική Μεθοδολογία*

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε υπαγορεύτηκε από τους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν. Για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε τον πρώτο στόχο της έρευνας επιχειρήσαμε το σχεδιασμό διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης με θέμα την Πολιορκία και την Έξοδο του Μεσολογγίου.

#### *2. 1. Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαοκτώ μαθητές/ριες (πέντε κορίτσια - δεκατρία αγόρια) της ΣΤ΄ τάξης του 18<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Το σχολείο αυτό βρίσκεται σε συνοικία μακριά από το κέντρο της πόλης και το μαθητικό δυναμικό του αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες μεσαίου και χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Όπως μας ενημέρωσε η δασκάλα της τάξης, το τμήμα που συμμετείχε στην έρευνα, αποτελείται από «ζωηρά» παιδιά με μέτρια προς πολύ καλή σχολική επίδοση στο σύνολό τους. Από τον έλεγχο της βαθμολογίας τους διαπιστώθηκαν τα εξής:

τέσσερα παιδιά (δύο κορίτσια και δύο αγόρια) έχουν άριστη επίδοση, πέντε παιδιά έχουν πολύ καλή (δύο κορίτσια και τρία αγόρια), πέντε αγόρια έχουν μέτρια επίδοση και τέσσερα παιδιά (ένα κορίτσι και τρία αγόρια - το ένα αγόρι, παιδί μεταναστών από την Αλβανία) έχουν πολύ χαμηλή επίδοση.

## **2. 2. Ερευνητικά Εργαλεία**

Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών μπορούν να αποτελούν τον αφετηριακό πόλο της διαδρομής με στόχο την οικοδόμηση της ίδιας της ιστορικής γνώσης. Μπορούν δηλαδή να χρησιμοποιούνται ως αναφορές για το σχεδιασμό και τον προσανατολισμό των διδακτικών παρεμβάσεων (Κάββουρα, 2000). Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συμπλήρωση έντυπου ερωτηματολογίου πρότερης γνώσης (pre-test) από τους/τις μαθητές/τριες (Coen & Manion, 1994). Με το εργαλείο αυτό αναζητούνται οι αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, δηλαδή οι γνώσεις, ιδέες ή εικόνες γι' αυτό, που είναι καρπός προηγούμενων εμπειριών, αποθηκευμένων στη μνήμη τους (Μονιότ, 2002:136).

Για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες να συμπληρώσουν ένα τελικό ερωτηματολόγιο (post-test). Το αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test) δόθηκε ατομικά στα παιδιά τέσσερις μέρες πριν το πρώτο δίωρο της διδασκαλίας, ενώ το τελικό ερωτηματολόγιο (post-test) την επόμενη μέρα της διδακτικής παρέμβασης. Οι ερωτήσεις στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο είναι ίδιες με σκοπό την σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Χρησιμοποιήθηκαν έξι ερωτήσεις για το αρχικό και επτά ερωτήσεις για το τελικό ερωτηματολόγιο. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, όπου η αναμενόμενη απάντηση μπορεί να δοθεί χωρίς περιορισμούς στην έκφραση, με μια λέξη ή μια πρόταση ή ένα εκτεταμένο σχόλιο (Bell, 1999:123). Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στη συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη (Ματσαγγούρας, 2001:234). Στην επιπλέον ερώτηση του τελικού ερωτηματολογίου ζητείται από τα παιδιά να παρατηρήσουν ένα πίνακα ζωγραφικής και να καταγράψουν τις σκέψεις που τους δημιουργεί η εικόνα. Η ερώτηση αυτή θα αποτελέσει ουσιαστικά το εργαλείο εκείνο με το οποίο θα αξιολογήσουμε την κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες του τρόπου προσέγγισης ενός έργου τέχνης ως ιστορικής πηγής.

### **2. 3. Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Μαθητών/τριών (pre-test)**

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο ήταν οι εξής:

1. *Τι εξυπηρετούσε η αντίσταση των Μεσολογγιτών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της Επανάστασης; Να συμβουλευτείς τους χάρτες για να απαντήσεις.*
2. *Όταν ακούς τη φράση «Έξοδος του Μεσολογγίου» ποιες λέξεις ή φράσεις σου έρχονται στο νου;*
3. *Πότε έγινε η ηρωική Έξοδος των Μεσολογγιτών;*
4. *Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τους Μεσολογγίτες στην ηρωική τους Έξοδο.*
5. *Ποιες ήταν οι συνέπειες της πτώσης του Μεσολογγίου;*
6. *Να συμπληρώσεις στα κουτάκια τα σημαντικότερα στοιχεία της Πολιορκίας του Μεσολογγίου.*

Η επιπλέον ερώτηση στο τελικό ερωτηματολόγιο ήταν η εξής:

7. *Να παρατηρήσεις προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής. Τι σκέψεις σου δημιουργεί αυτή η εικόνα;*

### **3. 1 Αποτελέσματα Διερευνητικού Ερωτηματολογίου**

Κατά την ανάλυση περιεχομένου του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου βασιστήκαμε στις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ώστε να καθοριστεί η παρουσία ορισμένων λέξεων ή εννοιών μέσα στις απαντήσεις τους. Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, οι απαντήσεις των μαθητών/ριών καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν κατά ερώτηση (συγκεντρωτική παράθεση των δεδομένων). Κατόπιν χρησιμοποιήθηκε φύλλο καταγραφής των συχνότερων απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και προέκυψε η κατηγοριοποίηση (Bell,1999). Οι απαντήσεις αναλύθηκαν για το σύνολο των παιδιών, γιατί υπήρχε μεγάλη δυσαναλογία ως προς το φύλο. Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων:

**1<sup>η</sup> Ερώτηση: Τι εξυπηρετούσε η αντίσταση των Μεσολογγιτών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της Επανάστασης; Να συμβουλευτείς τους χάρτες για να απαντήσεις.**

Η παρούσα ερώτηση συνοδεύεται από δύο χάρτες που δείχνουν ο ένας την πορεία του Κιουταχί για το Μεσολόγγι, κι ο άλλος την πορεία του Ιμπραήμ (Παράρτημα 1). Παρότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εύκολη ερώτηση, ωστόσο οι χάρτες, όπου διακρίνεται καθαρά η γεωγραφική θέση του Μεσολογγίου, διευκολύνουν

τα παιδιά να ανασύρουν τις προηγούμενες γνώσεις τους και να προβούν σε συμπεράσματα για τη σημασία της αντίστασης στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της επανάστασης (έδρα της Δυτικής Χέρσου Ελλάδας, κέντρο λήψης αποφάσεων του αγώνα, λιμνοθάλασσα, στρατηγική γεωγραφική θέση για την εξέλιξη της επανάστασης).

Η απάντηση δόθηκε αποσπασματικά. Οι έξι (7/18) μαθητές/τριες έδωσαν ελλιπείς απαντήσεις, οι οκτώ (8/18) έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις και οι τέσσερις (4/18) δεν απάντησαν. Στις ελλιπείς απαντήσεις οι τέσσερις εστίασαν μόνο στο γεγονός ότι *«καθυστερούσαν τους Τούρκους και τους Αιγύπτιους κι έδινε περισσότερο χρόνο στους Έλληνες να αναδιοργανωθούν»*. Ένας μαθητής αναφέρει το Μεσολόγγι ως το *«κέντρο της επανάστασης»* κι ένας άλλος ότι *«άμα έπεφτε το Μεσολόγγι θα χανόταν η σημαντικότερη άμυνα της Ελλάδας»*. Ψυχολογική διάσταση στο θέμα έδωσε μόνο ένα κορίτσι αναφέροντας ότι *«η αντίσταση των Μεσολογγιτών εμπύχωνε όλους τους επαναστατημένους Έλληνες»*.

Αξίζει να σημειωθεί μία λανθασμένη απάντηση ενός μαθητή που γράφει ότι η αντίσταση των Μεσολογγιτών *«τους εξυπηρετούσε γιατί οι Έλληνες έστεύλαν τον Κολοκοτρώνη στη φυλακή»*.

## **2η Ερώτηση: Όταν ακούς τη φράση «Έξοδος του Μεσολογγίου» ποιες λέξεις ή φράσεις σου έρχονται στο νου.**

Η ερώτηση αυτή είναι μια απλή ερώτηση καταγισμού ιδεών, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση των ιδεών των παιδιών για την ιστορική έννοια της Εξόδου γενικότερα και για την έξοδο του Μεσολογγίου ειδικότερα.

Δέκα φορές (10/18) τα παιδιά ανέφεραν τις λέξεις *«θάνατος/πτώματα/σκοτωμός/απώλειες»* και ακολουθεί σε συχνότητα (7/18) η λέξη *«απελευθέρωση»*. Οι λέξεις *«πολιορκία, αντίσταση»* αναφέρθηκαν τρεις φορές (3/18), ένα κορίτσι μίλησε για *«ηρωική υποχώρηση των Ελλήνων από την πολιορκία»*, ένα άλλο για *«έξοδο ανάγκης»* και ένα αγόρι για *«έξοδο μετά την πολιορκία»*. Οι λέξεις *«φιλία, συνεργασία»* αναφέρθηκαν δύο φορές ενώ δεν έλειψαν και τα συναισθήματα που εκφράστηκαν με τις λέξεις *«πάθος, θυμός, οργή»* από τρία παιδιά.

Τρία παιδιά (3/18) είχαν εντελώς λανθασμένες ιδέες για το γεγονός όπως *«οι Έλληνες ηττήθηκαν από τους Μεσολογγίτες»* ή ότι *«ο Ιμπραήμ έβγαλε φτερά και πέταξε στο Ναύπλιο...»!*

### **3η Ερώτηση: Πότε έγινε η ηρωική Έξοδος των Μεσολογγιτών;**

Η συγκεκριμένη ερώτηση έχει στόχο να διερευνήσει αν οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το χρονικό πλαίσιο του ιστορικού γεγονότος. Η σωστή απάντηση είναι πως η Έξοδος των Μεσολογγιτών έγινε στις 10 Απριλίου 1826, στις δύο τα ξημερώματα της Κυριακής των Βαΐων.

Οι επτά μαθητές/τριες (7/18) έδωσαν τη σωστή χρονολογία δηλαδή το «1826». Κανένας/μιά από τους/τις μαθητές/τριες δεν έδωσε ημερομηνία. Οι δέκα (10/18) έδωσαν λανθασμένη χρονολογία και ένα αγόρι δεν απάντησε καθόλου. Από τις λανθασμένες απαντήσεις οι 4 απάντησαν το 1821, οι 3 απάντησαν το 1825, ένας το 1827, άλλος το 1925, κι άλλος ένας το 1225.

### **4η Ερώτηση: Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τους Μεσολογγίτες στην ηρωική τους Έξοδο.**

Είναι μια δύσκολη ερώτηση επεξεργασίας δεδομένων (Ματσαγγούρας, 2001:292) που ζητά να διατυπώσουν οι μαθητές/τριες τις απόψεις τους για τα αίτια (εγκατάλειψη της προσωρινής κυβέρνησης, μη ανεφοδιασμός του στόλου, την πείνα και τη δίψα) που ανάγκασαν τους Μεσολογγίτες να καταφύγουν από την πολύμηνη και με πολλές θυσίες αντίστασή τους στην ηρωική τους Έξοδο.

Οι δέκα μαθητές/τριες (10/18) έδωσαν ελλιπείς απαντήσεις. Τα έξι από τα παιδιά απέδωσαν την έξοδο στην έλλειψη πολεμοφοδίων ή και τροφίμων, όπως «δεν άντεξαν τον κλοιό της πολιορκίας, δεν είχαν τρόφιμα και πολεμοφόδια». Οι υπόλοιποι ερμήνευσαν την Έξοδο ως αποτέλεσμα της πολιορκίας, γενικώς όμως, μέσα στο γενικότερο κλίμα της απελευθέρωσης: «δεν είχαν επιλογή γιατί οι Τούρκοι στένευαν την πολιορκία» ή «δεν άντεχαν άλλο γιατί δεν πίστευαν ότι θα απελευθερωθούν». Είναι ελλιπείς γιατί δίνουν μόνο κάποιο από τα αίτια που οδήγησαν τους Μεσολογγίτες στην Έξοδο. Η απάντηση όμως έχει κι άλλες παραμέτρους (μη οικονομική και στρατιωτική στήριξη της προσωρινής Διοίκησης λόγω της εμφύλιας διαμάχης).

Οι έξι μαθητές/τριες (6/18) έδωσαν «λανθασμένες» απαντήσεις όπως «οι Μεσολογγίτες δεν ήθελαν να φύγουν από την πόλη τους γι' αυτό πάλεψαν ηρωικά, γιατί μετά δεν θα είχαν λεφτά για να μείνουν». Δύο αγόρια (2/18) δεν απάντησαν καθόλου.

### **5η Ερώτηση: Ποιες ήταν οι συνέπειες της πτώσης του Μεσολογγίου;**

Στην ηλικία αυτή οι μαθητές/τριες έχουν ήδη κάποια γνώση των γεγονότων της Ελληνικής Επανάστασης. Με την ερώτηση αυτή, η οποία συσχετίζεται με την απάντηση της πρώτης ερώτησης, γίνεται μια προσπάθεια πρόβλεψης αλλά και ανάσχυσης της πρότερης γνώσης τους (η Στερεά Ελλάδα κατακτιέται από τους Τούρκους, προχωρούν στην Πελοπόννησο ελεύθεροι, τόνωση ομοψυχίας Ελλήνων (μετά τον εμφύλιο) για συνέχιση του αγώνα, αντίκτυπο της Εξόδου στην Ευρώπη).

Οι οκτώ μαθητές/τριες (8/18) έδωσαν ελλιπείς απαντήσεις. Δύο παιδιά αναφέρουν «εμφύλιση των Τούρκων», δύο μιλάνε για «πτώση του ηθικού των Ελλήνων», άλλοι δύο για «κατάρρευση επαναστατικού κινήματος», ένας αναφέρει την «εξάπλωση του φιλελληνισμού» κι ακόμη ένας πως «χάθηκε η κυριότερη άμυνα της Ελλάδας»). Οι απαντήσεις τους δεν είναι συγκροτημένες κι ολοκληρωμένες. Λείπουν πολλές παράμετροι, όπως έχει προαναφερθεί.

Έξι μαθητές/τριες (6/18) έδωσαν «λανθασμένες» απαντήσεις και δύο (2/18) δεν απάντησαν καθόλου.

### **6η Ερώτηση: Να συμπληρώσεις στα κουτάκια τα σημαντικότερα στοιχεία της Πολιορκίας του Μεσολογγίου.**

Η ερώτηση αυτή απαιτεί τη συμπλήρωση νοητικού χάρτη. Στο κεντρικό πλαίσιο αναγράφεται το ιστορικό γεγονός (Πολιορκία του Μεσολογγίου) και στα έξι κενά πλαίσια που υπάρχουν γύρω του, τα παιδιά θα γράψουν στοιχεία που συνδέονται με το γεγονός αυτό. Η συμπλήρωση της ερώτησης αυτής στοχεύει στη διερεύνηση των εννοιών που γνωρίζουν ή δε γνωρίζουν οι μαθητές/τριες και της δεξιότητας να οργανώνουν και να αποτυπώνουν τις γνώσεις τους. Τα στοιχεία που αναμένεται να αναφερθούν είναι τα ακόλουθα: χρονολογία της πολιορκίας, πρωταγωνιστές, σύντομη περιγραφή της πολιορκίας, χρονολογία της Εξόδου, Έξοδος, αντίκτυπος της Εξόδου.

**Χρονολογία της πολιορκίας:** Πέντε παιδιά ανέφεραν χρονολογίες (μία μαθήτριά το 1821, δύο παιδιά το 1825 και δύο το 1826).

**Πρωταγωνιστές:** Από τα δεκαοκτώ παιδιά τα έντεκα (11/18) αναφέρθηκαν σε πρόσωπα/πρωταγωνιστές του ιστορικού γεγονότος. Και τις έντεκα φορές αναφέρθηκε ο Μιαούλης, οκτώ φορές το όνομα του Ιμπραήμ και των Αιγυπτίων και πέντε φορές αναφέρθηκε το όνομα του Κιουταχί. Τέσσερις απ' αυτούς ανέφεραν λανθασμένα τον Κολοκοτρώνη και άλλοι τρεις τον Παπαφλέσσα. Παρατηρούμε δηλαδή ότι συγχέουν τα

πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν στην πολιορκία και την Έξοδο του Μεσολογγίου με πρόσωπα που έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο γενικά στην Επανάσταση.

**Σύντομη περιγραφή της Πολιορκίας:** Δύο μαθητές/τριες ανέφεραν τόπο (όμως λανθασμένα την Κρήτη), ενώ άλλοι δύο και αιτίες «έλλειψη τροφίμων, πυρομαχικών, στόλος, καταπίεση, αδιέξοδο».

**Χρονολογία Εξόδου:** Κανείς από τους/τις μαθητές/τριες δεν αναφέρθηκε στη χρονολογία της Εξόδου.

**Έξοδος:** Στις συνέπειες αναφέρθηκαν δύο παιδιά με τις φράσεις «απελευθέρωση, κατάρρευση ομάδας και έφυγαν από την πόλη».

**Αποτελέσματα της Εξόδου:** Κανείς από τους/τις μαθητές/τριες δεν αναφέρθηκε στα αποτελέσματα της Εξόδου.

### 3. 2 Ανάλυση Αποτελεσμάτων Διερευνητικού Ερωτηματολογίου

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του αρχικού ερωτηματολογίου αναδείχθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το ιστορικό γεγονός της Πολιορκίας και της Εξόδου του Μεσολογγίου. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε τις γνωστικές αδυναμίες τους που αφορούν τόσο στην ανάκληση και καταγραφή των ζητούμενων ιστορικών πληροφοριών όσο και στη διατύπωση κρίσεων, στη λογική θεμελίωση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Husbands, 2004:43). Επίσης εντοπίστηκαν σοβαρά προβλήματα έκφρασης.

Μελετώντας το γράφημα (Γράφημα 1), παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις το επίπεδο των ελλιπών ερωτήσεων ήταν μεγαλύτερο από των λανθασμένων ερωτήσεων και πολύ λίγες ήταν οι αναπάντητες ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις (1<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>) που απαιτούσαν αιτιολόγηση οι ελλιπείς λιγοστεύουν και οι λανθασμένες αυξάνονται, το ίδιο και οι αναπάντητες. Οι ερωτήσεις αυτές απαιτούσαν κριτική σκέψη κι όχι απλή καταγραφή της πληροφορίας. Τους είχε δοθεί χάρτης, γνώριζαν τα γεγονότα που είχαν προηγηθεί κι έπρεπε να προβούν σε κάποια συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ανεπάρκεια των μαθητών/τριών στην επεξεργασία τέτοιου είδους ερωτήσεων, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα πλαίσια μέσα στα οποία έχουν μάθει να εργάζονται είναι τα πλαίσια μιας παραδοσιακής διδασκαλίας που έχει στόχο την αναπαραγωγή πληροφοριών (Matozzi, 2006:21). Επίσης, το πλήθος των γεγονότων και των λεπτομερειών με τις οποίες έρχονται συχνά αντιμέτωποι οι μαθητές/ριες οδηγεί



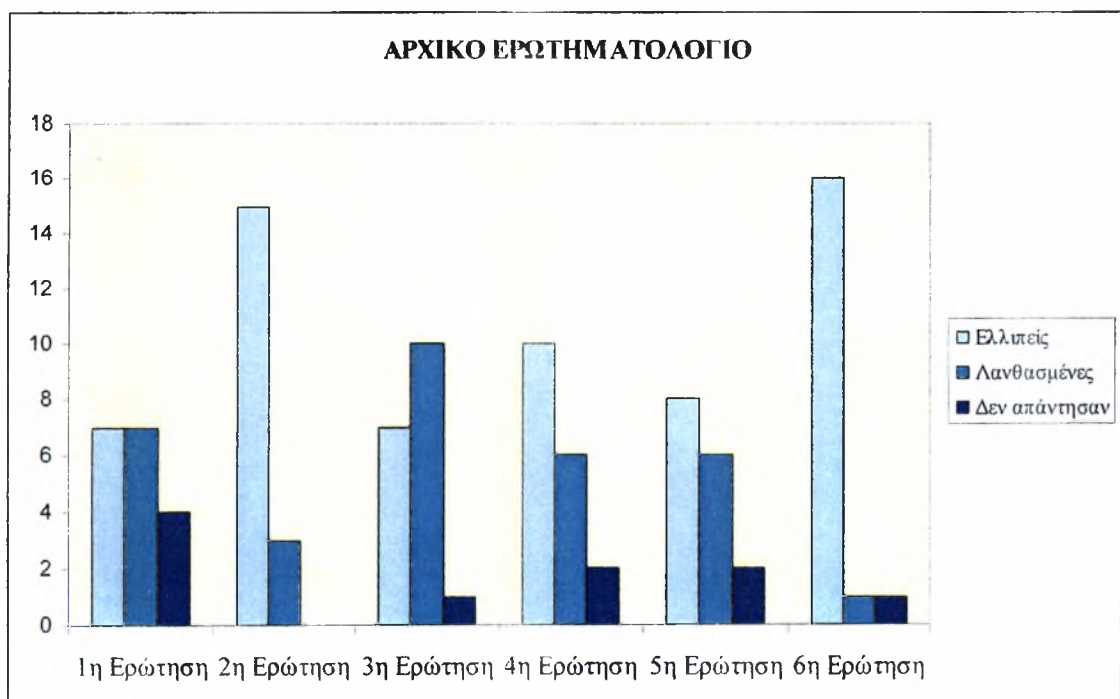
συχνά στην αποσπασματική εκμάθηση, την αφομοίωση έτοιμων ερμηνειών, την αδυναμία κατανόησης του ιστορικού γίνεσθαι (Δημαράκη, 2002).

Στη 2<sup>η</sup> ερώτηση τα παιδιά παρότι δεν έδωσαν όλες τις προεκτάσεις της έννοιας της Εξόδου, ωστόσο αναφέρθηκαν σε χαρακτηριστικά της όπως «θάνατος», «οργή», «πολιορκία».

Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση που ζητούσε χρονικό προσδιορισμό του ιστορικού γεγονότος, οι λανθασμένες απαντήσεις ήταν οι περισσότερες από τις ελλείψεις. Στα πλαίσια της σωστής αλλά ελλιπούς απάντησης απάντησαν τρία παιδιά που ανέφεραν το 1825. Η ιδέα της χρονολόγησης δεν έχει νόημα, αν είναι απομονωμένη. Γίνεται στοιχείο της γνώσης μας για το παρελθόν όταν παρέχει ένα πλαίσιο οργανωτικών εννοιών που αφορούν την ιστορική αλλαγή, την ιστορική αιτιότητα και τις συνέπειές τους (Husbands, 2004).

Στην 6<sup>η</sup> ερώτηση οι ελλείψεις απαντήσεις ήταν πολύ περισσότερες, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να τοποθετήσουν τα γεγονότα στο χώρο και στο χρόνο, να καταγράψουν τις αιτίες και τις συνέπειες, να αναφέρουν τους πρωταγωνιστές. Και εδώ φάνηκε η αδυναμία τους. Οι μαθητές/ριες αδυνατούν να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορέσουν να εντάξουν και να ερμηνεύσουν το πλήθος των γεγονότων (Ηλιοπούλου, 2004).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη του αρχικού ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν ως αναφορές για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης που ακολούθησε (Κάββουρα, 2000).



Γράφημα 1

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### *1. Διδακτική Παρέμβαση*

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δύο δίωρα (90' και 90') στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, την 15<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> Μαΐου 2008.

#### *1. 2. Σχεδιασμός Μαθησιακού Περιβάλλοντος: Παιδαγωγικές Επιλογές*

Ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού περιβάλλοντος στηρίχτηκε στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Διερευνήθηκαν οι προηγούμενες ιδέες των μαθητών/τριών και αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα του αρχικού ερωτηματολογίου. Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης προέβλεπε τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες (συνεργατική μάθηση) και να βιώσουν στην πράξη τη δυναμική που αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας. Μέσα από τη συνεργασία οι μαθητές/ριες μπορούν να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά και διαπροσωπικά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2003). Κατά την άποψη των ερευνητών, οι μαθητές/ριες προσεγγίζουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης της ιστορίας, όταν επεξεργάζονται από κοινού ένα θέμα και όχι ο/η καθένας μόνος του/της. Οικοδομούν τη γνώση ξεκινώντας από την απλή ανάγνωση των πηγών ως την πλήρη επεξεργασία, πραγματοποιώντας δραστηριότητες και επιλύοντας τα προβλήματα που προκύπτουν (Κάββουρα κ.ά., 2000). Με τους όρους αυτούς και με κατάλληλη διδακτική στρατηγική που βοηθά στην ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης, μπορούν να οδηγηθούν στην κατανόηση των ιδεών, των σκέψεων και των πράξεων των ανθρώπων στο παρελθόν (Λεοντσίνης, 1999). Η ιστορική ενσυναίσθηση λειτουργεί ως μέσο για την ιστορική κατανόηση (Κουργιαντάκης, 2006:451).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού γίνεται πιο σημαντικός και πολύπλοκος από τον παραδοσιακό, που συνίσταται στο να καθοδηγεί, να εμπνέει και να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών/ριών του/της. Γίνεται βοηθός, συντονιστής, οργανωτής των δραστηριοτήτων τους (Ματσαγγούρας, 2003). Συντονίζει τις εργασίες όλων των ομάδων, δίνει διευκρινίσεις όπου χρειάζεται, ενθαρρύνει τα παιδιά με χαμηλή απόδοση, ρυθμίζει τις εντάσεις και τις διενέξεις που τυχόν εμφανιστούν.

Οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν τα γεγονότα τα σχετικά με την πολιορκία και την έξοδο του Μεσολογγίου. Θα ασκηθούν στην παρατήρηση, στη διατύπωση ερωτημάτων, στη σύγκριση, στην ανάλυση, στη σύνθεση (Husbands, 1996). Θα μελετήσουν με τις ομάδες τους τις γραπτές πηγές (ημερολόγια, απομνημονεύματα, δημοσιεύματα) και οπτικές (πίνακες ζωγραφικής) και θα έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν σημαντικά χαρακτηριστικά των ιστορικών γεγονότων, να τα περιγράψουν, να τα αναλύσουν και να εξάγουν λογικά συμπεράσματα. Η μελέτη διαφορετικών ειδών ιστορικών πηγών και οι ποικιλόμορφες χρήσεις τους συμβάλλουν στη δημιουργία αναπαραστάσεων και στην πρόσληψη της ιστορικής γνώσης, ενώ παράλληλα καθιστά το/τη μαθητή/τρια ενεργητικό και θεμελιώνει την παιδαγωγική της διερεύνησης (Mouliot, 2002). Έτσι θα προσεγγίσουν την ιστορική έρευνα και θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη με την ευκαιρία της μελέτης των ιστορικών θεμάτων. Θα κληθούν να επεξεργαστούν τους πίνακες ζωγραφικής ως ιστορικές οπτικές πηγές με δραστηριότητες που οργανώνονται με βάση συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα. Θα προσεγγίσουν εμπειρικά τα δημιουργήματα της τέχνης, δε θα μείνουν απλοί θεατές, θα επικοινωνήσουν μ' αυτά μέσα απ' αυτά, με την εποχή που φτιάχτηκαν, με τον καλλιτέχνη που τα δημιούργησε, και θα αναζητήσουν τη σκοπιμότητα του δημιουργού.

### ***1. 3. Σχεδιασμός Διδακτικής Παρέμβασης***

#### ***3. 1. Στόχοι της Διδακτικής Παρέμβασης***

Βασικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι η πραγματοποίηση μιας εποικοδομητικού τύπου διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας «Η Πολιορκία και η Έξοδος του Μεσολογγίου» με τη χρήση οπτικών πηγών (έργα τέχνης). Οι στόχοι που προέκυψαν είναι σύμφωνοι με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. (2002) για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού. Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) για το δημοτικό σχολείο είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες ν' αναπτύξουν ιστορική και κριτική σκέψη και ιστορική συνείδηση. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των

ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο/η μαθητής/τρια μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του.

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί:

1. Να γνωρίσουν τα γεγονότα που σχετίζονται με τη γενναία άμυνα και την έξοδο του Μεσολογγίου και να αξιολογήσουν τη σημασία τους για την εξέλιξη του απελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων.
2. Να κατανοήσουν και να συναισθανθούν την τραγικότητα της θέσης στην οποία βρέθηκαν οι Μεσολογγίτες, τη γενναιότητα και τον ηρωισμό τον οποίο επέδειξαν και να εκτιμήσουν την αυτοθυσία τους.
3. Να επισημάνουν τις συνέπειες που είχε για την εξέλιξη της Επανάστασης η άμυνα και η αντίσταση των Μεσολογγιτών.
4. Να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις σχετικές με την ενότητα ιστορικές έννοιες όπως «πολιορκία» και «έξοδος».
5. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της γεωγραφικής θέσης του Μεσολογγίου για την έκβαση του αγώνα κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.
6. Να εξασκηθούν στην αποκωδικοποίηση οπτικών μηνυμάτων και στη διαχείριση των πινάκων ζωγραφικής ως πηγών ιστορικής πληροφορίας αλλά και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε έργα τέχνης.
7. Να συνειδητοποιήσουν ότι και οι πίνακες ζωγραφικής αποτελούν ιστορικές οπτικές πηγές που αποτυπώνουν τις αισθητικές αναζητήσεις των ανθρώπων της συγκεκριμένης εποχής και να ασκηθούν στην επεξεργασία τους.
8. Να οδηγηθούν σε διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης χρησιμοποιώντας πολλαπλά κείμενα.
9. Να αναπτύξουν δεξιότητες επεξεργασίας ιστορικών πηγών (εξοικείωση με την ταυτότητα και τα είδη των πηγών, επεξεργασία – αξιολόγηση ιστορικών πληροφοριών).
10. Να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά, μέσω διαφόρων τεχνικών του περιγραφικού, αναφορικού λόγου.

### 3. 2. Διδακτικά Μέσα – Υλικά

Για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκαν τέσσερα φύλλα εργασίας, δύο για κάθε δίωρο διδασκαλίας. Τα φύλλα εργασίας (Παράρτημα 3) περιλαμβάνουν αρχικά ένα περιληπτικό αφηγηματικό κείμενο, που δίνει το πλαίσιο του ιστορικού γεγονότος, και το οποίο βασίστηκε σε πληροφορίες που αντλήσαμε από την «Ιστορία του Ελληνικού Έθνους» και την ιστοσελίδα της Ελληνικής Ιστορίας (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού). Ακολουθεί γλωσσάριο, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο, με την εξήγηση δύσκολων εννοιών. Οι ιστορικές πληροφορίες παρουσιάζονται στις πηγές, γραπτές και οπτικές (πίνακες ζωγραφικής), που ακολουθούν και συνοδεύονται από ερωτήματα και δραστηριότητες. Αρκετές από τις γραπτές πηγές υπέστησαν γλωσσική εξομάλυνση, λόγω των δυσκολιών της γλώσσας, ώστε να διευκολυνθεί η «επικοινωνία» των μαθητών/τριών με το περιεχόμενό τους. Οι γραπτές πηγές επιλέχτηκαν από ιστορικά βιβλία και από ιστοσελίδες του διαδικτύου:

- «Το ημερολόγιο της Β΄ Πολιορκίας του Μεσολογγίου», όπως δημοσιεύθηκε στα ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΧΡΟΝΙΚΑ, στο Γ. Λαγανάς (επιμ.) «Οι ημέρες των Ελεύθερων Πολιορκημένων Μεσολόγγι: 1824-1826» Αθήνα 2001.
- «Απομνημονεύματα της δευτέρας πολιορκίας του Μεσολογγίου, 1825-1826» του Στρατηγού Σπυρομήλιου, εκδ. Ι. Βλαχογιάννη, Αθήναι 1926.
- «Ένθυμματα στρατιωτικά της επανάστασεως των Ελλήνων. Από τα 1821 μέχρι των 1833», του Ν. Κασομούλη, τ. Β', επιμ. Γ. Βλαχογιάννης, Αθήνα, 1940.
- «Επιστολή Νότη Μπότσαρη, Κίτσου Τζαβέλα, Δ. Μακρή και άλλων οπλαρχηγών προς την κυβέρνηση δυο μέρες μετά την Έξοδο» στο Γ. Λαγανάς (επιμ.) «Οι ημέρες των Ελεύθερων Πολιορκημένων Μεσολόγγι: 1824-1826» Αθήνα 2001.
- Σάμουελ Χάου, «Ημερολόγιο από τον Αγώνα 1825-1829», επιμ. Οδ. Δημητρακόπουλος, Αθήνα 1971.
- «Τα πάθη της Ελλάδας και οι Γάλλοι ζωγράφοι» της Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, καθηγήτριας της Ιστορίας της Τέχνης και διευθύντριας της Εθνικής Πινακοθήκης. Το ΒΗΜΑ, 09/02/1997
- Γενική Εφημερίς της Ελλάδας, αρ. φύλλου 59, 22 Μαΐου 1826.
- «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» του Διονύσιου Σολωμού, Σχεδιάσμα Β΄
- <http://www.egolpio.com/HISTORY/mesologi.htm>

- Απομνημονεύματα του Θ. Κολοκοτρώνη. Διαθέσιμο στο <http://durabond.ca/gdouridas/kolokotronis.html>

Για την παρουσίαση και επεξεργασία των οπτικών πηγών (πίνακες ζωγραφικής), αυτές ανατυπώθηκαν έγχρωμες, σε χαρτί μεγέθους A4 και πλαστικοποιήθηκαν για την καλύτερη χρήση τους από τα παιδιά της κάθε ομάδας. Κάθε πίνακας ζωγραφικής συνοδευόταν από λεζάντα, με τον τίτλο, τον δημιουργό, την ημερομηνία, δημιουργίας του έργου τέχνης και κάποια σχόλια, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Για την πραγματοποίηση της διδακτικής μας παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν αντίγραφα των παρακάτω πινάκων ζωγραφικής:

- «Πολιορκία του Μεσολογγίου (1825-1826)». Πίνακας του Π. Ζωγράφου σε σκέψεις Ι. Μακρυγιάννη (Αθήνα, Γεννάδειος Βιβλιοθήκη).
- «Πολεμική σκηνή», Πίνακας του Θεόδωρου Βρυζάκη (1853). Λάδι σε μουσαμά 81x106 εκ (Αθήνα, Εθνική Πινακοθήκη).
- «Η Έξοδος του Μεσολογγίου» έργο του Θ. Βρυζάκη (1855). Λάδι σε μουσαμά, 169εκ. x 127εκ., (Αθήνα, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου)
- «Σκηνή από την Έξοδο του Μεσολογγίου». Έργο του ζωγράφου E. De Lunsac, Μουσείο Ιστορίας και Τέχνης Δήμου Ι. Π. Μεσολογγίου.
- «Η θυσία του Καψάλη», έργο του ζωγράφου Θ. Βρυζάκη, Μουσείο Ιστορίας και Τέχνης Δήμου Ι. Π. Μεσολογγίου.
- «Η Ελλάδα ξεψυχά στα ερείπια του Μεσολογγίου» (1826) του Ευγένιου Ντελακρουά (Eugène Delacroix, 1798-1863), ελαιογραφία, 209x147 εκ., Μουσείο Καλών Τεχνών, Μπορντώ, Γαλλία.
- «Ο Ιμπραήμ εισέρχεται στο Μεσολόγγι». Πίνακας του Mazzola, αντίγραφο Ι. Κασόλα (Πινακοθήκη Δήμου Μεσολογγίου).

Τέλος κρίθηκε σωστό παράλληλα με τη ροή του μαθήματος να προβάλλονται διαφάνειες στο πρόγραμμα παρουσιάσεων Power Point, που οπτικοποιούσαν οτιδήποτε αναφερόταν στο μάθημα, φυσικούς χώρους, χάρτες, πρόσωπα, εφημερίδες της εποχής, καράβια και κυρίως τους πίνακες ζωγραφικής με τη χρήση υποτίτλων και βιβλιογραφικών παραπομπών. Η εκπαιδευτική χρήση των προγραμμάτων σαν αυτό δεν είναι προφανής, δεδομένου ότι αποτελούν ανοικτά περιβάλλοντα όπου κανείς μπορεί να κάνει ό,τι επιθυμεί (Σολομωνίδου, 2004). Στη δική μας περίπτωση το πρόγραμμα παρουσιάσεων (PowerPoint) χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο που επέτρεψε την

οργάνωση και αναπαράσταση ιστορικών φαινομένων και υποστήριξε την παραγωγή του απαραίτητου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (Τσιβάς, 2001). Συγχρόνως, επέτρεψε τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και της προσοχής στο μάθημα, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα επίπεδα κατανόησης λόγω των σαφών αναπαραστάσεων, που διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα.

### **3. 3. Μορφή της Διδακτικής Παρέμβασης**

Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε δύο διδακτικά δίωρα και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ωραρίου του σχολείου για δύο συνεχόμενες μέρες. Οι μαθητές/τριες της τάξης εργάστηκαν σε ομάδες. Τα παιδιά ήταν ήδη χωρισμένα σε πέντε ομάδες, τρεις ομάδες των τεσσάρων ατόμων και δύο ομάδες των τριών. Από αυτές οι τρεις ήταν ανομοιογενείς ως προς το φύλο, ενώ οι άλλες δύο ομοιογενείς, λόγω του μεγάλου αριθμού των αγοριών (13 αγόρια και μόνο 5 κορίτσια). Η δασκάλα μας ενημέρωσε ότι οι ομάδες ήταν ανομοιογενείς ως προς την επίδοση.

Πριν την παρέμβαση τονίστηκε στα παιδιά η ανάγκη της συζήτησης και της συνεργασίας στην ομάδα για την ολοκλήρωση των ομαδικών δραστηριοτήτων (Σταυρίδου, 2000:52). Θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει μικρή συζήτηση για τους στόχους της διδασκαλίας και το ρόλο του/της κάθε μαθητή/ριας σε μια ομαδική εργασία. γιατί διαπιστώθηκε πως ενώ τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες, εργάζονταν ομαδοσυνεργατικά μόνο περιστασιακά (Αισθητική Αγωγή, Φυσική). Ενθαρρύνθηκαν στο να εκφράζουν και να διατυπώνουν τις απόψεις ή τις ιδέες τους για διάφορα ζητήματα που σχετίζονταν με όσα διδάσκονταν. Η εξασφάλιση όσο το δυνατό μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης, αμοιβαίων ανταλλαγών και εκτενών συζητήσεων, σε αντίθεση με δραστηριότητες και οδηγίες που περιορίζουν και τυποποιούν την αλληλεπίδραση, προωθούν την κατανόηση εννοιών και συμβάλουν στην ανάπτυξη αφηρημένης σκέψης (Cohen, 1994). Στα παιδιά δόθηκε αρκετός χρόνος για να σκεφτούν και να απαντήσουν, να αιτιολογήσουν τα συμπεράσματά τους. Επίσης προβλεπόταν η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην τάξη με το πέρας των δραστηριοτήτων.

Στο πρώτο διδακτικό δίωρο δόθηκαν στις ομάδες το 1<sup>ο</sup> και μετά το 2<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας, το ίδιο σε κάθε ομάδα, ενώ στο δεύτερο διδακτικό δίωρο δόθηκαν το 3<sup>ο</sup> και το 4ο φύλλο εργασίας. Τα δύο πρώτα φύλλα εργασίας αφορούσαν στην Α' και Β' Φάση

της δεύτερης Πολιορκίας του Μεσολογγίου από τους Τούρκους, το 1825, το 3<sup>ο</sup> φύλλο είχε θέμα την Έξοδο του Μεσολογγίου και το 4<sup>ο</sup> τα αποτελέσματα της Εξόδου.

Η παρουσίαση διαφανειών αξιοποιήθηκε ως αφορμή για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Παρουσιάστηκαν σε χάρτες η γεωγραφική θέση του Μεσολογγίου, φωτογραφίες παλιές και πρόσφατες της πόλης, για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το ρόλο της θέσης του, την παρουσία της λιμνοθάλασσας, τη φυσική οχύρωση της πόλης. Το μικρό, εισαγωγικό, αφηγηματικό κείμενο που είχαν όλα τα φύλλα εργασίας, αποτελεί το πλαίσιο για την είσοδο στις δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό τίθενται τα ερωτήματα, που θα οδηγήσουν τα παιδιά στην επεξεργασία των πηγών και ουσιαστικά την αναζήτηση της πληροφορίας. Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιστήσουν την προσοχή τους στην προέλευση των πηγών πριν προβούν στην επεξεργασία τους. Οι ιστορικές πηγές αποτελούν χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία για τον/την εκπαιδευτικό και, παρά τη δυσκολία που ίσως παρουσιάζουν για μαθητές/τριες με μικρή ή ελάχιστη εξοικείωση μαζί τους, είναι τα «παράθυρα» του παρόντος στον αχανή κόσμο του παρελθόντος της ανθρωπότητας. Η ενασχόληση με δραστηριότητες που απαιτούν τη διερεύνηση ιστορικών πηγών οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, στην καλλιέργεια ανώτερων νοητικών διαδικασιών, στην ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής αντιμετώπισης γεγονότων και προσώπων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Το μοντέλο οργάνωσης των δραστηριοτήτων, που σχεδιάζονται από τον/την εκπαιδευτικό, θα πρέπει να προσεγγίζει τους/τις μαθητές/τριες όχι ως παθητικούς αποδέκτες, αλλά ως δέκτες – παραγωγούς – μετασχηματιστές της ιστορικής γνώσης, στοιχείο που σηματοδοτεί τη μύησή τους στην επιστημολογική και μεθοδολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας (Ηλιοπούλου, 2004).

Για να μπορέσουν να απαντήσουν τις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας τα μέλη των ομάδων πρέπει να παρατηρήσουν προσεκτικά, εφόσον πρόκειται για οπτικές πηγές ή να διαβάσουν τις γραπτές πηγές, ακολουθώντας τις οδηγίες του φύλλου εργασίας. Η κατανόηση κειμένου (γραπτού ή προφορικού) αποτελεί συνδυασμό των πληροφοριών που λαμβάνονται και σύζευξη των γνώσεων των μαθητών/τριών. Κάθε ιστορικό τεκμήριο/πηγή αποτελεί κατάλληλο στοιχείο για τη διενέργεια ασκήσεων που σχετίζονται με τη διαχείριση των πηγών, στο πλαίσιο ομαδικής εργασίας για τη δόμηση της ιστορικής γνώσης (Μονιού, 2002). Ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες εθίζονται σε μια



πιο μεθοδική εργασία και εξασκούνται στη χρήση ενδεδειγμένης επιχειρηματολογίας για τη στήριξη των θέσεών τους.

Στη διδακτική της ιστορίας η αξιοποίηση των οπτικών ντοκουμέντων - κατηγορία όπου ανήκουν και τα έργα τέχνης - απαιτεί όχι μόνο την παρατήρηση και την ανάγνωσή τους αλλά και την ερμηνεία τους. Η παρατήρησή τους σχετίζεται με μια πρώτη λειτουργία τους, αγνοεί το δημιουργό τους και διαμορφώνει στον παρατηρητή μια εντύπωση. Η χρήση των πηγών όχι ως συνοδευτικών - επιβεβαιωτικών κειμένων, αλλά ως το βασικό σώμα του παραδείγματος δραστηριοποιεί και επιτρέπει στις ομάδες των παιδιών να προσεγγίσουν την περιοχή της «διαδικαστικής ιστορικής γνώσης». Η ενασχόληση με το ιστορικό υλικό αναδεικνύει και καλλιεργεί απαραίτητες για το ιστορικό μάθημα - κι όχι μόνο - δεξιότητες και επιτρέπει την επικοινωνία και με άλλα γνωστικά αντικείμενα διαμορφώνοντας μια γενικότερη διαθεματική προσέγγιση που διασπά τα παγιωμένα στεγανά (Τσιβάς, 2001). Σ' αυτή την κατεύθυνση η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης αποτελεί προτεραιότητα της ιστορικής εκπαίδευσης των παιδιών (Κάββουρα, 2005).

#### 1<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΠΟΛΙΟΡΚΙΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ 1825-1826 (Α΄ ΦΑΣΗ)»

Περιλαμβάνει την επεξεργασία πέντε πηγών (τέσσερις γραπτές και μία οπτική). Οι δύο πρώτες είναι αποσπάσματα από το περιοδικό «Ελληνικά Χρονικά» που εκδίδονταν στο Μεσολόγγι την εποχή εκείνη. Η πρώτη πηγή αποσκοπεί να κάνει γνωστό στους μαθητές/τριες τα χαρμόσινα νέα της έλευσης του στόλου και της βοήθειας στην ξηρά από τον Καραϊσκάκη και η δεύτερη την επιτυχημένη προσπάθεια ανεφοδιασμού των πολιορκούμενων από τον ελληνικό στόλο. Η τρίτη πηγή, η οποία αποτελεί απόσπασμα από το απομνημονεύματα του στρατηγού Σπυρομήλιου (αυτόπτη μάρτυρα και πολεμιστή του Μεσολογγίου), αναδεικνύει την ψυχική δύναμη των Μεσολογγιτών, οι οποίοι έδωσαν τα πάντα στον αγώνα για την ελευθερία. Η τέταρτη πηγή είναι από τη δικτυακή πύλη του Δήμου Μεσολογγίου και αποσκοπεί στο να αντιληφθούν τα παιδιά τη στρατηγική θέση της πόλης και την οικονομική της ανάπτυξη πριν από την πολιορκία της. Η πέμπτη πηγή είναι ένας πίνακας ζωγραφικής του Π. Ζωγράφου σε σκέψεις Ι. Μακρυγιάννη με τίτλο «Πολιορκία του Μεσολογγίου (1825-1826)». Η λεζάντα του πίνακα φέρει κι άλλα στοιχεία, όπως το λόγο που ζήτησε ο Μακρυγιάννης τον πίνακα με τη μορφή αυτή από τον Π. Ζωγράφο.

Οι δραστηριότητες που βασίζονται πάνω στις πηγές που αναφέρθηκαν είναι οι εξής:

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *«Ποιος είναι ο δημιουργός του πίνακα ζωγραφικής; Πότε δημιουργήθηκε; »*

Βασικός στόχος της ερώτησης αυτής αλλά και της επόμενης είναι η τοποθέτηση του πίνακα ζωγραφικής στο ιστορικό του πλαίσιο (Ρεπούση, 2004: 308-310). Και οι πέντε ομάδες απάντησαν σωστά και ολοκληρωμένα. «Του Π. Ζωγράφου σε σκέψεις Ι. Μακρυγιάννη, 1836-1839».

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *«Ποιο είναι το θέμα του; Ποιος ήταν ο σκοπός δημιουργίας του; Ποιο είναι το κοινό στο οποίο απευθυνόταν;»*

Η κατανόηση του ρόλου του πίνακα ζωγραφικής και της συμβολής του στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης (Ρεπούση, 2004: 308-310) είναι ο στόχος της παρούσας ερώτησης. Η απάντηση ήταν: Το θέμα του πίνακα είναι «Η πολιορκία του Μεσολογγίου» και ο σκοπός δημιουργίας του ήταν η εικονογράφηση της επανάστασης. Ο πίνακας προσφέρθηκε στον Όθωνα και στους πρεσβευτές της Αγγλίας, της Γαλλίας και της Ρωσίας, με τελικούς παραλήπτες τους ηγεμόνες των χωρών τους, σε μια προσπάθεια να τους επηρεάσει ευμενώς υπέρ των ελληνικών συμφερόντων.

Οι πληροφορίες αυτές δίνονται από τη λεζάντα της πηγής. Το κείμενο της λεζάντας προσδιορίζει το περιεχόμενο της κάθε εικόνας και η πολυσημία της μπορεί μ' αυτό τον τρόπο να μετριασθεί (Chorpin, 1992:93).

Όλες οι ομάδες εκτός από την 5<sup>η</sup> έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Η απάντηση της 5<sup>ης</sup> ομάδας δεν ήταν επαρκής γι' αυτό θα θεωρηθεί ελλιπής: «Ο Μακρυγιάννης ήθελε να εικονογραφήσει την επανάσταση και για να μάθουν οι Ευρωπαίοι τι συμβαίνει στην Ελλάδα.»

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *«Να παρατηρήσετε προσεκτικά το έργο τέχνης. Μπορείτε να διακρίνετε τους δύο αντιπάλους και να υπολογίσετε τον αριθμό τους; Πώς; Η απόσταση παρουσίασής τους είναι κοντινή ή μακρινή; Γιατί κατά τη γνώμη σας ο καλλιτέχνης επέλεξε το συγκεκριμένο τρόπο παρουσίασης;»*

Με τη δραστηριότητα αυτή εντάσσουμε το έργο τέχνης στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον. Στο εισαγωγικό κείμενο γίνεται αναφορά στην αριθμητική υπεροχή των Μεσολογγιτών έναντι των τουρκικών στρατευμάτων, γεγονός το οποίο φαίνεται καθαρά και στον πίνακα ζωγραφικής. Η απόσταση παρουσίασής τους είναι

μακρινή διότι το δημιουργό δεν τον ενδιέφερε να δείξει τα πρόσωπα αλλά να δώσει πληροφορίες στρατιωτικού περιεχομένου.

Όλες οι ομάδες έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις: *«Οι Τούρκοι ήταν 35.000 ενώ οι Έλληνες 4.500, φοράνε φουστανέλες και έχουν διαφορετικά χρώματα. Δεν τον ενδιέφερε να δείξει τα πρόσωπα αλλά το αποτέλεσμα».*

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *«Μετά ταξιδέψτε με τη φαντασία σας μέσα στην εικόνα... σε ποιο σημείο της εικόνας θα θέλατε να βρίσκεστε και γιατί; Τι βλέπετε γύρω σας; Τι ακούτε;»*

Οι εικόνες μας επιτρέπουν να «φανταστούμε» το παρελθόν πιο παραστατικά (Burke, 2003:16). Αποτελούν τον καλύτερο οδηγό για τη δύναμη της οπτικής αναπαράστασης στη ζωή πολιτισμών του παρελθόντος (Haskell, 1993). Σ' αυτό αποσκοπεί και η συγκεκριμένη δραστηριότητα, να τοποθετήσει τα παιδιά με τη φαντασία τους μέσα στην εικόνα για να μπορέσουν έστω και για μια στιγμή να βρεθούν κοντά στο γεγονός.

Οι απαντήσεις έδειξαν ότι ο στόχος επιτεύχθηκε. Όλες οι ομάδες επέλεξαν ένα μέρος στο οποίο θα ήθελαν να βρίσκονται κι έδωσαν τις απαραίτητες πληροφορίες. Οι δύο από τις πέντε ομάδες (1<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>) απάντησαν πως θα ήθελαν να βρεθούν στο πλευρό του Καραϊσκάκη: *«Θα θέλαμε να είμαστε με το στρατό του Καραϊσκάκη γιατί ξέρουμε ότι ήταν ένας άξιος στρατηγός και με εκείνον θα είχαμε περισσότερες ελπίδες. Ακούγονται κανονιοβολισμοί και τουφεκιές παντού. Τριγύρω βλέπουμε μάχες και χιλιάδες θύματα».* Η 2<sup>η</sup> ομάδα προτίμησε *«το νησί γιατί είναι πιο ασφαλές. Ακούμε κανόνια και όπλα να χτυπούν και μερικοί άνθρωποι να κλαίνε για τους ανθρώπους που χάθηκαν».* Η τρίτη ομάδα αναφέρει το σκηνικό μιας μάχης: *«ακούμε ουρλιαχτά, βροντές, εκρήξεις, πυροβολισμούς, και βλέπουμε πεθαμένους ανθρώπους»*, ενώ η 5<sup>η</sup> ομάδα αναφέρει πως *«θα θέλαμε να βρεθούμε στο τούρκικο καράβι για να το πυρπολήσουμε. Ακούμε κανονιοβολισμούς».*

**5<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *«Έχοντας υπόψη τις γραπτές πηγές καθώς και τα στοιχεία του χάρτη του Μακρυγιάννη, αναφέρετε τρεις τουλάχιστον παράγοντες που βοήθησαν ώστε το Μεσολόγγι να αντισταθεί στην Α' φάση της πολιορκίας του από*

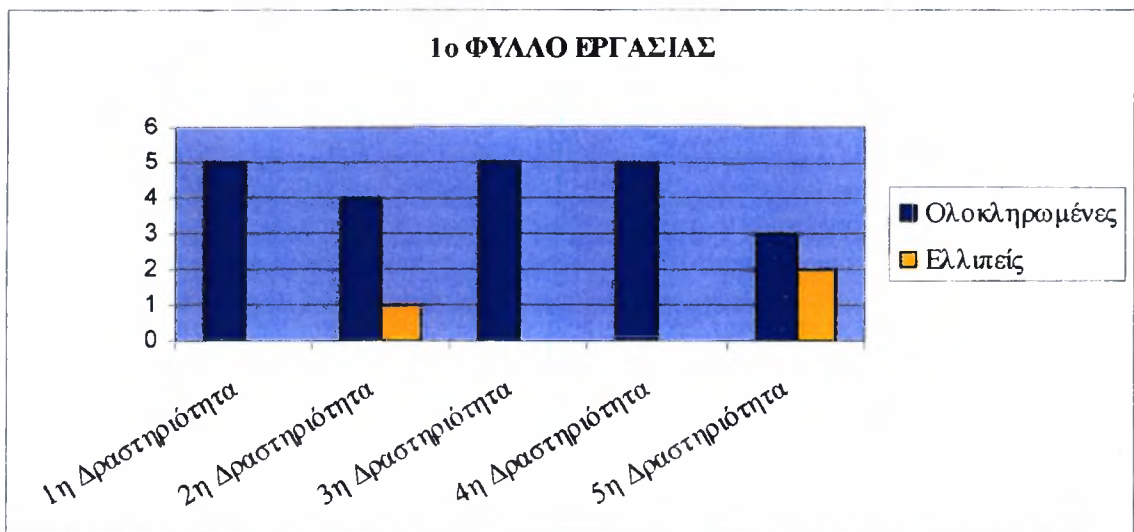
τους Τούρκους. Σε κάθε περίπτωση να δικαιολογήσετε την απάντησή σας και να αναφέρετε από ποια πηγή αντλήσατε τα στοιχεία.»

Οι λόγοι που έκαναν το Μεσολόγγι να αντισταθεί ήταν η γεωγραφική του θέση και η φυσική του οχύρωση λόγω της λιμνοθάλασσας, η μεγαλοψυχία των ίδιων των Μεσολογγιτών και η αγάπη τους για την ελευθερία, η βοήθεια που έλαβαν από το στρατόπεδο του Καραϊσκάκη που χτυπούσε τα νώτα του εχθρού, ο ανεφοδιασμός του Μεσολογγίου σε όπλα και τρόφιμα από το στόλο.

Η 1<sup>η</sup> και η 2<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> ομάδα έγραψαν τους λόγους που βοήθησαν ώστε το Μεσολόγγι να αντισταθεί στην Α΄ φάση της Β΄ πολιορκίας του από τους Τούρκους και ανέφεραν και τις πηγές επίσης. Ελλιπείς θεωρήθηκαν οι απαντήσεις της 3<sup>ης</sup> και της 5<sup>ης</sup> ομάδας γιατί η μεν πρώτη δεν έγραψε όλους τους λόγους, έγραψε όμως από ποιες πηγές τις άντλησε και η άλλη έγραψε όλους τους λόγους αλλά δεν ανέφερε τις πηγές από τις οποίες τους άντλησε.



Οι απαντήσεις των δραστηριοτήτων κατηγοριοποιήθηκαν σε ολοκληρωμένες και ελλιπείς. Αυτό έγινε γιατί όλες οι ομάδες απάντησαν αλλά κάποιες φορές έδιναν ελλιπή στοιχεία. Λανθασμένες απαντήσεις δε δόθηκαν στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας. Από την επεξεργασία του 1<sup>ου</sup> φύλλου εργασίας (Γράφημα 2) παρατηρούμε ότι όλες οι περισσότερες ομάδες έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Μόνο δύο ομάδες δυσκολεύτηκαν στην 5η δραστηριότητα, η οποία ζητούσε την πηγή της πληροφορίας.



Γράφημα 2

## 2<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΠΟΛΙΟΡΚΙΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ 1825-1826 (Β΄ ΦΑΣΗ)»

Το 2<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας περιλαμβάνει πέντε πηγές (τέσσερις γραπτές και μία οπτική). Οι δύο πρώτες πηγές είναι αποσπάσματα από τα «Ενθυμήματα στρατιωτικά της επανάστασης των Ελλήνων», του Ν. Κασομούλη, αγωνιστή της επανάστασης και αποσκοπούν να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το ακραίο σημείο που έφτασαν οι Μεσολογγίτες και όμως δε σκέφτηκαν ούτε μια φορά την παράδοση παρά τις επίμονες προσπάθειες των Κιουταχή - Ιμπραήμ. Η τρίτη πηγή, απόσπασμα από το περιοδικό «Ελληνικά Χρονικά», έχει στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τις απεγνωσμένες προσπάθειες της Φρουράς στη Διοίκηση για την αποστολή βοήθειας. Η τέταρτη πηγή, απόσπασμα από το απομνημονεύματα του στρατηγού Σπυρομήλιου, κάνει γνωστό στα παιδιά την εμφύλια διαμάχη και τα αποτελέσματα που είχε στην έκβαση της επανάστασης. Η πέμπτη πηγή είναι ένας πίνακας ζωγραφικής του Θεόδωρου Βρυζάκη (1853) με τίτλο «Πολεμική σκηνή» ο οποίος επιλέχθηκε για να αναδείξει τη επιβαρυσμένη συναισθηματική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο στρατόπεδο των πολεμιστών τις δύσκολες εκείνες ώρες και την βαριά σκιά του πολέμου που τους έχει περικυκλώσει.

Οι δραστηριότητες που βασίζονται πάνω στις πηγές που αναφέρθηκαν είναι οι εξής:

***1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Γιατί στη Β΄ φάση της Β΄ πολιορκίας του Μεσολογγίου η κατάσταση χειροτέρευε για τους κατοίκους του; Να στηρίξετε την άποψή σας χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις πηγές και να αναφέρετε από ποιες».***

Με τη μελέτη των πηγών οι μαθητές/τριες θα προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν σημαντικές πληροφορίες των ιστορικών γεγονότων, να τα περιγράψουν, να τα αναλύσουν και στο τέλος να εξάγουν λογικά συμπεράσματα.

Μια δόκιμη απάντηση μπορεί να έχει ως εξής: Η κατάσταση χειροτέρευε στη Β΄ Φάση της Β΄ Πολιορκίας του Μεσολογγίου γιατί ο Κιουταχής ενισχύθηκε από τα στρατεύματα του Ιμπραήμ. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να στενέψει ο κλοιός της πολιορκίας και να μην μπορέσουν να ανεφοδιαστούν οι Μεσολογγίτες σε τρόφιμα και όπλα. Όμως προτίμησαν να υποστούν πολλά δεινά παρά να παραδοθούν στους εχθρούς (πηγή 1, 2). Η έκκληση για βοήθεια της Φρουράς του Μεσολογγίου δεν εισακούστηκε λόγω της εμφύλιας διαμάχης (πηγή 3, 4).

Η 3<sup>η</sup> και η 5<sup>η</sup> ομάδα έδωσαν ολοκληρωμένη απάντηση γιατί ανέφεραν και τις πηγές: *«Γιατί οι Τούρκοι ενισχύθηκαν από τους Αιγύπτιους. Υπέφεραν από την πείνα αλλά αντιστέκονταν (πηγή 1 και 2). Επειδή η Διοίκηση δεν κατάφερε να εφοδιάσει τους Μεσολογγίτες και ο ελληνικός στρατός δεν τους βοήθησε (πηγή 3 και 4)»*. Οι απαντήσεις της 1<sup>ης</sup> και της 4<sup>ης</sup> ομάδας θεωρήθηκαν ελλιπείς γιατί ενώ επεσήμαναν τους λόγους, δε σημείωσαν τις πηγές απ' όπου άντλησαν τις πληροφορίες. Η 2<sup>η</sup> ομάδα έδωσε ελλιπή απάντηση γιατί ανέφερε τις κακουχίες των Μεσολογγιτών και την πηγή, όμως δεν έγραψε τίποτε για την εμφύλια διαμάχη και τις συνέπειές της: *«Γιατί οι Τούρκοι είχαν βοήθεια από τον Ιμπραήμ. Ο Μιαούλης δεν κατάφερε να ανεφοδιάσει τους Μεσολογγίτες και περνούσαν πολύ δύσκολα (πηγή 3 και 4)»*.

**2η Δραστηριότητα:** *«Ποιος είναι ο δημιουργός του πίνακα ζωγραφικής που ακολουθεί; Ποιο είναι το θέμα του; »*

Όλες οι ομάδες απάντησαν σωστά: *«Ο Θεόδωρος Βρυζάκης με θέμα «Πολεμική σκηνή»*.

**3η Δραστηριότητα:** *«Να περιγράψετε τι παρουσιάζει η εικόνα. Ποια είναι η στάση των μορφών; Ποιο σημείο του πίνακα προσελκύει την προσοχή σας; Τι χρώματα χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης για να το πετύχει; Τι υπάρχει στο φόντο; Τι θέλει να δείξει με την εναλλαγή της σκιάς με το φως;»*

Ο πίνακας αναπαριστά μια πολεμική σκηνή από τον αγώνα των Ελλήνων κατά των Τούρκων. Με την παρούσα δραστηριότητα γίνεται μια προσπάθεια ανάγνωσης του πίνακα από τα παιδιά, προσανατολίζοντας τα με τις κατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες στηρίχτηκαν στη «γραμματική του οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen. Ζητούμε λοιπόν να παρατηρήσουν τη στάση των μορφών, τι είναι αυτό που προσελκύει την προσοχή τους και τι χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης για να το πετύχει. Σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen όσα βρίσκονται στο υψηλότερο σημείο συνιστούν το ιδεώδες, ενώ εκείνα που είναι στη βάση το δεδομένο/πραγματικό, τα στοιχεία που εικονίζονται στο κέντρο της σελίδας αποτελούν τον πυρήνα της πληροφορίας. Η άμεση οπτική επαφή, η κατεύθυνση δηλαδή του βλέμματος του εικονιζόμενου προσώπου απευθείας στους θεατές συνιστά «αίτημα» για προσοχή. Αντίθετα, όταν το βλέμμα δεν κατευθύνεται στους παρατηρητές, η εικόνα συνιστά «προσφορά» γιατί «προσφέρεται» απρόσωπα σ' αυτούς (Kress & Van Leeuwen, 1996: 119 -158).

Οι απαντήσεις όλων των ομάδων ήταν αρκετά ικανοποιητικές. Η 1<sup>η</sup> ομάδα σημείωσε τα εξής: «Βλέπουμε τρεις Έλληνες πολεμιστές. Το σημείο που προσελκύει την προσοχή μας είναι το κόκκινο χρώμα στον όρθιο πολεμιστή. Οι τρεις πολεμιστές φωτίζονται ενώ το φόντο πίσω είναι μαύρο. Ο ένας που μπορεί να είναι πληγωμένος, κρατάει την ελληνική σημαία». Η 3<sup>η</sup> ομάδα έγραψε τα εξής: «Οι Έλληνες αντιστέκονται. Ο ένας Έλληνας κάθεται και δείχνει με το σπαθί του τους Τούρκους. Ο ένας είναι πληγωμένος. Και ο άλλος είναι έτοιμος να πολεμήσει. Ο όρθιος πολεμιστής κερδίζει την προσοχή μας. Είναι και το κόκκινο χρώμα στα ρούχα του. Είναι και όρθιος. Διακρίνουμε πίσω το μαύρο του πολέμου, ενώ μπροστά οι πολεμιστές φωτίζονται». Η 4<sup>η</sup> ομάδα σημειώνει τα εξής: «Οι μορφές είναι έτοιμες να πολεμήσουν. Στο φόντο είναι ένας λόφος με κάτι σκιές. Τρεις Έλληνες πολεμιστές που με κάποιο τρόπο φωτίζονται και στο φόντο μια σκιά. Ο όρθιος πολεμιστής με το κόκκινο χρώμα στη φορεσιά του μας τράβηξε την προσοχή. Θέλει να δώσει έμφαση στους πολεμιστές. Φωτίζει επίσης τις μορφές του. Το φόντο με τα σκούρα χρώματα και δείχνει τον πόλεμο που γινόταν». Τα ίδια περίπου έγραψαν και οι άλλες δύο ομάδες.

**4η Δραστηριότητα:** «Δείτε το σαν ένα «καρέ» από μία ταινία. Με τη βοήθεια του κειμένου και των γραπτών πηγών ξεπαγώστε την εικόνα και γράψτε τι έχει συμβεί ή τι πρόκειται να συμβεί. Τι περιμένουν να γίνει από στιγμή σε στιγμή; Πώς νιώθουν;»

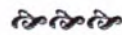
Παροτρύνοντας τους μαθητές/τριες να «ξεπαγώσουν» την εικόνα, ουσιαστικά ζητούμε να βρεθούν στη θέση των πολεμιστών, να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους, να προσπαθήσουν να αντιληφθούν την ψυχολογία τους. Στη διδασκαλία της ιστορίας οφείλουμε να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη φανταστικών ανασυγκροτήσεων του παρελθόντος στον ίδιο βαθμό που ενθαρρύνουμε την επεξηγηματική και την αφηγηματική κατανόηση. Η Ιστορία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας απαιτεί την ενεργοποίηση τόσο των συναισθηματικών όσο και των διανοητικών δυνατοτήτων των παιδιών (Husbands, 2000:93).

Οι δύο από τις πέντε ομάδες έδωσαν ολοκληρωμένη απάντηση:

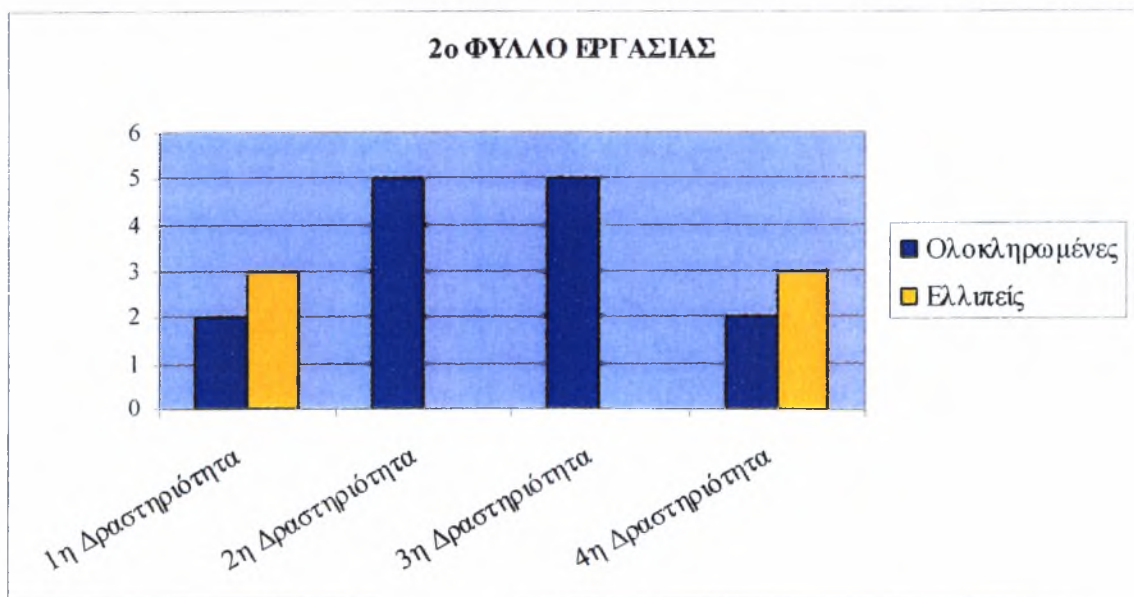
«Αν η σκηνή ξεπαγώσει θα έρχονταν οι Τούρκοι κατά των Ελλήνων. Ο αγωνιστής με το κόκκινο θα έβγαζε το σπαθί του και θα φώναζε στους Έλληνες «εμπρός». Πρέπει να σταθούν όρθιοι. Σκέφτονται τις οικογένειές τους που δεν έχουν να

φάνε. Προσπαθούν να αντισταθούν όμως οι δυνάμεις τους λιγοστεύουν. Ο ένας από τους τρεις πολεμιστές είναι βαριά τραυματισμένος», αναφέρει η 1<sup>η</sup> ομάδα. «Ο αρχηγός που βρίσκεται στη μέση μοιάζει να θέλει να ορμήξει στη μάχη. Και λέει στους άλλους Έλληνες πως πρέπει να βάλουμε τα δυνατά μας για να νικήσουμε, για την ελευθερία. Για να γλυτώσουμε από τη σκλαβιά και την πείνα» αναφέρει η 2<sup>η</sup> ομάδα.

Οι τρεις ομάδες δεν έδωσαν ικανοποιητικές απαντήσεις και επομένως θα θεωρηθούν ελλιπείς. Έγραψαν μόνο από μια πρόταση, χωρίς να ανατρέξουν στις πηγές για να αντλήσουν στοιχεία, όπως άλλωστε ζητούσε η άσκηση: «Οι αγωνιστές είναι έτοιμοι να πολεμήσουν με τους Τούρκους. Πρέπει να νικήσουν για την πατρίδα» (4<sup>η</sup> ομάδα).



Και στο 2<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, τα παιδιά συνάντησαν προβλήματα στην αναφορά των πηγών απ' όπου άντλησαν τις πληροφορίες τους (1<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> δραστηριότητα).



Γράφημα 3



### 3<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «Η ΕΞΟΔΟΣ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ»

Το 3ο φύλλο εργασίας περιλαμβάνει έξι πηγές (τρεις γραπτές και τρεις οπτικές). Διαβάζοντας την πρώτη πηγή (επιστολή της Φρουράς στη Διοίκηση) οι μαθητές/τριες πληροφορούνται την απόφαση της φρουράς του Μεσολογγίου για την Έξοδο και κάτω από ποιες συνθήκες αυτή πάρθηκε. Με τη δεύτερη (ημερολόγιο Σάμουελ Χάου) πληροφορούνται το χρονικό της εξόδου. Με την τρίτη πηγή (απομνημονεύματα του στρατηγού Σπυρομήλιου), τα παιδιά γίνονται γνώστες της πράξης ηρωισμού των γερόντων και των γυναικόπαιδων που έμειναν πίσω στην πόλη.

Η τέταρτη πηγή είναι ένας πίνακας ζωγραφικής του Θ. Βρυζάκη με τίτλο «Η Έξοδος του Μεσολογγίου» και αφορά στη σκηνή της Εξόδου όπως τη φαντάστηκε ο ζωγράφος. Η λεζάντα του πίνακα φέρει επιπλέον στοιχεία για το έργο του. Ακολουθούν η πέμπτη και η έκτη πηγή με άλλους δύο πίνακες. Ο πρώτος είναι του ζωγράφου E. De Lunsac, με τίτλο «Σκηνή από την Έξοδο του Μεσολογγίου» και ο δεύτερος είναι πάλι έργο του Θ. Βρυζάκη με τίτλο «Η θυσία του Καψάλη» και αναφέρονται και οι δύο στην αυτοθυσία των γυναικόπαιδων και των ανήμπορων. Οι δραστηριότητες που βασίζονται πάνω στις πηγές που αναφέρθηκαν είναι οι εξής:

**1η Δραστηριότητα:** *«Από πού είναι εμπνευσμένο το θέμα του πίνακα; Ποιος κατά τη γνώμη σας ήταν ο σκοπός δημιουργίας του; (Θυμηθείτε ότι τον πατέρα του Βρυζάκη τον σκότωσαν οι Τούρκοι όταν ήταν μικρός και επίσης ότι έκανε τις σπουδές του στην Ευρώπη).»*

Πολύ εύκολα και οι πέντε ομάδες απάντησαν πως «το θέμα του πίνακα είναι εμπνευσμένο από την έξοδο του Μεσολογγίου». Συγκεκριμένα «ο ζωγράφος ήθελε να δείξει την ηρωική πράξη, την αυτοθυσία των Ελλήνων» έγραψε η 1<sup>η</sup> ομάδα ή «για να δείξει το πάθος των Ελλήνων για την ελευθερία» έγραψε η 3<sup>η</sup> ομάδα.

**2η Δραστηριότητα:** *«Να συγκρίνετε τους δύο αντιπάλους. Να παρατηρήσετε την έκφραση στα πρόσωπα των μορφών του πίνακα. Ποια πρόσωπα φωτίζονται και ποια μένουν στο σκοτάδι; Τι συμπεράσματα βγάζετε; Έχει αυτό σχέση μ' αυτό που υπάρχει στο πάνω μέρος του πίνακα; Τι θέλει να μας πει ο ζωγράφος; Γιατί κατά τη γνώμη σας ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί τα συγκεκριμένα χρώματα; Πώς θέλει να νιώσει ο παρατηρητής του έργου; Να ανατρέξετε στην ανάγνωση των κειμένων για να βοηθηθείτε.»*

Η απάντηση στη δραστηριότητα αυτή είναι αρκετά δύσκολη. Ωστόσο δύο ομάδες έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Γενικά, τα παιδιά κατανόησαν το ρόλο του καλλιτέχνη και τι ήθελε να πετύχει με το δημιούργημά του αυτό. Ότι δεν αποτελεί πραγματική αλλά φανταστική αναπαράσταση του γεγονότος και ο σκοπός για τον οποίο έγινε λειτούργησε και στα παιδιά. Κατάλαβαν ότι ήθελε να αγιοποιήσει την ηρωική πράξη των Μεσολογγιτών και τα κατάφερε. Όλες οι ομάδες προσέγγισαν το στόχο του καλλιτέχνη και εντόπισαν είτε την εναλλαγή του φωτός με τη σκιά στους Έλληνες και τους Τούρκους, είτε με την εναλλαγή των χρωμάτων.

*«Οι Έλληνες φοράνε άσπρα και οι Τούρκοι κόκκινα ρούχα. Τα πρόσωπα των Ελλήνων φωτίζονται. Οι Τούρκοι βρίσκονται στο σκοτάδι. Στο πάνω μέρος του πίνακα υπάρχει ο Χριστός. Είναι με το μέρος των Μεσολογγιτών. Γιατί ο ζωγράφος ήθελε να τους δείξει σαν άγιους, να δείξει τον αγώνα τους. Προκαλεί συγκίνηση»* έγραψε η 1<sup>η</sup> ομάδα. *«Όταν κάποιος βλέπει τον πίνακα αυτό δεν μπορεί παρά να συγκινηθεί. Οι Έλληνες είναι στα άσπρα και οι Τούρκοι στα κόκκινα. Οι Έλληνες αγωνίζονται για την ελευθερία και την πατρίδα τους γι' αυτό και ο Χριστός τους προστατεύει. Τα πρόσωπά τους φωτίζονται όπως των αγίων που θυσιάστηκαν για την πίστη τους. Αυτοί θυσιάστηκαν για την ελευθερία»* γράφει η 2<sup>η</sup> ομάδα. *«οι Τούρκοι είναι με σκούρα χρώματα, οι Έλληνες με φωτεινά, όπως οι άγιοι. Προτιμούσαν να πεθάνουν με τα παιδιά τους παρά να παραδοθούν»*, συμπληρώνει η 3<sup>η</sup> ομάδα, η απάντηση της οποίας είναι ελλιπής γιατί δεν αναφέρει πως νιώθει ο παρατηρητής του έργου. Ομοίως και η απάντηση της 4<sup>ης</sup> ομάδας. Η απάντηση της 5<sup>ης</sup> ομάδας θεωρείται ελλιπής γιατί δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση για το τι υπάρχει στο πάνω μέρος του πίνακα.

**3η Δραστηριότητα:** *«Να αναπτύξετε το μήνυμα του έργου τέχνης με λίγα λόγια. Έχει κάποια σχέση με το γεγονός ότι το Μεσολόγγι αναγνωρίστηκε ως «Ιερή Πόλη» το 1937;*

Όλες οι ομάδες όπως ήδη είχαν προϋποθέσει από την προηγούμενη ερώτηση απάντησαν σωστά. *«Για να δείξει την αυτοθυσία τους. Κι ο θεός είναι μαζί τους»* απάντησε η 1<sup>η</sup> ομάδα. *«Να δείξει την ηρωική τους πράξη που ήταν πάνω από τις δυνατότητές τους. Ο θεός ήταν μαζί τους στην ηρωική τους πράξη»* απάντησε χαρακτηριστικά η 2<sup>η</sup> ομάδα. *«Για να δείξει την αυτοθυσία τους. Ότι ο θεός ήταν μαζί τους. Γιατί ξεπέρασαν τους εαυτούς τους»*, γράφει η 4<sup>η</sup> ομάδα.

**4η Δραστηριότητα:** «Αφού διαβάσετε τα κείμενα, να παρατηρήσετε προσεκτικά τον πίνακα του Lunsac και τον πίνακα του Βρυζάκη. Να συγκρίνετε τους δύο πίνακες ζωγραφικής. Παρατηρείτε κάποιες ομοιότητες; Ποιο είναι το θέμα τους; Πού επικεντρώνεται η προσοχή του θεατή; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές των έργων;»

Όλες οι ομάδες απάντησαν σωστά. Οι δύο αυτές οπτικές πηγές συνδυάζονται με την τρίτη γραπτή πηγή και βοηθούν τα παιδιά να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Απάντησαν λοιπόν πως το κοινό θέμα και στους δύο πίνακες είναι «η θυσία τους. Προτιμούν το θάνατο από τη σκλαβιά. Οι παππούδες, οι γέροντες, οι ανήμποροι, τα γυναικόπαιδα. Στον ένα πίνακα η προσοχή μας πέφτει στη μητέρα με το νεκρό παιδί της στον άλλο πίνακα στο γέρο-Καψάλη. Είναι οι πρωταγωνιστές» έγραψε χαρακτηριστικά η 1<sup>η</sup> ομάδα.

**5η Δραστηριότητα:** Ποια χρώματα κυριαρχούν στους δύο πίνακες; Είναι ψυχρά ή θερμά; Γιατί πιστεύετε οι καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν τα συγκεκριμένα χρώματα;

Όλες οι ομάδες απάντησαν σωστά για τα χρώματα που επέλεξαν οι ζωγράφοι. «Κόκκινο και καφέ. Γιατί είναι θερμά χρώματα. Θέλουν να δείξουν την ένταση που υπάρχει στη σκηνή, αλλά και το αίμα που χύθηκε». Η 3<sup>η</sup> ομάδα απάντησε κάπως διαφορετικά σημειώνοντας ότι «στη θυσία του Καψάλη χρησιμοποίησε ο ζωγράφος αυτά το κόκκινο, το κίτρινο και το καφέ χρώμα ως σημάδι για την έκρηξη που θα ακολουθούσε».

**6η Δραστηριότητα:** Τι παρατηρείτε στις εκφράσεις των προσώπων και στις κινήσεις του σώματος των πρωταγωνιστών; Είναι εμφανής η παρουσία του εχθρού; Ποιος πιστεύετε είναι ο σκοπός των δύο καλλιτεχνών; Ποια συναισθήματα προκαλούν στον παρατηρητή;»

Τα παιδιά αποτύπωσαν τα κυριότερα στοιχεία των δύο έργων τέχνης που είναι η θλίψη, η απόγνωση και ο φόβος στα πρόσωπα των πρωταγωνιστών. «Οι γυναίκες προσεύχονται. Νιώθουν θλίψη και φόβο, αλλά και αποφασιστικότητα. Για να μην πέσουν στα χέρια του εχθρού, αυτοθυσία. Ο εχθρός διακρίνεται στο παράθυρο της θυσίας του Καψάλη. Μπροστά τους νιώθεις σεβασμό και φόβο» γράφει η 1<sup>η</sup> ομάδα.

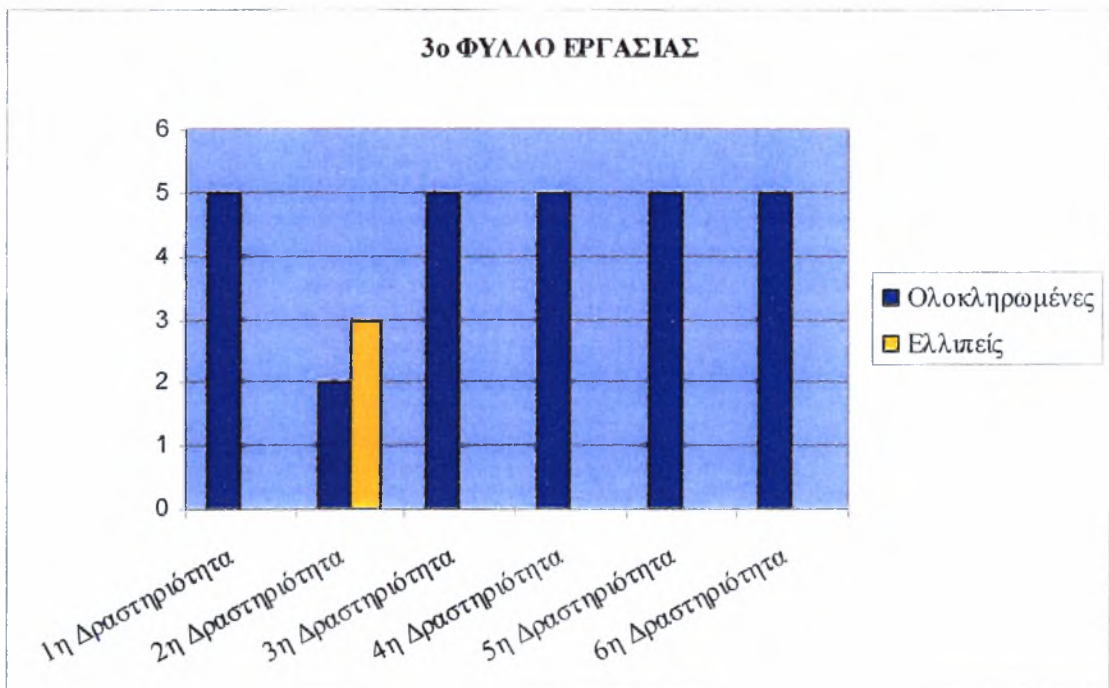
«Είναι όλοι εκεί. Έτοιμοι για τη μάχη. Οι γυναίκες προσεύχονται και νιώθουν φόβο και αγωνία αλλά και αποφασιστικότητα όπως η μητέρα που σκότωσε το παιδί της.

Μερικά παιδιά έκλαιγαν, οι μάνες όμως δεν κάνουν πίσω. Είναι αποφασισμένες να πεθάνουν μαζί με τα παιδιά τους. Όλη η σκηνή, λίγο πριν το θάνατό τους μας κάνει να νιώθουμε φόβο και θλίψη» γράφει η 2<sup>η</sup> ομάδα.

Τα ίδια περίπου έγραψαν και οι άλλες τρεις ομάδες.



Στο 3<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας η επίδοση των παιδιών ήταν αρκετά ικανοποιητική, όπως φαίνεται και από γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 4). Η 2η δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά έδωσαν ελλιπείς απαντήσεις αφορούσε στην επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής, ήταν αρκετά περίπλοκη και είχε μεγάλο βαθμό δυσκολίας.



Γράφημα 4

#### 4<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΞΟΔΟΥ»

Στο 4<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας υπάρχουν έξι πηγές (πέντε γραπτές και μία οπτική). Η πρώτη πηγή αποσκοπεί στο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες την επιρροή της Εξόδου του Μεσολογγίου στους Έλληνες αγωνιστές για τη συνέχιση του αγώνα τους. Η δεύτερη πηγή μας πληροφορεί για την επιρροή της Εξόδου του Μεσολογγίου στους Γάλλους Φιλέλληνες και τη συνεισφορά του Ντελακρουά σ' αυτό. Με την τρίτη πηγή και την τέταρτη πηγή οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την επιρροή που είχε η έξοδος του Μεσολογγίου στις ευρωπαϊκές χώρες για την πορεία της απελευθέρωσης της Ελλάδας. Η πέμπτη πηγή δείχνει μαζί με την έκτη πηγή ότι πολλοί καλλιτέχνες εμπνεύστηκαν από τη μεγάλη θυσία των Μεσολογγιτών. Οι δραστηριότητες που βασίζονται πάνω στις πηγές που αναφέρθηκαν είναι οι εξής:

***1η Δραστηριότητα: «Να αναφέρετε τα θετικά αλλά και τα αρνητικά αποτελέσματα από την πτώση του Μεσολογγίου. Να αναφέρετε τις πηγές που χρησιμοποιήσατε.»***

Η δραστηριότητα αυτή αφορά στην κατανόηση κειμένου. Τα παιδιά πρέπει να επεξεργαστούν κριτικά τις πηγές και να εντοπίζουν τις ζητούμενες πληροφορίες.

Τα θετικά αποτελέσματα της εξόδου είναι:

1. Πολλοί καλλιτέχνες επηρεάζονται από την Έξοδο και παράγουν έργα τέχνης που προκαλούν συγκίνηση.
2. Ο αγώνας των Ελλήνων γίνεται γνωστός στο εξωτερικό. Το ρεύμα του φιλελληνισμού μεγαλώνει. Ανοίγει ο δρόμος για την ανεξαρτησία της Ελλάδας.
3. Οι Έλληνες συνέρχονται από την εμφύλια διαμάχη και αποφασίζουν να ενωθούν για να κερδίσουν την ανεξαρτησία τους.

Τα αρνητικά αποτελέσματα ήταν:

1. Οι ζωές χιλιάδων ανθρώπων χάθηκαν.
2. Ο Ιμπραήμ κι ο Κιουταχής είναι πλέον ελεύθεροι να καταλάβουν τη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο.
3. Οι Έλληνες στερήθηκαν από μια εστία αντίστασης.

Και οι πέντε ομάδες έδωσαν δόκιμες απαντήσεις σύμφωνα με τα παραπάνω. Όμως ολοκληρωμένες απαντήσεις έδωσαν μόνο δύο ομάδες, η 1<sup>η</sup> και η 2, γιατί έγραψαν και τις πηγές που τους βοήθησαν να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Οι απαντήσεις των άλλων ομάδων θεωρούνται ελλιπείς είτε γιατί δεν έγραψαν όλες τις

πηγές (4<sup>η</sup> ομάδα), είτε γιατί έγραψαν λάθος πηγές (3<sup>η</sup> ομάδα) και η 5<sup>η</sup> ομάδα δεν τις ανέφερε καθόλου στην απάντησή της.

**2η Δραστηριότητα:** *«Ποιος είναι ο δημιουργός του πίνακα ζωγραφικής; Είναι το έργο σύγχρονο ή μεταγενέστερο του γεγονότος που αναπαριστά;»*

Όλες οι ομάδες απάντησαν πως είναι «ο Ευγένιος Ντελακρουά κι ότι το έργο είναι σύγχρονο με το γεγονός που αναπαριστά» (φαίνεται από τη λεζάντα).

**3η Δραστηριότητα:** *«Ποιο είναι το θέμα του; Από πού εμπνεύστηκε ο ζωγράφος; Ποιος κατά τη γνώμη σας ήταν ο σκοπός δημιουργίας του;»*

Κι εδώ οι ομάδες απάντησαν σωστά αντλώντας τις πληροφορίες από τη λεζάντα του πίνακα. Το θέμα του πίνακα είναι «Η Ελλάδα ξεψυχά στα ερείπια του Μεσολογγίου». «Ο ζωγράφος εμπνεύστηκε τον πίνακα από την ηρωική Έξοδο των Μεσολογγιτών και ο σκοπός του ως φιλέλληνας ήταν να συγκινήσει τους Ευρωπαίους» γράφει χαρακτηριστικά η 1<sup>η</sup> ομάδα.

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *«Να παρατηρήσετε προσεκτικά το έργο τέχνης. Ποιο σημείο του πίνακα προσελκύει την προσοχή σας; Τι χρώματα χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης για να το πετύχει; Να σχολιάσετε την εναλλαγή των χρωμάτων και της σκιάς με το φως. Πώς παρουσιάζεται η Ελλάδα; Να σχολιάσετε την έκφρασή της. Τι υπάρχει στο φόντο;»*

Εκείνο που πρέπει να προσεχτεί κυρίως από τα παιδιά είναι το βλέμμα και τα χέρια της «Ελλάδας». Κοιτάζει τον θεατή από γωνία και ουσιαστικά ζητάει την προσοχή του, να την προσέξουν γιατί είναι έτοιμη να ξεψυχήσει σύμφωνα με το τίτλο που έδωσε ο Ντελακρουά στον πίνακα (Kress & Van Leeuwen, 1996: 119-158).

Όλες οι ομάδες έδωσαν τις απαντήσεις τους, οι τέσσερις ολοκληρωμένες. Η 5<sup>η</sup> ομάδα δε σχολίασε καθόλου την έκφραση της Ελλάδας γι' αυτό θα θεωρηθεί ελλιπής. «Το σημείο που τραβάει την προσοχή μας στον πίνακα είναι η όμορφη γυναίκα που αναπαριστά την Ελλάδα. Φωτίζεται το πρόσωπο και το άσπρο της φόρεμα. Αντίθετα στο φόντο υπάρχει σκοτάδι από τον πόλεμο κι ένας Αιγύπτιος νικητής στο βάθος. Η έκφραση του προσώπου και των χεριών είναι σαν να ζητάει βοήθεια» έγραψε η 2<sup>η</sup> ομάδα. «Ο ζωγράφος χρησιμοποίησε σκούρα χρώματα για το φόντο και λευκό χρώμα για την Ελλάδα. Γιατί εκεί θέλει να πέσει το μάτι μας. Στην Ελλάδα που μας παρακαλάει για βοήθεια για να μην ξεψυχήσει» έγραψε η 3<sup>η</sup> ομάδα.

**5η Δραστηριότητα:** *Να σχολιάσετε τον τίτλο που έδωσε στο έργο του ο Ντελακρουά. Τελικά η Ελλάδα ξεψύχησε στα ερείπια του Μεσολογγίου; Να αναφέρετε τους αριθμούς των πηγών που χρησιμοποιήσατε για να απαντήσετε.*

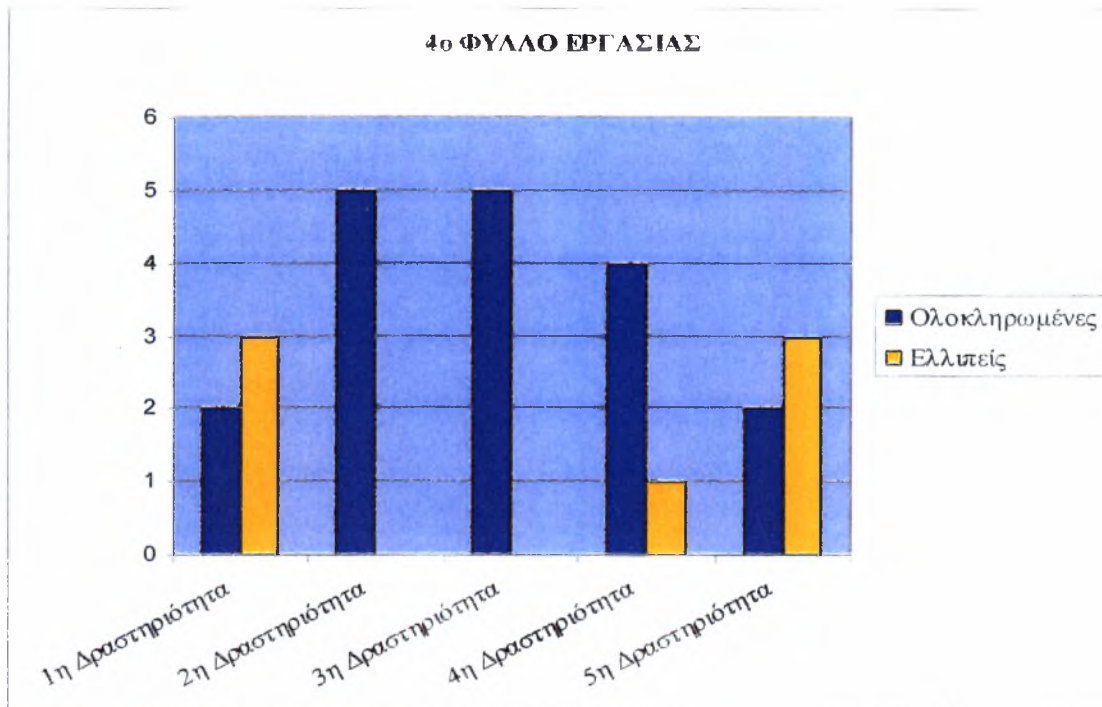
Η Ελλάδα τη στιγμή που τη ζωγράφισε ο Ντελακρουά πραγματικά ψυχωραγούσε μετά το χτύπημα που υπέστη από την πτώση του Μεσολογγίου. Όμως ο συγκεκριμένος πίνακας αποτέλεσε μαζί με τα έντυπα και τις διαδηλώσεις που ακολούθησαν το έναυσμα για ενεργότερη συμμετοχή των Ευρωπαίων στα βάρη του πολέμου.

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις πηγές 2, 3, και 4 για να απαντήσουν. Ολοκληρωμένη απάντηση έδωσε η 1<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> ομάδα, όπου οι μαθητές/τριες έκαναν σωστή χρήση των πηγών και τις κατέγραψαν επίσης. Συγκεκριμένα 1<sup>η</sup> ομάδα έγραψε τα εξής: *«όχι η Ελλάδα δεν ξεψύχησε στα ερείπια του Μεσολογγίου. Αντίθετα το έργο του Ντελακρουά είχε άμεσα και δραστικά αποτελέσματα στην Ευρώπη. Όλες οι ευρωπαϊκές εφημερίδες είναι γεμάτες από ειδήσεις για το Μεσολόγγι. Οι λαοί της Ευρώπης εύχονται να δουν την Ελλάδα ελεύθερη και ανεξάρτητη. Η Έξοδος προκάλεσε ευνοϊκή επίδραση στην εξέλιξη του ελληνικού απελευθερωτικού πολέμου (πηγές 2, 3, 4)»*.

Οι άλλες ομάδες απάντησαν σωστά όμως δεν έγραψαν τις πηγές απ' όπου άντλησαν τις πληροφορίες (4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup>) ή έδωσαν ελλιπή στοιχεία για τις πηγές (2<sup>η</sup>). Οπότε οι απαντήσεις τους αν και σωστές θα θεωρηθούν ελλιπείς.



Στο 4<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας οι ελλιπείς απαντήσεις των παιδιών ήταν περισσότερες από τις ολοκληρωμένες (Γράφημα 5). Οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά δυσκολεύτηκαν ήταν κι εδώ αυτές που ζητούσαν αναφορά των πηγών.



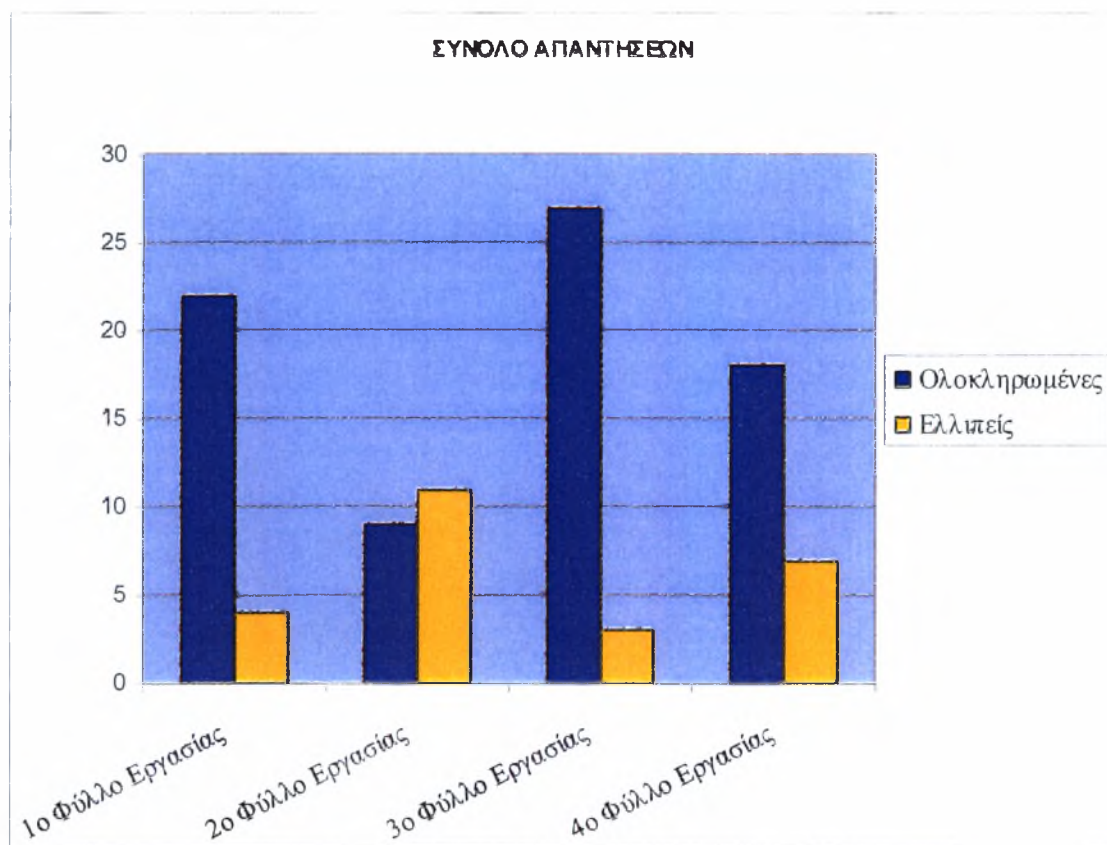
Γράφημα 5

#### **1.4 Μαθησιακά αποτελέσματα**

Από την επεξεργασία των δραστηριοτήτων προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης (Γράφημα 6) οι μαθητές/τριες δε συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την επεξεργασία των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας. Όσον αφορά στην επεξεργασία των έργων τέχνης, τα παιδιά εξοικειώθηκαν γρήγορα με τις τεχνικές παρατήρησης τους, γεγονός που φαίνεται από τα αποτελέσματα. Κατανόησαν το περιβάλλον που τα δημιούργησε κι έτσι μπόρεσαν να οδηγηθούν στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων τους. Έκαναν σωστή χρήση των πηγών και κατανόησαν τις ερωτήσεις. Οι πληροφορίες που λάμβαναν ήταν περίπου οι ίδιες στις απαντήσεις τους γεγονός που αποδεικνύει ότι χρησιμοποίησαν το υλικό των πηγών. Προβλήματα αντιμετώπισαν μόνο στις δραστηριότητες που για την καταγραφή τους χρειαζόταν να γίνει και αναφορά των πηγών που χρησιμοποίησαν κι αυτό γινόταν κατ' επανάληψη από μια συγκεκριμένη ομάδα αγοριών (5<sup>η</sup> ομάδα).





Γράφημα 6

## 2. Αποτελέσματα Τελικού Ερωτηματολογίου (post-test)

Το τελικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 2) δόθηκε στα παιδιά αμέσως μετά το δεύτερο δίωρο. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την επεξεργασία του:

**1<sup>η</sup> Ερώτηση:** *«Τι εξυπηρετούσε η αντίσταση των Μεσολογγιτών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της Επανάστασης; Να συμβουλευτείς τους χάρτες για να απαντήσεις».*

Από τους δεκαοκτώ μαθητές/τριες οι εννιά (9/18) έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις, οι έξι (6/18) έδωσαν ελλιπείς απαντήσεις, ένας (1/18) έδωσε λανθασμένη απάντηση και δύο (2/18) δεν απάντησαν καθόλου.

Μια από τις ολοκληρωμένες απαντήσεις καταγράφηκε ως εξής: *«Το Μεσολόγγι ήταν η άμυνα της Στερεάς Ελλάδας, αποτελούσε πέρασμα για τα τουρκικά στρατεύματα να κατέβουν στην Πελοπόννησο. Η αντίστασή τους βοηθούσε την επανάσταση».*

Στις ελλιπείς τα παιδιά έγραψαν μόνο το ένα σκέλος της απάντησης: *«Καθυστερούσαν να καταλάβουν τη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο»* ή *«για να μην καταπνιγεί η επανάσταση».*

Στις λανθασμένες ένας μαθητής έγραψε *«η αντίσταση των Μεσολογγιτών τράβηξε την προσοχή του Ιμπραήμ».*

**2η Ερώτηση:** *«Όταν ακούς τη φράση «Έξοδος του Μεσολογγίου» ποιες λέξεις ή φράσεις σου έρχονται στο νου».*

Όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο καταγράψαμε τη συχνότητα με την οποία συναντήσαμε τις λέξεις που ανέφεραν τα παιδιά. Οι λέξεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν οι λέξεις *«ηρωισμός», «θυσία»* και *«απόδραση/διαφυγή/απελευθέρωση»* (8/18). Επτά φορές (7/18) τα παιδιά ανέφεραν τις λέξεις *«θάνατος/σκοτωμός»* και τις λέξεις *«θάρρος/γενναιότητα/θέληση»*. Οι λέξεις *«επανάσταση/αντίσταση»* αναφέρθηκαν τρεις φορές (3/18). Ένα κορίτσι έγραψε ότι *«Οι Τούρκοι καταλαμβάνουν το Μεσολόγγι ενώ οι Έλληνες υποχώρησαν ηρωικά»*, ενώ ένα αγόρι ότι *«Στρατιώτες και γυναικόπαιδα φεύγουν για αλλού και πολλοί γενναίοι στρατιώτες μένουν εκεί και πολεμούν μέχρι θανάτου»*. Οι λέξεις *«υπομονή/αγωνία/θλίψη/φόβος/θυμός»* αναφέρθηκαν επίσης.

Ένα αγόρι (1/18) λανθασμένα ανέφερε το γεγονός ότι *«οι Μεσολογγίτες δεν έχουν πολλά όπλα και διαλύουν τα σπίτια τους για να φτιάξουν όπλα»* που αναφέρεται στην πολιορκία και όχι στην Έξοδο. Δύο παιδιά (2/18) δεν απάντησαν καθόλου.

Όπως διαπιστώθηκε από την επεξεργασία οι αναφορές που έκαναν τα παιδιά ήταν πολύ πιο κοντά στο ιστορικό γεγονός της Εξόδου απ' ότι στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Κι επειδή η ερώτηση ήταν ανοιχτή και μπορούσαν να απαντήσουν ότι ήθελαν, οι δεκαπέντε απαντήσεις (15/18) θα θεωρηθούν ως ολοκληρωμένες, αφού έδωσαν με τις λέξεις και τις φράσεις τους τα κύρια χαρακτηριστικά της έννοιας.

**3η Ερώτηση:** *«Πότε έγινε η ηρωική Έξοδος των Μεσολογγιτών;»*

Οι δεκαπέντε μαθητές/τριες (15/18) έδωσαν τη σωστή απάντηση: *«10 Απριλίου 1826»*. Μάλιστα οι εννέα από αυτούς έδωσαν κι άλλα στοιχεία, όπως *«στις δύο τα μεσάνυχτα, ξημέρωμα Κυριακής των Βαΐων»*. Δύο (2/18) έδωσαν μόνο τη σωστή χρονολογία (1826) οπότε η απάντησή τους θα θεωρηθεί ελλιπής και ένα αγόρι έδωσε λανθασμένη χρονολογία (1821).

**4η Ερώτηση:** *«Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τους Μεσολογγίτες στην ηρωική τους Έξοδο.»*

Οι εννέα μαθητές/τριες (9/18) έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις όπως *«Οι λόγοι που οδήγησαν τους Μεσολογγίτες δηλαδή η κυβέρνηση (λόγω του εμφυλίου) δεν τους βοηθούσε με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν τρόφιμα, χρήματα»* ή *«Δεν τους στήριζε η διοίκηση. Δεν ερχόταν ο ανεφοδιασμός, πολεμοφόδια, τρόφιμα και ο στόλος δεν μπορούσε να κινηθεί»*.

Οι πέντε (5/18) έδωσαν ελλιπείς απαντήσεις: *«Το πάθος τους για την ελευθερία»* έγραψε ένα αγόρι κι ένα άλλο *«Επειδή δεν είχαν τρόφιμα και πολεμοφόδια»*. Δύο μαθητές (2/18) έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις όπως *«Δεν ήθελαν να χάσουν το Μεσολόγγι»* ή *«για να μην πέσουν στα χέρια των Τούρκων, να πεθάνουν, να κατακτηθούν»*. Ένα κορίτσι (1/18) δεν απάντησε καθόλου.

**5η Ερώτηση:** *«Ποιες ήταν οι συνέπειες της πτώσης του Μεσολογγίου;»*

Πέντε μαθητές/τριες (5/18) έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Ένα κορίτσι απάντησε χαρακτηριστικά: *«Έχουμε θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Θετικές: Ανάπτυξη φιλελληνισμού. Οι Έλληνες ενώθηκαν κατά του εχθρού. Αρνητικές: Πολύ άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους. Η Στερεά Ελλάδα κατακτήθηκε από τον Ιμπραήμ και τον Κιοταχή»*.

Οι εννέα μαθητές/τριες (9/18) έδωσαν ελλιπείς απαντήσεις. Αυτό σημαίνει πως ή δεν έδωσαν όλες τις θετικές ή τις αρνητικές επιπτώσεις. Ένα αγόρι έγραψε

χαρακτηριστικά πως «Οι Τούρκοι αφού κατέκτησαν το Μεσολόγγι τώρα θα κατακτούσαν και τη Στερεά Ελλάδα. Από την άλλη όμως οι Έλληνες κατάλαβαν απ' αυτό ότι έπρεπε να οργανωθούν». Δεν έγραψε για τον αντίκτυπο στο εξωτερικό, ούτε για τις πολλές χιλιάδες νεκρούς. Το ίδιο έκαναν και οι συμμαθητές του.

Τέσσερις μαθητές/τριες (4/18) έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις όπως «Έλλειψη τροφίμων και πυρομαχικών»/«Επειδή ήταν πολιορκημένοι»/«Δεν είχαν οργανωμένο στρατό».

**6η Ερώτηση:** «Να συμπληρώσεις στα κουτάκια τα σημαντικότερα στοιχεία της Πολιορκίας του Μεσολογγίου.»

**Χρονολογία της πολιορκίας:** Αναφέρθηκε τέσσερις φορές: 1825-1826 (4/18).

**Πρωταγωνιστές:** Οι δεκατρείς μαθητές/τριες (13/18) συμπλήρωσαν τα ονόματα των πρωταγωνιστών. Δέκα φορές αναφέρθηκε ο Κιουταχής, εννέα φορές ο Ιμπραήμ, πέντε φορές ο Μιαούλης, τέσσερις η Φρουρά του Μεσολογγίου και δύο φορές ο Κολοκοτρώνης.

**Σύντομη περιγραφή της πολιορκίας:** Οκτώ μαθητές/τριες ανέφεραν εκφράσεις σχετικές με την πολιορκία του Μεσολογγίου: «Οπλارχηγοί χτυπούσαν τα νώτα των Τούρκων/Ο Μιαούλης τους έφερε βοήθεια/Τους έπεσε το ηθικό τους/Σκοτωμοί, πολιορκία, αίματα/ανεφοδιασμός».

**Χρονολογία Εξόδου:** Δεκατρείς μαθητές/τριες ανέφεραν την ημερομηνία της Εξόδου.

**Έξοδος:** Δεκατέσσερις μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στην αιτία που οδήγησε τους Μεσολογγίτες στην Έξοδο. Συγκεκριμένα τα παιδιά ανέφεραν τις εκφράσεις: «Έλλειψη όπλων, χρημάτων και τροφίμων/Δεν είχαν όπλα, τρόφιμα, τα καράβια δεν μπορούσαν να κινηθούν/Εμφύλιος πόλεμος/ Πάθος για ελευθερία/Αυτοθυσία/Ηρωική πύλη της Εξόδου».

**Αποτελέσματα της Εξόδου:** Δεκατρείς μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στα αποτελέσματα της Εξόδου με εκφράσεις όπως: «Πλήθος νεκρών/Έλληνες έβαζαν φωτιά και καίγονταν μαζί τους και οι Τούρκοι/Ο Κιουταχής κατάκτησε το Μεσολόγγι και τη Στερεά Ελλάδα/σκοτωμοί/θάνατος/ανατινάξεις/Πολλοί νεκροί, μερικοί απ' αυτούς γυναικόπαιδα/φιλελληνισμός». Κι ενώ οι αρνητικές επιπτώσεις της Εξόδου αναφέρθηκαν επαρκώς από τα παιδιά, μόνο πέντε παιδιά ανέφεραν την ανάπτυξη του ρεύματος του φιλελληνισμού και δύο παιδιά την ομοψυχία των Ελλήνων.

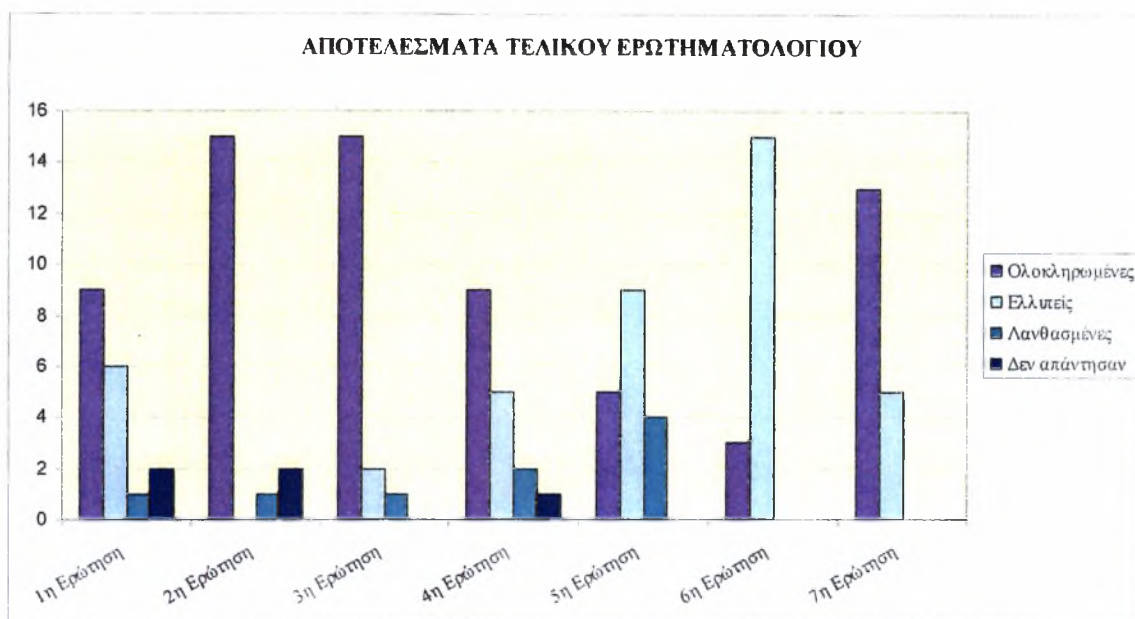
**7η Ερώτηση:** «Να παρατηρήσεις προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής. Τι σκέψεις σου δημιουργεί αυτή η εικόνα;»

Δεκατρείς μαθητές/τριες (13/18) τοποθέτησαν τον πίνακα στο ιστορικό του πλαίσιο (Ρεπούση, 2004: 308-310): *«ο δημιουργός του πίνακα είναι ο Mazzola. Ο τίτλος είναι «Ο Ιμπραήμ εισέρχεται στο Μεσολόγγι». «Απευθυνόταν σε Ευρωπαίους για να δείξει τι συμβαίνει στην Ελλάδα» έγραψε χαρακτηριστικά ένα κορίτσι.*

Έντεκα μαθητές/τριες (11/18) προσπάθησαν να αντιληφθούν το ρόλο της στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης (τι χρώματα χρησιμοποίησε ο ζωγράφος για να επιτύχει το στόχο του, πώς παρουσιάζεται ο κατακτητής, πώς η Μεσολογγίτισσα) (Ρεπούση, 2004: 308-310): *«Ο Ιμπραήμ πάνω στο άλογο που είναι σηκωμένο είναι σαν να φωνάζει: θα σας κατακτήσω όλους! Η γυναίκα με σκουμμένο το κεφάλι είναι θλιμμένη αφού έχασε τα πάντα/ τα χρώματα είναι θλιβερά, κόκκινο, καφέ, γκρι, πράσινο σκούρο, μαύρο. Ο ουρανός γίνεται πιο γαλανός στη δεξιά πλευρά της εικόνας, ίσως θέλοντας να δώσει το αισιόδοξο μήνυμα ότι η απελευθέρωση δε θα αργήσει να φτάσει/Ο Ιμπραήμ μοιάζει κατακτητής και επιθετικός πάνω στο άσπρο του άλογο, το μοναδικό άσπρο άλογο της εικόνας/Ο Ιμπραήμ φαίνεται σαν κατακτητής. Επικρατεί η θλίψη, η δυστυχία που έχει σπείρει/κάτω από το άλογό του μια νεκρή γυναίκα με κόκκινο φόρεμα, σαν την Ελλάδα»/ Από τη μια βλέπω τα κεντημένα ρούχα και το βλέμμα του Ιμπραήμ, από την άλλη τα σκισμένα ρούχα της Μεσολογγίτισσας. Κοιτάζει το χώμα και τους νεκρούς».*

Και οι δεκαοκτώ (18/18) μαθητές/τριες πραγματεύτηκαν το θέμα της εικόνας σε σχέση με το ιστορικό θέμα και το ερώτημα που τους τέθηκε (Ρεπούση, 2004: 308-310). Έγραψαν για τους πρωταγωνιστές του πίνακα, συγκέντρωσαν ιστορικές πληροφορίες, έκαναν επαληθεύσεις: *«Ο Ιμπραήμ μπαίνει στο Μεσολόγγι για να το κατακτήσει. Υπάρχει μια γυναίκα που κλαίει και έχει πεθάνει το παιδί της και ο άντρας της. Ο Ιμπραήμ φαίνεται σαν κατακτητής πάνω στο άλογό του/ Η δύναμη του εχθρού είναι μεγάλη, οι Έλληνες είναι λίγοι, περικυκλώνονται από το στρατό του Ιμπραήμ και του Κιουταχή/ Επικρατεί η θλίψη, η δυστυχία και ο θάνατος που έχει σπείρει ο κατακτητής. Επίσης φαίνεται η ανατίναξη της πυριδιταποθήκης. Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που είναι πληγωμένοι. Στη μια πλευρά γίνεται η μάχη ανάμεσα τους Τούρκους και τους Έλληνες. Παρόλο που οι Έλληνες τα έχουν χάσει όλα κρατάνε τη σημαία τους ψηλά/παρά το μεγάλο πλήθος και τη δύναμη του εχθρού οι Έλληνες αντιστέκονται μέχρι το τέλος/χάνουν τα πάντα, σπίτια, συγγενείς, τη ζωή τους».*

Στη συνέχεια παρουσιάζεται γράφημα των αποτελεσμάτων του τελικού ερωτηματολογίου (Γράφημα 7):



Γράφημα 7

### 3. Ανάλυση Αποτελεσμάτων Τελικού Ερωτηματολογίου (post-test)

Μελετώντας τα δεδομένα του τελικού ερωτηματολογίου και παρατηρώντας το γράφημα συμπεραίνουμε πως τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης ήταν θετικά. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από τη σύγκριση με το γράφημα του αρχικού ερωτηματολογίου. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο είχαμε μόνο τρεις κατηγορίες απαντήσεων (ελλιπείς-λανθασμένες-αναπάντητες), τώρα έχουμε μεγάλο ποσοστό ολοκληρωμένων, ελαττώθηκαν σημαντικά οι ελλιπείς και οι λανθασμένες, ενώ εξέλειψαν σχεδόν οι αναπάντητες. Τα παιδιά εμφανίστηκαν έτοιμα για την εισαγωγή τους στη μεθοδολογία της ιστορίας. Τις ζητούμενες ιστορικές πληροφορίες, τις θεμελίωσαν λογικά και κατέληξαν σε σωστά συμπεράσματα, γεγονός που σημαίνει πως κατανόησαν το ιστορικό γεγονός σε ικανοποιητικό βαθμό. Παρά το γεγονός ότι δεν είχαν μάθει να εργάζονται ομαδικά, παρά μόνο ευκαιριακά, όταν τους δόθηκε η ευκαιρία μέσα στο πλαίσιο αυτό να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές, τα πήγαν πολύ καλά. Η παράλληλη επεξεργασία γραπτών και οπτικών πηγών τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα το ιστορικό γεγονός και να εξασκηθούν για την απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας (Νάκου, 2000). Συνέδεσαν τους πίνακες ζωγραφικής με το δημιουργό τους στο παρελθόν, με το κοινωνικό τους πλαίσιο, με τις ανθρώπινες πράξεις και προθέσεις. Μερικοί μαθητές/τριες έδωσαν λεπτομερείς εξηγήσεις, ωστόσο

η πλειοψηφία των μαθητών/τριών έδωσε μονολεκτικές απαντήσεις, γεγονός που επιβεβαίωσε την αδυναμία έκφρασης.

Στην 7<sup>η</sup> ερώτηση, που ενδιαφέρει και την έρευνά μας, βλέπουμε ότι ένας πολύ ικανοποιητικός αριθμός μαθητών/τριών επεξεργάστηκε σωστά τον πίνακα και έδωσε τις απαραίτητες πληροφορίες. Οι δεκατρείς από τους δεκαοκτώ μαθητές/τριες τοποθέτησαν τον πίνακα στο ιστορικό του πλαίσιο, ενώ και οι δεκαοκτώ πραγματεύτηκαν το θέμα του πίνακα σε σχέση με το ιστορικό θέμα. Δυσκολίες συνάντησαν οι επτά μαθητές/τριες από τους δεκαοκτώ που το επεξεργάστηκαν, όταν τους ζητήθηκε να καταγράψουν το ρόλο του πίνακα στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης. Τους ζητήθηκε δηλαδή να καταγράψουν στοιχεία του πίνακα που χρησιμοποίησε ο ζωγράφος, να προβληματιστούν για τα χρώματα που επέλεξε, για τα σχήματα και εκφράσεις των μορφών. Όμως αυτός ήταν ένας ικανοποιητικός αριθμός αφού τα παιδιά για πρώτη φορά άντλησαν στοιχεία μόνοι τους κατά την επεξεργασία ενός πίνακα και τα στοιχεία που μας έδωσαν ήταν επαρκή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 1. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη χρήση Ιστορικών Πηγών: Ερωτηματολόγιο

Για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας και τις απόψεις τους για τα αποτελέσματα της διδακτικής αξιοποίησης των έργων τέχνης, επιχειρήσαμε το σχεδιασμό ερωτηματολογίου που επιδόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς (Παράρτημα 4).

Τα ζητήματα – ερωτήματα που κυρίως μας απασχόλησαν και αποτέλεσαν στη συνέχεια τους θεματικούς άξονες των ερωτήσεων ήταν:

- Οι τρόποι επαφής των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία της ιστορίας - επιμορφωτικά σεμινάρια και νέες μεθόδους.
- Ο τρόπος χρήσης του διδακτικού εγχειριδίου.
- Η συχνότητα αξιοποίησης των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας.
- Οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί όταν χρησιμοποιούν πηγές στη διδασκαλία τους.
- Η αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας.
- Τα αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας.
- Τρόπος εργασίας των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία της ιστορίας.

Αυτά τα ερωτήματα διαμόρφωσαν τον ένα από τους δύο στόχους της έρευνάς μας που είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο της οπτικής πληροφορίας (έργα τέχνης) στην πρόσληψη της ιστορικής γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες.

### 2. Διεξαγωγή της Έρευνας

**Τόπος:** Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέξαμε δυο μεγάλες πόλεις της Κεντρικής Ελλάδας, καθώς θεωρήσαμε ότι θα μας εξασφάλιζαν κάποια ερευνητικά πλεονεκτήματα. Αρχικά εκτιμούμε ότι η ίδια έρευνα σε σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης δε θα απέδιδε στοιχεία που να προσεγγίζουν τα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού, καθώς και στις δυο μεγαλουπόλεις η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες προωθείται πολύ αποτελεσματικότερα σε σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα. Πρόβλημα μη προσέγγισης



των χαρακτηριστικών του γενικού πληθυσμού ωστόσο, για αντίστοιχους λόγους θα είχαμε και εφόσον επιλέγαμε μια αμιγώς αγροτική περιοχή.

**Δείγμα:** Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 40 εκπαιδευτικούς (26 γυναίκες – 12 άντρες), οι οποίοι φέρουν όλοι το κοινό χαρακτηριστικό ότι είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Από αυτούς/ές οι περισσότεροι/ες εργάζονται σε σχολεία δύο μεγάλων πόλεων της Θεσσαλίας. Άλλοι/ες πάλι – οι νεότεροι/ες σε ηλικία και σε χρόνια υπηρεσίας - σε σχολεία της ευρύτερης περιφέρειας. Όλα τα παραπάνω τηρήθηκαν ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό και να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη ευελιξία στη διερεύνηση του ζητήματος (Παρασκευόπουλος, 1993).

**Ερευνητικό εργαλείο:** Ως βασικό εργαλείο του συγκεκριμένου μέρους της έρευνας επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε το *ερωτηματολόγιο*. Στην παρούσα φάση κρίθηκε η πιο κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων, γιατί παρέχει πολλά στοιχεία σε σύντομο χρονικό διάστημα και είναι περισσότερο αξιόπιστο. Επειδή είναι ανώνυμο, ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις. Παρόλα αυτά, συνδυάζει και μερικά μειονεκτήματα, όπως το μικρό ποσοστό ανταπόκρισης σ' αυτό, η χρήση μόνο κλειστών ή μόνο ανοιχτών ερωτήσεων (Cohen & Manion, 1994:389-390). Για να μπορέσουμε να καλύψουμε τα παραπάνω μειονεκτήματα και εφόσον αναζητούσαμε ποιοτικά χαρακτηριστικά επιλέχθηκαν για τη συλλογή στοιχείων διάφοροι τύποι ερωτήσεων: κατάλογος (προσωπικά κι επαγγελματικά στοιχεία), δικτυωτό πλαίσιο (δραστηριότητες), κλίμακας (συχνότητα χρήσης πηγών), κλειστές (ναι-όχι), ανοιχτές (Bell, 1999). Έτσι δόθηκε η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς του δείγματος να εστιάσουν σε ό,τι εκείνοι έκριναν σημαντικό.

### **3. Αποτελέσματα Ερευνητικών Δεδομένων**

**Ανάλυση περιεχομένου – δεδομένων:** Κατά την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων που ακολούθησε, βασιστήκαμε στις αρχές της *ποιοτικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου*.

Αρχικά έγινε η καταγραφή των απαντήσεων των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια οι απαντήσεις με σχετιζόμενο νόημα ομαδοποιήθηκαν και ακολούθησε η κατηγοριοποίησή τους (Cohen & Manion, 1994:406-408). Μέσα από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, προέκυψαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

## **A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

### **1. Φύλο**

Από τους τριάντα οκτώ εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας οι είκοσι οκτώ (70%) ήταν γυναίκες και οι δώδεκα (30%) ήταν άντρες (Πίνακας 1).

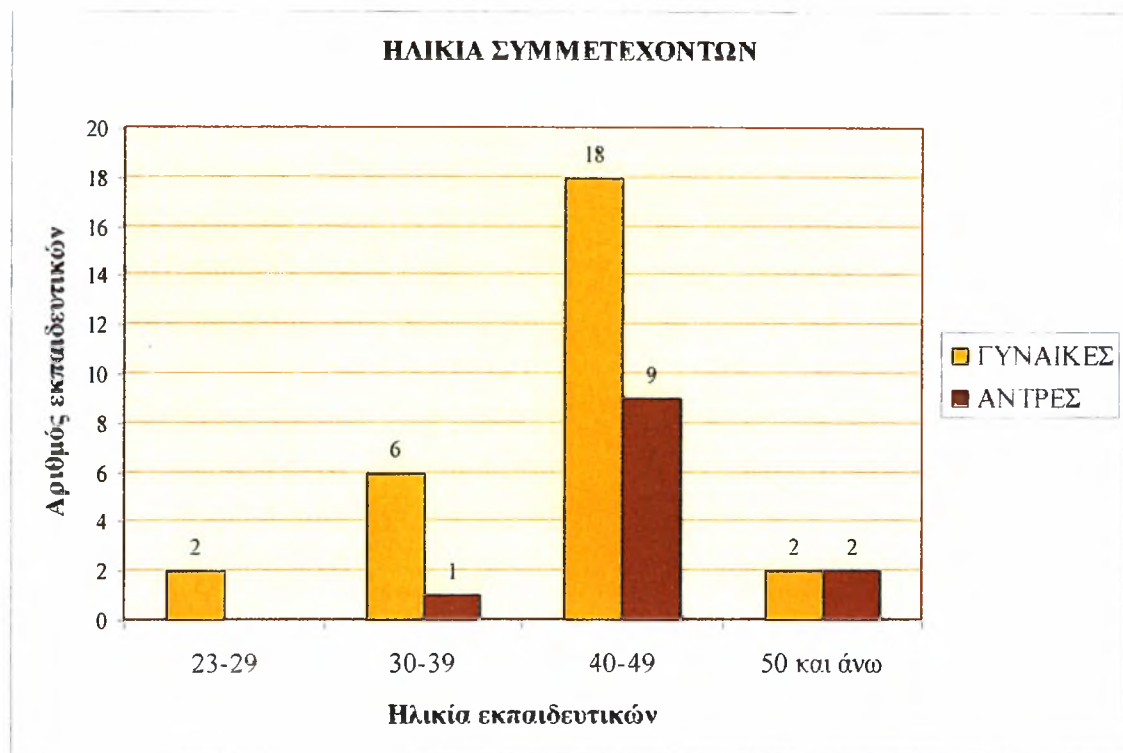
<b>Πίνακας 1. Φύλο Εκπαιδευτικών</b>		
<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΑΝΤΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠ/ΚΩΝ</b>
28	12	40
70%	30%	100%

### **2. Ηλικία**

Από την καταγραφή των ηλικιών των συμμετεχόντων προέκυψαν τα εξής στοιχεία (Γράφημα 8):

- Στην ομάδα 23-29 έχουμε μόνο δύο γυναίκες.
- Στην ομάδα 30-39 συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί, έξι γυναίκες και ένας άντρας.
- Στην ομάδα 40-49 συμμετείχαν είκοσι επτά εκπαιδευτικοί, δεκαοκτώ γυναίκες και εννέα άντρες.
- Στην ομάδα 50-άνω συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί, δύο γυναίκες και δύο άντρες.

Η επεξεργασία των στοιχείων έδειξε ότι ο μέσος όρος των γυναικών είναι τα σαράντα πέντε έτη, ενώ των ανδρών τα σαράντα επτά (Bell, 1999:201). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε σχολεία του Βόλου, όπου όπως είναι γνωστό εργάζονται εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας.



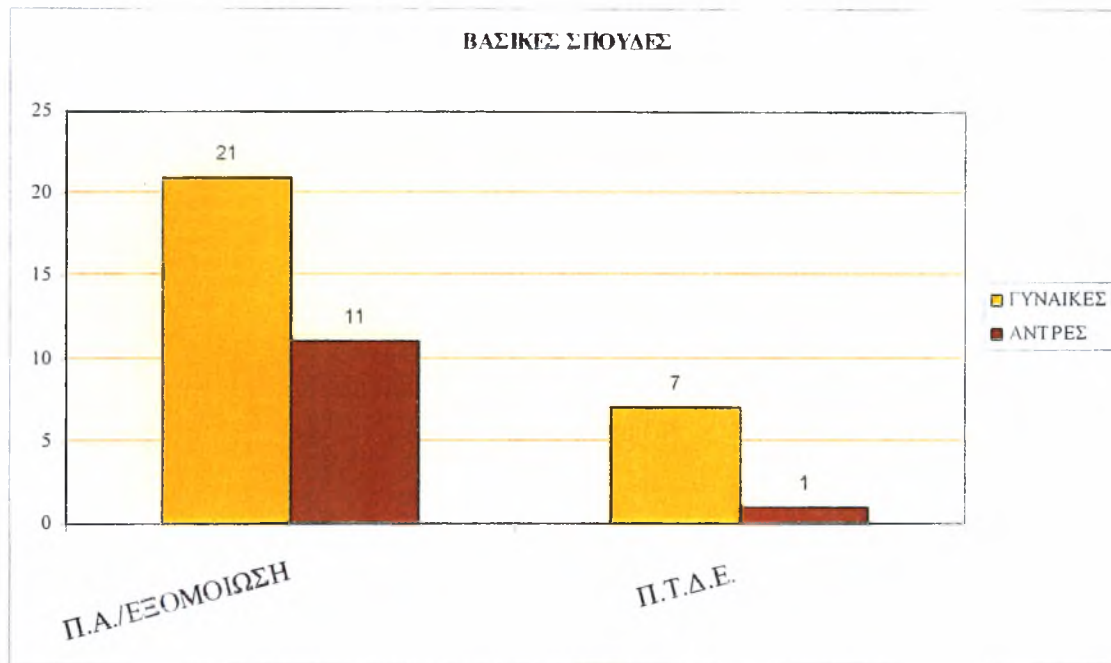
**Γράφημα 8**

### 3. Σπουδές

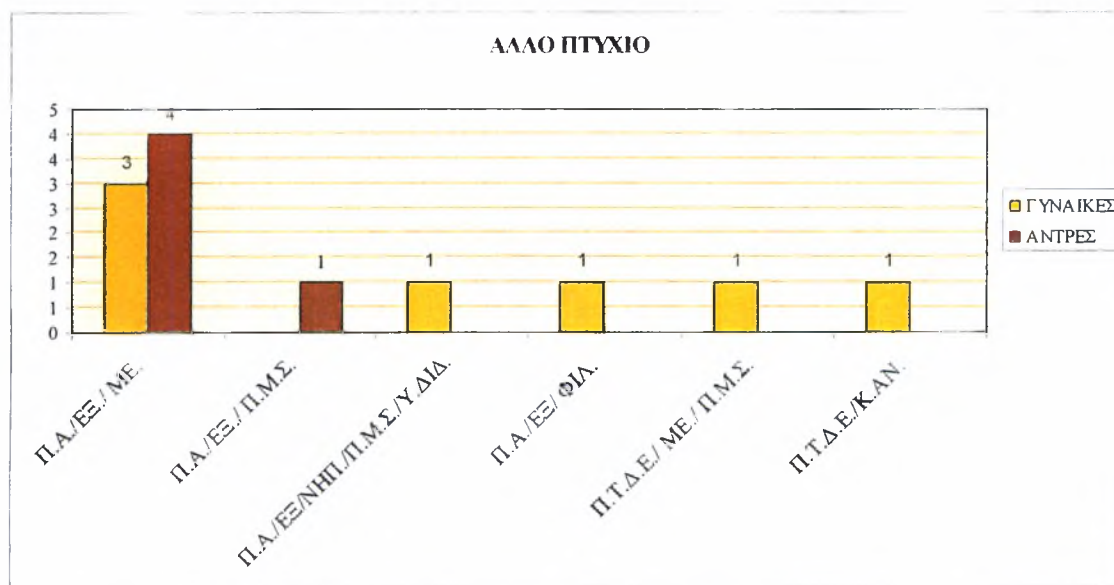
Το μεγαλύτερο ποσοστό (80%) του δείγματος, είκοσι μία γυναίκες (E: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 40) και έντεκα άντρες (E: 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και έχουν πτυχίο εξομοίωσης. Από αυτούς οι επτά, τρεις γυναίκες (E: 4, 13, 20) και τέσσερις άντρες (E: 27, 29, 32, 34, 36), είναι απόφοιτοι Διδασκαλείων (Μετεκπαίδευσης). Ένας εκπαιδευτικός (E: 27) είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, όπως και μια γυναίκα εκπαιδευτικός (E: 5), η οποία έχει δεύτερο πτυχίο νηπιαγωγού και είναι επίσης υποψήφια διδάκτωρ. Τέλος από τους/τις αποφοίτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών μία γυναίκα (E: 21) έχει και πτυχίο φιλόλογου.

Το υπόλοιπο 20% του δείγματος, δηλαδή οκτώ εκπαιδευτικοί, επτά γυναίκες (E: 3, 7, 19, 24, 25, 26, 39) και ένας άντρας (E: 37), είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από αυτούς η μία είναι απόφοιτος Διδασκαλείου και μεταπτυχιακού προγράμματος (E: 19), ενώ ακόμη μία εκπαιδευτικός (E: 26) έχει επιπλέον πτυχίο Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Αν τώρα συσχετίσουμε την ηλικία με τις σπουδές γίνεται σαφές γιατί το μεγαλύτερο ποσοστό είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Όσον αφορά σε άλλο πτυχίο πέρα του βασικού, συνολικά από το δείγμα

μας, οκτώ εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο μετεκπαίδευσης, δύο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού προγράμματος και δύο δεύτερης σχολής (Γράφημα 9, 10).



Γράφημα 9



Γράφημα 10

συγκεκριμένη ενότητα. Στην ενεργητική προσέγγιση της διδασκαλίας φαίνεται πως στηρίζεται ακόμη μία εκπαιδευτικός (Ε: 3) η οποία εμπλουτίζει τη διδασκαλία της «με επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους και σχετικούς προορισμούς», αλλά κι ακόμη μία εκπαιδευτικός (Ε: 5) η οποία «για κάποιες ενότητες δεν χρησιμοποιεί καθόλου το σχολικό βιβλίο».

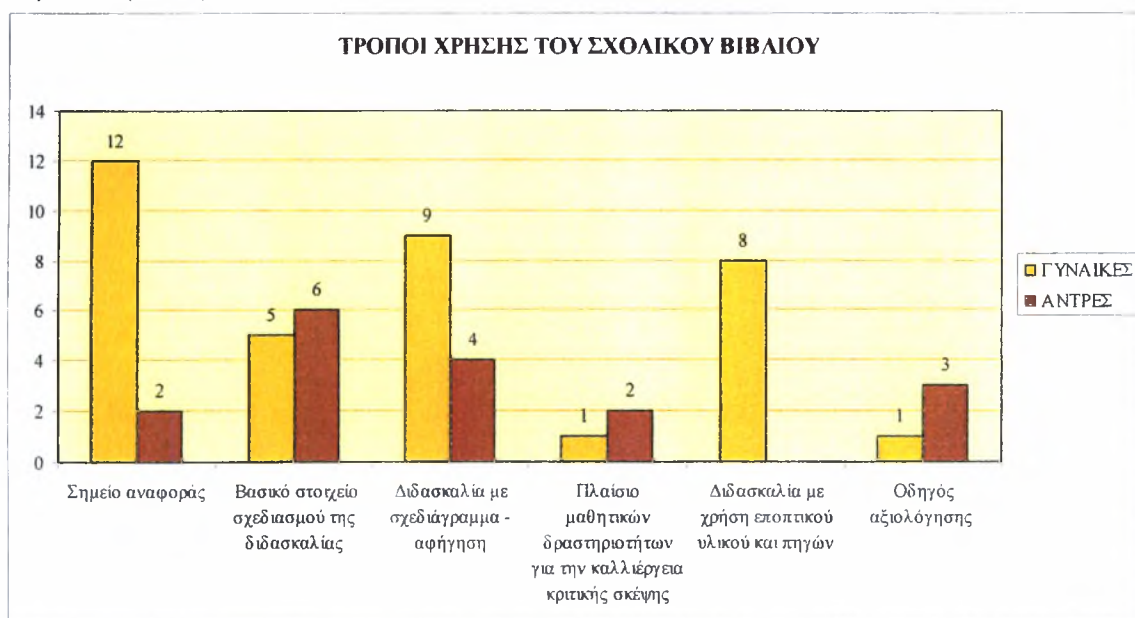
#### ▪ Οδηγός αξιολόγησης

Τέσσερις μόνο εκπαιδευτικοί (Ε: 7, 27, 32, 37) θέτουν το ζήτημα της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας μέσω του σχολικού βιβλίου το οποίο και θεωρούν «οδηγό για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας» (Ε:27).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν **αλλάξει τη στάση** τους ως προς τη χρήση του βιβλίου στη διδασκαλία της ιστορίας (Ε: 6, 26):

«Τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας μου σχεδόν παραδοσιακά. Αργότερα προσπαθούσα να εκμαιεύω από παιδιά τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να τις συνδέσω και κατόπιν να περάσω στη διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους, ώστε να γίνεται ενδιαφέρον και ελκυστικό. Σ' αυτό, βοήθησαν οι ημερίδες και τα σεμινάρια που γινόταν κατά καιρούς και τα οποία πιστεύω πως με βοήθησαν πάρα πολύ στην αλλαγή της διδασκαλίας» (Ε: 6).

«Δυστυχώς παλιά χρησιμοποιούσα μόνο το κείμενο που είχε, αποφεύγοντας να κάνω αναφορές ή να παραπέμπω στις εικόνες comics που συνόδευαν το εκάστοτε κείμενο» (Ε: 26).



Γράφημα 12

Πανεπιστήμια ή Μουσεία. Ένας εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει και σεμινάρια διδακτικής ιστορίας με Τ.Π.Ε (Ε:29) και μία γυναίκα έχει παρακολουθήσει ΠΕΚ με θέμα «Γενική και ειδική διδακτική προσέγγιση της ιστορίας» (Ε:40).

Σεμινάρια από Πανεπιστήμια ή Μουσεία έχουν παρακολουθήσει επίσης επτά γυναίκες (ποσοστό 50% μαζί με τους προηγούμενους), από τις οποίες οι τρεις παρακολούθησαν και μεταπτυχιακό πρόγραμμα με σχετικό μάθημα (Ε: 19, 25, 39). Τέλος μία εκπαιδευτικός (Ε: 5) έχει παρακολουθήσει μόνο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με σχετικό μάθημα, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί, μία γυναίκα (Ε: 21) και δύο άντρες (Ε: 27, 36) δηλώνουν πως δεν έχουν παρακολουθήσει τίποτε σχετικό.

Συσχετίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με τα χρόνια υπηρεσίας και τις σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος θα βλέπαμε ότι τα περισσότερα άτομα (από τους δεκατέσσερις οι έντεκα) που έχουν παρακολουθήσει ενδοσχολικά σεμινάρια έχουν πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας, είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση και ένας απ' αυτούς και Διδασκαλείο. Στα ίδια χρόνια υπηρεσίας αλλά και στην ίδια κατάσταση σπουδών είναι επίσης αρκετοί (από τους δεκατέσσερις οι έντεκα) που παρακολούθησαν ενδοσχολικά σεμινάρια αλλά και σεμινάρια από Πανεπιστήμια ή Μουσεία. Το γεγονός αυτό είναι θετικό γιατί παρά τα πολλά χρόνια υπηρεσίας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα σεμινάρια που διοργανώνει το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ή τα Μουσεία στην πόλη τους (Βόλος). Ωστόσο θα εξεταστεί στη συνέχεια αν εφαρμόζουν τις νέες διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της ιστορίας.

## **6. Τρόποι χρήσης του σχολικού βιβλίου για τη διδασκαλία της ιστορίας.**

Οι κύριοι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο για τη διδασκαλία της ιστορίας είναι:

### **▪ Ως σημείο αναφοράς**

Σε πέντε ερωτηματολόγια αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί (Ε: 5, 7, 9, 17, 40) χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο «σαν εγχειρίδιο που ορίζει τη σχολική ύλη» (Ε: 40) ή «ως σημείο αναφοράς των διαστάσεων των περιεχόμενων μάθησης της διδακτικής ενότητας (Ε: 5), αλλά προχωρούν και πέρα απ' αυτό με πληροφορίες από άλλες πηγές (Ε:

7), εμπλέκοντας και χάρτες, πληροφορίες από το internet και άλλα βιβλία με το ίδιο ιστορικό περιεχόμενο» (E: 17).

Ως αφορμή το χρησιμοποιούν επτά εκπαιδευτικοί (E: 4, 8, 16, 24), αφού οι μαθητές/τριες «εντοπίζουν» (E:4) και «σχολιάζουν τις ιστορικές πηγές και εικόνες του βιβλίου» (E: 8, 19). Πέντε εκπαιδευτικοί (E: 3, 11, 36, 37) του δίνουν δευτερεύοντα, επικουρικό ρόλο ή το θεωρούν δευτερεύουσα πηγή πληροφοριών για τους μαθητές/τριες (E:5) και προβαίνουν στην «ανάγνωση μόνο για την ερμηνεία του λεξιλογίου ή δυσνόητων φράσεων» (E:11) ή το χρησιμοποιούν «ως συμπλήρωμα» (E: 24, 25). Μια εκπαιδευτικός συγκεκριμένα αναφέρει πως «επιλεκτικά, χρησιμοποιεί τόσο τις πληροφορίες (λεκτικές) γύρω από τα γεγονότα, όσο και τις πηγές».

#### ▪ Βασικό στοιχείο σχεδιασμού της διδασκαλίας

Τρεις εκπαιδευτικοί (E: 27, 25, 31) το θεωρούν βασικό στοιχείο σχεδιασμού της διδασκαλίας, «ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλίο για το δάσκαλο» (E: 31).

«Χρησιμοποιώ το σχολικό βιβλίο ως βάση των πληροφοριών, γύρω από τις οποίες θα φτιάξω το σχέδιο μαθήματος (E: 25).

Ως πηγή γνώσεων και πληροφοριών το θεωρούν επτά εκπαιδευτικοί (E: 13, 24, 25, 28, 29, 34, 37).

«Το χρησιμοποιώ σαν κύριο εργαλείο διδασκαλίας και σαν κύρια πηγή της ιστορικής πληροφορίας» (E: 29).

«Το βιβλίο αποτελεί τη βάση γύρω από την οποία θα κινηθεί το μάθημα, χωρίς όμως να έχει τον κύριο ρόλο» (E: 37), ενώ μία άλλη (E:39) θεωρεί το βιβλίο: «ως βασικό άξονα της διδασκαλίας μου. Όπου όμως κρίνω αναγκαία και ενδιαφέρον γίνονται προεκτάσεις στο υπό διαπραγμάτευση θέμα»

«Συγκεκριμένο οριοθετημένο γνωστικό πεδίο» θεωρεί μια εκπαιδευτικός (E:15) το σχολικό βιβλίο, «που πρέπει τα παιδιά να κατακτήσουν αφού το βιώσουν και το κατανοήσουν».

#### ▪ Διδασκαλία με σχεδιάγραμμα - αφήγηση

Τέσσερις εκπαιδευτικοί (E: 1, 2, 10, 25, 38) αναφέρουν πως κάνουν σχεδιάγραμμα στον πίνακα βασισμένοι στα κύρια σημεία του μαθήματος. Στον εντοπισμό των κύριων σημείων του μαθήματος φαίνεται πως επιμένουν άλλοι έξι

εκπαιδευτικοί (E: 18, 19, 23, 30, 32, 33). Χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός (E:19) αναφέρει πως «αφού γίνει η παρουσίαση του νέου μαθήματος στη συνέχεια διαβάζουμε το μάθημα ανά παράγραφο, εντοπίζουμε τα κύρια σημεία, βγάζουμε πλαγιότιτλους, εξηγούμε και ερμηνεύουμε το κείμενο».

Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την αφήγηση για την παράδοση του μαθήματος είναι τέσσερις (E: 2, 3, 8, 19), ενώ αμέσως μετά ακολουθεί εξήγηση των άγνωστων λέξεων-φράσεων, ο σχολιασμός των πηγών-παραθεμάτων (E:2) και η συμπλήρωση των ασκήσεων του τετραδίου εργασιών (E: 3, 8, 16, 19, 38).

*«Με αφορμή την ύλη που προηγήθηκε θέτω εν γνώσει των παιδιών το καινούργιο. Στη συνέχεια τα παιδιά υποθέτουν τι μπορεί να συμβαίνει. Σχολιάζουμε τις ιστορικές πηγές και εικόνες του βιβλίου. Αφηγούμαι την καινούργια ύλη σύμφωνα με όσα συζητήσαμε στην τάξη. Ολοκληρώνω την παράδοση με ανάγνωση του σχετικού κειμένου και συμπλήρωση των εργασιών στο Τετράδιο Εργασίας του μαθητή» (E: 8).*

▪ **Ως πλαίσιο μαθητικών δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης**

«Ως πλαίσιο συγκεκριμένων ομαδικών μαθητικών δραστηριοτήτων» το χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός (E: 29) με απώτερο στόχο «την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και άποψης του μαθητή/τριας για τα ιστορικά γεγονότα». Στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης προσβλέπουν άλλοι δύο εκπαιδευτικοί: είτε προβαίνοντας σε σχολιασμό-συζήτηση-εξήγηση των ιστορικών εννοιών που υπάρχουν στο βιβλίο (E:4), είτε προσπαθώντας «να συνδέσει γεγονότα επίκαιρα με γεγονότα του παρελθόντος, να συγκρίνει στάσεις, αξίες άλλων λαών, εποχών με τις σημερινές» (E:27).

▪ **Διδασκαλία με χρήση εποπτικού υλικού και πηγών**

Σε συνδυασμό «με τη βοήθεια των χαρτών που υπάρχουν στα βιβλία και αισθητοποιούν το χώρο, που είναι βασικό στοιχείο των διδασκόμενων γεγονότων» χρησιμοποιεί το σχολικό βιβλίο μία εκπαιδευτικός (E: 4), ενώ άλλες πηγές όπως χάρτες, πληροφορίες από το internet, άλλα βιβλία με το ίδιο ιστορικό περιεχόμενο ή υλικό (εικόνες αρχαιολογικών ευρημάτων) από Μουσεία χρησιμοποιούν και άλλοι εκπαιδευτικοί (E: 7, 10, 17, 26). «Για να γίνεται το μάθημα πιο βιωματικό, τα παιδιά επεξεργάζονται τις πηγές» αναφέρει μια εκπαιδευτικός (E:20) η οποία δίνει βαρύτητα στη χρήση του βιβλίου ανάλογα με το υλικό που έχει στην κατοχή της για τη



συγκεκριμένη ενότητα. Στην ενεργητική προσέγγιση της διδασκαλίας φαίνεται πως στηρίζεται ακόμη μία εκπαιδευτικός (Ε: 3) η οποία εμπλουτίζει τη διδασκαλία της «με επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους και σχετικούς προορισμούς», αλλά κι ακόμη μία εκπαιδευτικός (Ε: 5) η οποία «για κάποιες ενότητες δεν χρησιμοποιεί καθόλου το σχολικό βιβλίο».

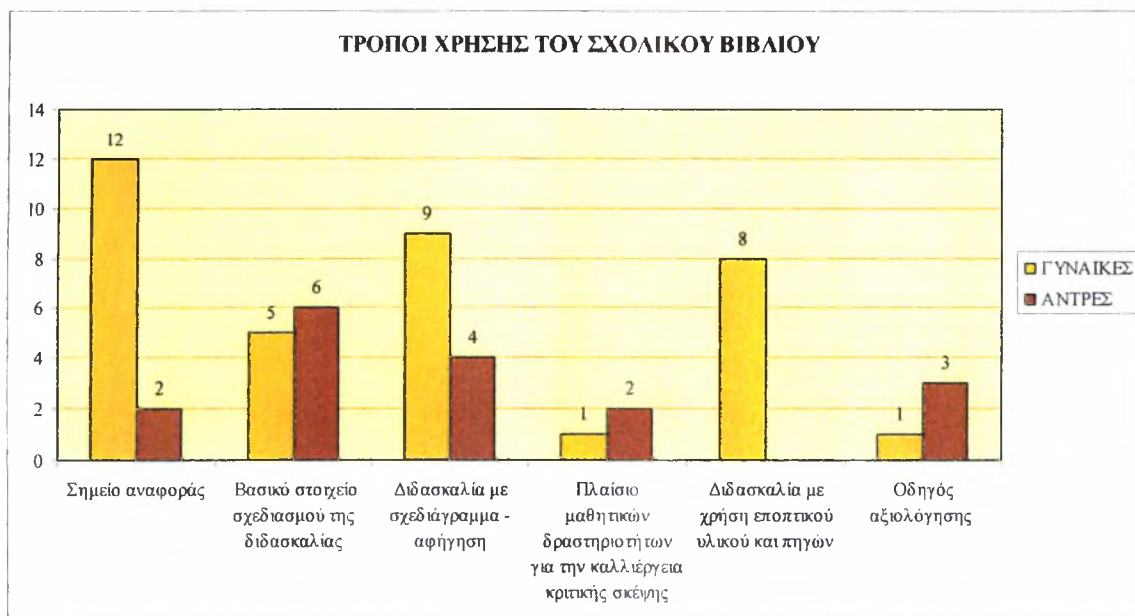
#### ▪ Οδηγός αξιολόγησης

Τέσσερις μόνο εκπαιδευτικοί (Ε: 7, 27, 32, 37) θέτουν το ζήτημα της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας μέσω του σχολικού βιβλίου το οποίο και θεωρούν «οδηγό για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας» (Ε:27).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν **αλλάξει τη στάση** τους ως προς τη χρήση του βιβλίου στη διδασκαλία της ιστορίας (Ε: 6, 26):

«Τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας μου σχεδόν παραδοσιακά. Αργότερα προσπαθούσα να εκμαιεύω από παιδιά τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να τις συνδέσω και κατόπιν να περάσω στη διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους, ώστε να γίνεται ενδιαφέρον και ελκυστικό. Σ' αυτό, βοήθησαν οι ημερίδες και τα σεμινάρια που γινόταν κατά καιρούς και τα οποία πιστεύω πως με βοήθησαν πάρα πολύ στην αλλαγή της διδασκαλίας» (Ε: 6).

«Δυστυχώς παλιά χρησιμοποιούσα μόνο το κείμενο που είχε, αποφεύγοντας να κάνω αναφορές ή να παραπέμπω στις εικόνες comics που συνόδευαν το εκάστοτε κείμενο» (Ε: 26).



Γράφημα 12

Παρατηρώντας το γράφημα βλέπουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το βιβλίο βασικό στοιχείο της διδασκαλίας, το χρησιμοποιούν ως σημείο αναφοράς για το σχεδιασμό της, και οργανώνουν τη διδασκαλία τους στηριζόμενοι/ες σε σχεδιάγραμμα και αφήγηση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί στην πλειοψηφία τους έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας αλλά δε δείχνουν διατεθειμένοι να ξεφύγουν από τη σιγουριά που τους προσφέρει το σχολικό βιβλίο δοκιμάζοντας κάτι διαφορετικό από το παραδοσιακό μάθημα και ό,τι μπορεί να προσφέρει ένα διδακτικό εγχειρίδιο ιστορίας (γνώσεις, πληροφορίες, κατευθύνσεις, υποδείξεις συμπλήρωσης ασκήσεων).

Στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αναφέρονται μόνο τρεις εκπαιδευτικοί (δύο άντρες με πολλά χρόνια υπηρεσίας, ο ένας κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και ο άλλος μετεκπαίδευσης (ο οποίος έχει παρακολουθήσει σχετικά πρόσφατα, σεμινάρια διδακτικής της ιστορίας βασισμένα στις Τ.Π.Ε.) και μία γυναίκα, απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε και Διδασκαλείου, με λίγα χρόνια υπηρεσίας. Στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με εποπτικό υλικό και πηγές προβαίνουν μόνο οκτώ γυναίκες (οι περισσότερες έχουν παρακολουθήσει διδασκαλείο, ή έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, ή δεύτερο πτυχίο και δύο είναι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε, εκ των οποίων μόνο τρεις διδάσκουν αυτή τη στιγμή σε σχολεία της πόλης. Τέλος ως οδηγό για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών το χρησιμοποιούν μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι δύο απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. και δύο Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ο ένας έχει παρακολουθήσει μετεκπαίδευση και ο άλλος είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.

Επομένως οι εκπαιδευτικοί που ξεφεύγουν από την παραδοσιακή χρήση του σχολικού εγχειριδίου και εμπλέκουν ουσιαστικά τις πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας με στόχο την προώθηση της κριτικής σκέψης φαίνεται ότι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών τμημάτων με λίγα χρόνια υπηρεσίας και εφαρμόζουν τις μεθόδους που έχουν μάθει στο Πανεπιστήμιο, ή έχουν προσφάτως επιμορφωθεί μέσω της εισαγωγής τους στο Διδασκαλείο, είτε μέσω της παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

**7. Εκτός από το σχολικό βιβλίο αξιοποιείτε για τη διδασκαλία της ιστορίας και κάτι άλλο;**

Οι τριάντα εννιά από τους σαράντα εκπαιδευτικούς (98%), το σύνολο δηλαδή του δείγματος αξιοποιούν τα **εξωσχολικά βιβλία** και γενικά τις γραπτές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας. Τα βιβλία αυτά, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, μπορεί να είναι αμιγώς ιστορικά βιβλία, όπως για παράδειγμα αναφέρονται βιβλία Ιστορίας της Τέχνης, ιστορικά μυθιστορήματα και περιοδικά, αλλά και εγκυκλοπαίδειες, λεξικά και βιβλία ποίησης.

Είκοσι εκπαιδευτικοί (50%), οι μισοί δηλαδή, αξιοποιούν κάθε είδους **οπτικοακουστικό υλικό**. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει όπως οι ίδιοι αναφέρουν κασέτες, ηχητικά ντοκουμέντα, ντοκιμαντέρ, δημοτικά τραγούδια, μουσική, βιντεοκασέτες, DVD, εικόνες, φωτογραφίες αρχαιολογικών ευρημάτων αλλά και από το προσωπικό τους αρχείο.

Η αξιοποίηση του **ιστορικού χάρτη** επισημαίνεται από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (38%) και του **διαδικτύου** ως χώρου αναζήτησης πληροφοριών και εικόνων από 16 εκπαιδευτικούς (40%). Πρέπει να σημειωθεί ότι η αξιοποίηση εδώ γίνεται από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς και όχι από τα παιδιά στο εργαστήριο υπολογιστών. Στη χρήση **CD και λογισμικών** εκπαιδευτικού περιεχομένου σε συνδυασμό με την παράλληλη χρήση του εργαστηρίου υπολογιστών αναφέρθηκαν μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί (11%) (E: 25, 28, 37, 39).

Το **υλικό των Μουσείων** που περιλαμβάνει και μουσειοσκευές φαίνεται ότι αξιοποιούν επτά εκπαιδευτικοί (18%) (E: 3, 5, 6, 15, 20, 35, 37).

Σε **έργα τέχνης** αναφέρθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί (8%) (E: 3, 13, 35).

Άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό για το μάθημα της ιστορίας τη χρήση σχεδιαγράμματος αλλά και αναπαραστάσεων (E: 13, 15, 23) και ένας απ' αυτούς χρησιμοποιεί και την ιστορική χρονογραμμή (E: 13).

Επίκαιρα ζητήματα με ιστορικές αναφορές θίγουν δύο εκπαιδευτικοί (E: 9, 33) και θεωρούν πολύ σημαντική τη διδασκαλία **τοπικής ιστορίας** με την εμπλοκή των μαθητών/τριών παίρνοντας συνεντεύξεις από κοντινά τους πρόσωπα (E: 27, 33).

Τη **δραματοποίηση** χρησιμοποιούν δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί (E: 23, 40). Μία άλλη θεωρεί σημαντική της **επίσκεψη Μουσείων ή αρχαιολογικών χώρων** (E: 35) και ακόμη μία χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία της δικά της φύλλα εργασίας (E: 25). Τέλος μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι χρησιμοποιεί σχέδια project στη διδασκαλία της ιστορίας (E: 4).

**Πίνακας 2**

<b>ΥΛΙΚΑ</b>	<b>ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ</b>
Βιβλία/Γραπτές Πηγές	39	98%
Οπτικοακουστικό Υλικό	20	50%
Χάρτες	15	38%
Διαδίκτυο	16	40%
Υλικό Μουσείων	7	18%
Έργα Τέχνης	3	8%
CD/Λογισμικά	4	11%
Σχεδιαγράμματα/Αναπαραστάσεις	3	8%
Επίκαιρα ζητήματα με ιστορικές αναφορές	2	5%
Συνεντεύξεις/Τοπική Ιστορία	2	5%
Δραματοποίηση/Επισκέψεις/Αντικείμενα/Φύλλα Εργασίας/project	1	3%

Από την επεξεργασία των στοιχείων (Πίνακας 2) προκύπτει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν βιβλία εξωσχολικά ή γραπτές πηγές για τη διδασκαλία της ιστορίας. Οπτικοακουστικό υλικό και ιστορικούς χάρτες χρησιμοποιούν οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος, καθώς και το διαδίκτυο ως τόπο άντλησης πληροφοριών από τους ίδιους και όχι από τους/τις μαθητές/τριες στο εργαστήριο των υπολογιστών, με δυο-τρεις εξαιρέσεις.

Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί υλικό από Μουσεία στη διδασκαλία της ιστορίας (δύο απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων με λίγα χρόνια υπηρεσίας και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι έχουν στο ενεργητικό τους ή μεταπτυχιακό τίτλο, ή μετεκπαίδευση, ή παρακολούθηση σεμιναρίων για τη διδασκαλία της ιστορίας από Πανεπιστήμια ή Μουσεία). Από την άλλη τα έργα τέχνης αναφέρονται μόνο από τρεις εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν η μία μεταπτυχιακό τίτλο και οι άλλοι δύο έχουν παρακολουθήσει Διδασκαλείο.

Τέσσερις εκπαιδευτικοί μόνο αναφέρονται στη διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση της τεχνολογίας (CD, λογισμικά), αποδεικνύοντας έτσι τη φοβία και την άγνοια

απέναντι στη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών από εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας στο ενεργητικό τους. Οι τρεις από τους τέσσερις είναι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. με λίγα χρόνια υπηρεσίας και ο τέταρτος είναι απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας με πάνω από είκοσι ένα χρόνια υπηρεσίας, όμως είναι επιμορφωτής στα σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχει γι' αυτό το λόγο επιμορφωθεί ανάλογα.

Στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας αναφέρονται μόνο δύο εκπαιδευτικοί, ο ένας εκ των οποίων έχει μεταπτυχιακό τίτλο.

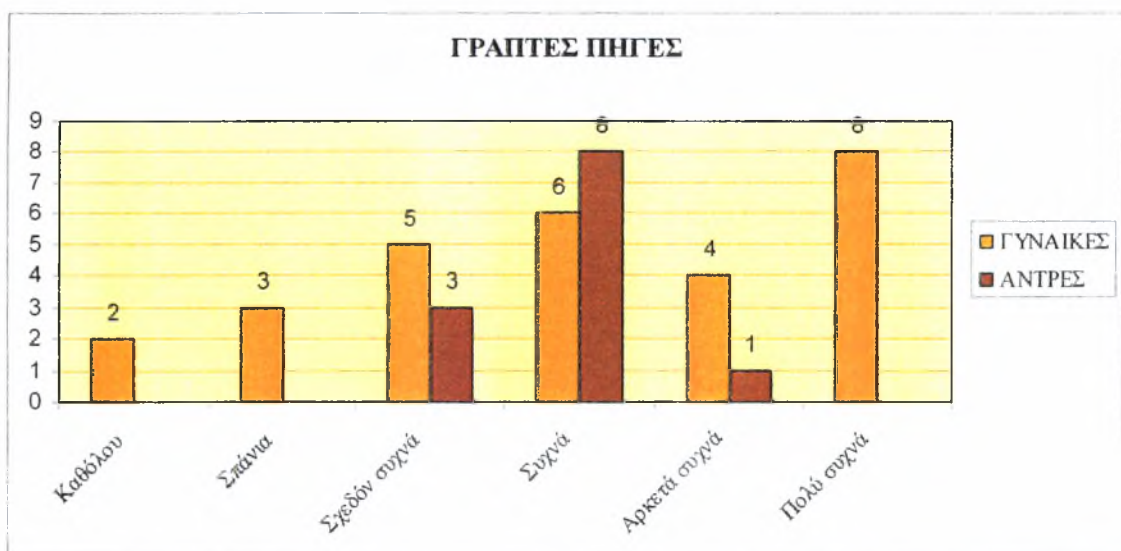
### 8. Χρήση πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (98%), εκτός από μία (Ε: 12), στην ερώτηση αυτή απάντησαν πως χρησιμοποιούν πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας.

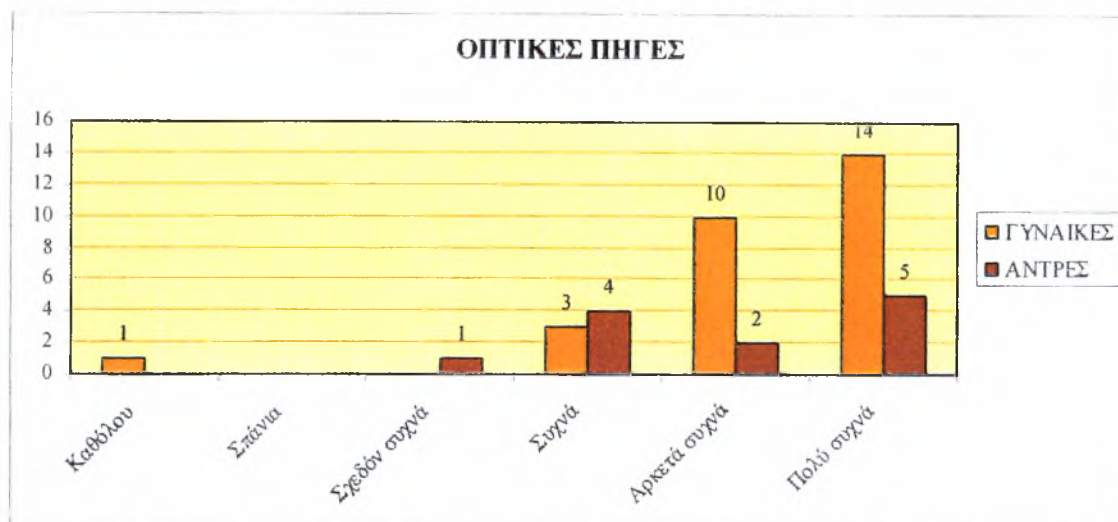
### 9. Είδος πηγών – Συχνότητα χρήσης.

Από το σύνολο των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν και γραπτές πηγές και οπτικές πηγές στο σύνολό τους (τριάντα εννιά και σαράντα αντίστοιχα) (Γράφημα 14, 15). Παρατηρώντας τη συχνότητα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο συχνά τις οπτικές από τις γραπτές πηγές, με τους άντρες να τις χρησιμοποιούν ακόμη πιο συχνά από τις γυναίκες παρά το μικρό δείγμα τους. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι οπτικές πηγές, θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε παρακάτω.

Τρεις γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δε χρησιμοποιούν καθόλου γραπτές και οπτικές πηγές στο μάθημα της ιστορίας.



Γράφημα 14



Γράφημα 15

### 10. Δυσκολίες κατά τη χρήση πηγών στη διδασκαλία.

Οι δυσκολίες που αναφέρονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας είναι οι εξής:

- **Δυσκολίες κατανόησης–κριτικής αξιολόγησης (κυρίως στις γραπτές πηγές)**

Το μεγαλύτερο ποσοστό (34%) των εκπαιδευτικών (E: 5, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 23, 25, 28, 29, 30, 34) αναφέρει τις δυσκολίες κατανόησης των πηγών από τους μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν μεγάλη εμπειρία στην τάξη με πάνω από δεκαέξι χρόνια εμπειρίας, εκτός από μια απόφοιτο Π.Τ.Δ.Ε. (E: 25) που έχει πολύ λίγα χρόνια εμπειρίας (1-5). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν δύο κατηγορίες δυσκολιών που αφορούν κυρίως στις γραπτές πηγές. Η πρώτη είναι το «*χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο ή η σύνταξη του κειμένου*» (E: 5). Συγκεκριμένα έχει αναφερθεί:

*«Η γλώσσα των πηγών ορισμένες φορές είναι δυσνόητη για τους μικρούς μαθητές/τριες»* (E: 29).

*«Το λεξιλόγιο αρκετές φορές δυσκολεύει τα παιδιά όσον αφορά στην κατανόηση»* (E: 34) και μάλιστα μια εκπαιδευτικός (E: 23) προτείνει *«οι γραπτές πηγές να είναι σε απλή γλώσσα, κατανοητή από τα παιδιά»*.

Από τέσσερις εκπαιδευτικούς (E: 10, 11, 16, 28) αναφέρθηκε πως το πρόβλημα του λεξιλογίου σε συνδυασμό με τη συμπυκνωμένη πληροφορία, μειώνει τις

δυνατότητες κατανόησης μιας μεγάλης μερίδας μαθητών/τριων, τους μέτριους και τους αλλοδαπούς (E: 11):

*«Συνήθως εμπεριέχουν συμπυκνωμένες γνώσεις και πληροφορίες, ιδιαίτερα δύσκολες να κατανοηθούν από ένα μέτριο μαθητή» (E: 16) κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα «να αξιολογούνται από τους πιο καλούς μαθητές και να μην προκαλούν το ενδιαφέρον των αδύνατων μαθητών» (E: 10).*

Το δεύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της ιστορίας με πηγές είναι οι μαθητές/τριες *«να κατανοήσουν το περιεχόμενό του κειμένου και να τα προσεγγίσουν με αξιολογική – κριτική προοπτική» (E: 5). «Οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία και το ρόλο τους ως «υλικό» που μπορεί να φωτίσει τα γεγονότα», αναφέρει μια εκπαιδευτικός (E: 25), ενώ μια άλλη (E: 15) πως «δυσκολεύονται να τις εντάξουν στην ιστορική πραγματικότητα».*

Τέλος, δύο άντρες εκπαιδευτικοί (E: 29, 34) επίσης αναφέρουν πως για τις δυσκολίες κατανόησης ευθύνεται το γεγονός ότι *«πολλές φορές είναι αλληλοσυγκρουόμενες» (E: 34).*

*«Αρκετές φορές οι πηγές περιέχουν εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις για το ίδιο θέμα κι έτσι δεν είναι δυνατή η κατανόηση και η γνώση των ιστορικών γεγονότων» (E:29). Ένα θεμελιώδες πρόταγμα της ιστορικής επιστήμης, η πολλαπλή οπτική, στα μάτια του εκπαιδευτικού αποτελεί μειονέκτημα, δηλαδή σχετικότητα στην προσέγγιση και στην πρόσληψη των γεγονότων (Κάββουρα, 2004).*

- **Έλλειψη χρόνου**

Με την ίδια σχεδόν συχνότητα (32%) αναφέρεται από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος (E: 7, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 19, 25, 30, 36, 37), η έλλειψη χρόνου ως βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ιστορίας με πηγές. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν την έλλειψη χρόνου ως πρόβλημα έχουν ποικιλομορφία τόσο ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, όσο και ως προς τις σπουδές, επομένως αποτελεί πρόβλημα για τους/τις εκπαιδευτικούς κάθε ηλικίας. Μια γυναίκα εκπαιδευτικός προτείνει να υπάρχει κάποια «γωνιά» όπου θα εκτίθενται υλικά και πηγές για τη διδασκαλία της ιστορίας και τα παιδιά θα πηγαίνουν εκεί όποτε βρίσκουν ευκαιρία. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Το μόνο πρόβλημα που συνήθως αντιμετωπίζω είναι η επάρκεια του χρόνου. Γι' αυτό όταν δεν έχω χρόνο φροντίζω να αφήνω το υλικό σε ένα προκαθορισμένο σημείο*

στην αίθουσα, για να μπορούν τα παιδιά να το δουν και να το επεξεργαστούν σε κάποια άλλη στιγμή που θα έχουν ευκαιρία» (E: 19).

«Οι επιπρόσθετες ερωτήσεις που μειώνουν το χρόνο διδασκαλίας (όχι σε σημαντικό βαθμό)» αποτελεί μια δυσκολία για έναν εκπαιδευτικό (E: 36) που παρά τον εντοπισμό της δεν είναι σημαντική. Θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία που στηρίζεται στις πηγές παρότι αναγνωρίζουν την έλλειψη χρόνου ως πρόβλημα έχουν ακόμη δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί (E: 7, 8):

«Πρέπει κατά τη γνώμη μου να προσφέρονται πολλές πηγές αλλά το σύνθημα πρόβλημα είναι η έλλειψη χρόνου στη διδακτική ώρα»

«Μπορεί να υπάρξει και πρόβλημα με το χρόνο, αλλά αυτό τις περισσότερες φορές το λύνουμε» (E: 7).

- **Έλλειψη εποπτικού υλικού στα σχολεία**

Μεγάλο πρόβλημα για δεκατρείς από τους σαράντα εκπαιδευτικούς του δείγματος (E: 1, 2, 5, 6, 7, 15, 24, 31, 33, 37, 38, 39, 40), ποσοστό 34%, αποτελεί η έλλειψη εποπτικού υλικού στις σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί στην πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με πολλά χρόνια υπηρεσίας (πάνω από είκοσι ένα) και τέσσερις απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων με λίγα χρόνια υπηρεσίας. Το πρόβλημα αυτό υφίσταται πραγματικά στα σχολεία της ελληνικής περιφέρειας, όπου δεν υπάρχουν μεγάλες βιβλιοθήκες. Όμως αυτό θα μπορούσε να μετριαστεί με προσωπική θέληση και αναζήτηση από τον/την εκπαιδευτικό - κυρίως μέσω πρόσβασης στο διαδίκτυο. Απαιτεί δηλαδή επαρκή γνώση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

«Η βασικότερη δυσκολία είναι η έλλειψη υλικών, ώστε να αξιοποιήσουμε τις διάφορες πηγές» υποστηρίζει μια εκπαιδευτικός (E: 7) και στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να εντάξουμε την έλλειψη οργανωμένης βιβλιοθήκης (E: 6) και εργαστηρίου Η/Υ (E: 1, 37) που επίσης έχουν επισημανθεί:

«Βεβαίως οι εγκαταστάσεις των μικρών σχολείων στα οποία εργάζομαι τα τελευταία χρόνια, οι δυσκολίες στην πρόσβαση των πηγών. Όλα αυτά απαιτούν πραγματικά να έχει ο/η δάσκαλος/α ισχυρή θέληση για να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να μπορέσει να εφαρμόσει ό,τι έχει μάθει στο πανεπιστήμιο (E: 37).



*«Κυρίως στην ανεύρεσή τους, καθώς τα σχολεία δεν διαθέτουν το απαραίτητο υλικό. Για το λόγο αυτό απαιτείται προσωπική εργασία προκειμένου να βρεθούν οι πηγές» (E:39).*

*«Δεν υπάρχουν διαθέσιμες πηγές στον ενδοσχολικό χώρο» (E: 40).*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε πως παρότι σήμερα η πλειονότητα των σχολείων διαθέτει υπολογιστές, σύνδεση με το Διαδίκτυο, τίτλους εκπαιδευτικού λογισμικού και άλλες υποδομές φαίνεται ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. ούτε ως πηγή πληροφοριακού υλικού, ούτε βέβαια στη διδακτική πράξη (χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών). Σε πολλές περιπτώσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητες χρήσης των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων παραμένουν ακόμη εμπόδιο στην αποδοχή και ένταξη των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

- **Πρόσβαση, επιλογή και οργάνωση των πηγών**

Άλλο σημαντικό πρόβλημα για εννιά εκπαιδευτικούς (E: 2, 5, 15, 18, 25, 26, 33, 37, 38) ποσοστό 24%, αποτελεί η δυσκολία πρόσβασης στις πηγές, αλλά και η οργάνωσή τους πριν δοθούν στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν προέρχονται από συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών αλλά είναι γυναίκες και άντρες με διαφορετικές ηλικίες, σπουδές και διδακτικά έτη υπηρεσίας. Μία εκπαιδευτικός (E: 5) αναφέρει μεταξύ άλλων πως αντιμετωπίζει δυσκολίες στο «να αποκτήσει πρόσβαση σε αυτές και να τις αναπαράγει σε ευκρινή ποιοτικά αντίγραφα και ικανό αριθμό αντιτύπων». Δύο εκπαιδευτικοί (E: 18, 26), αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επιλογή τους και δίνουν βαρύτητα όχι μόνο στη δυσκολία πρόσβασης αλλά και στην προσωπική επιπλέον εργασία που πρέπει να κάνουν στη συνέχεια πριν δοθούν για επεξεργασία στους/στις μαθητές/τριες:

*«Η μόνη δυσκολία που συνάντησα ήταν στο να μπορέσω από μόνη μου να τις αναζητήσω, να ψάξω να βρω και να επιλέξω τις πιο κατάλληλες για το μάθημα και την ηλικία των μαθητών/τριών και κατόπιν να τις οργανώσω. Επίσης ιδιαίτερο κόπο και σκέψη απαιτεί ο σχεδιασμός και η δημιουργία των αντίστοιχων μαθησιακών δραστηριοτήτων στο σπίτι» (E: 26).*

*«Χρειάζεται αρκετή και προσεκτική προετοιμασία από εμένα στο σπίτι. Κάποιες φορές πρέπει να φτιαχτεί και συμπληρωματικό υλικό (φύλλα εργασίας, σχεδιαγράμματα κ.α.)» (E: 25).*

«Η δυσκολία είναι να έχει στη διάθεσή του ο δάσκαλος αυτές τις πηγές. Απαιτεί προσωπικό ψάξιμο, κόπο και χρήμα» αναφέρει μια εκπαιδευτικός (Ε: 15) η οποία ωστόσο παρατηρεί ότι «η χρησιμοποίησή τους γενικώς δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην τάξη».

- **Αξιοπιστίας και σύγχρονης ή αντικειμενικής προσέγγισης**

Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί (Ε: 3, 24, 27), ποσοστό 8%, ανέφεραν το πρόβλημα της αμφισβήτησης της αξιοπιστίας των πηγών, ειδικότερα όταν αυτές προέρχονται από το διαδίκτυο (Ε: 27).

Ο ίδιος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και σε προβλήματα σύγχρονης και «αντικειμενικής» προσέγγισης «όταν πρόκειται για πηγές από σχολική βιβλιοθήκη ή ιστορικούς χάρτες καθότι οι περισσότερες/οι είναι «αναχρονιστικές/οί» (Ε: 27).

Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι δύο είναι γυναίκες απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων με λίγα χρόνια υπηρεσίας και ένας εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια υπηρεσίας ο οποίος όμως έχει μεταπτυχιακό τίτλο. Χαρακτηριστικό αυτών των εκπαιδευτικών είναι ότι έχουν πολύ καλή γνώση χρήσης υπολογιστών.

- **Μεταφορά πηγών**

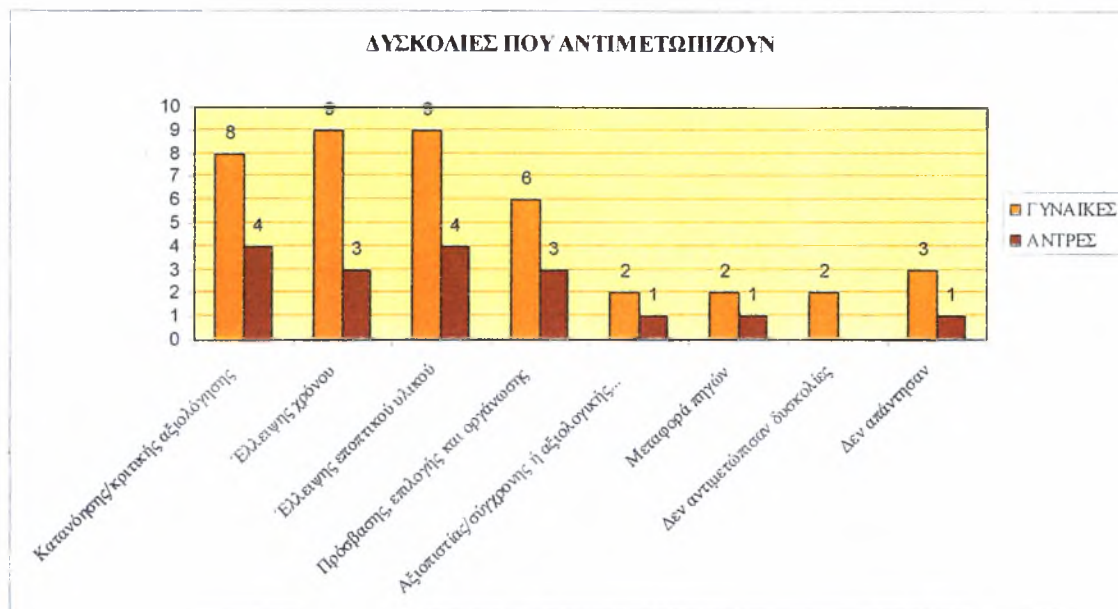
Τρεις από τους/τις εκπαιδευτικούς, δύο γυναίκες και ένας άντρας (Ε: 20, 24, 31) αναφέρουν προβλήματα κατά τη μεταφορά υλικού στη σχολική τάξη λόγω βάρους.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως **δεν αντιμετώπισαν προβλήματα** (Ε: 4, 20). Η πρώτη εκπαιδευτικός δε θυμάται να έχει συναντήσει κάποια δυσκολία, ενώ η δεύτερη έχει φροντίσει ώστε να μη συναντά προβλήματα. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

«Έχω φροντίσει μέσα στα χρόνια της δουλειάς μου να αποκτήσω όλα τα απαραίτητα που μου χρειάζονται για να διευκολύνω το έργο μου (φορητό υπολογιστή, projector, λογισμικά ιστορίας, υλικό από μουσεία) ώστε να μη συναντώ ιδιαίτερα προβλήματα πέρα από την κούραση της μεταφοράς τους. Θα ήθελα πολύ να υπήρχαν όλα αυτά στα σχολεία μας αλλά δυστυχώς δεν υπάρχουν» (Ε: 20).

Τέλος τέσσερις από τους σαράντα εκπαιδευτικούς (Ε: 12, 21, 22, 32) δεν απάντησαν καθόλου σ' αυτή την ερώτηση. Μαζί με δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες φαίνεται πως κι αυτοί δε συναντούν γενικώς προβλήματα κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, ίσως γιατί ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, δεν

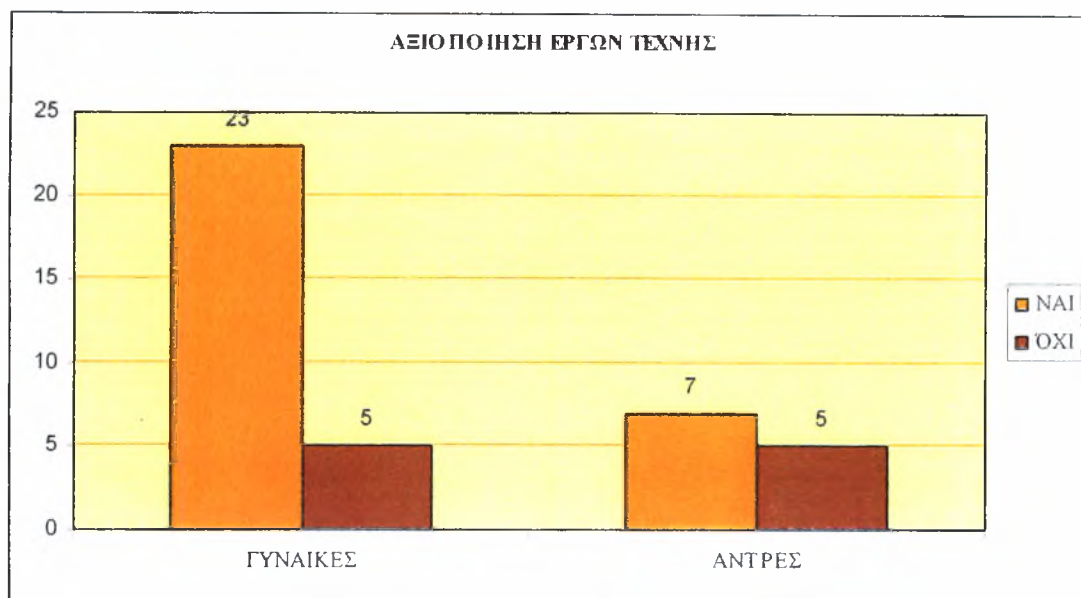
ξεφεύγουν δηλαδή από το σχολικό βιβλίο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με πολλά χρόνια υπηρεσίας στο ενεργητικό τους και εργάζονται σε σχολεία της πόλης του Βόλου.



Γράφημα 16

### 11. Αξιοποίηση των έργων τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας.

Στην ερώτηση αυτή, είκοσι οκτώ εκπαιδευτικοί (είκοσι τρεις γυναίκες και επτά άντρες), δηλαδή το 79% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησαν πως αξιοποιούν τα έργα τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας. Οι υπόλοιποι δέκα εκπαιδευτικοί (πέντε γυναίκες και πέντε άντρες) απάντησαν αρνητικά (Πίνακας 6). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά είναι όλοι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με πολλά χρόνια υπηρεσίας (21 και πάνω), εκ των οποίων δύο μόνο εκπαιδευτικοί έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο και μία έχει επιπλέον πτυχίο φιλολογίας. Το ποσοστό των αντρών που δεν αξιοποιούν τα έργα τέχνης είναι μεγαλύτερο (σχεδόν οι μισοί) σε σύγκριση με το ποσοστό των γυναικών (το ¼ περίπου του δείγματος των γυναικών). Κι ενώ χρησιμοποιούν τις οπτικές πηγές με μεγαλύτερη συχνότητα όπως προέκυψε από την ερώτηση 9, φαίνεται ότι δε συμπεριλαμβάνουν μέσα σ' αυτές τα έργα τέχνης.



Γράφημα 17

## 12. Τρόπος αξιοποίησης στην τάξη

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες σχετικά με τον τρόπο που αξιοποιούν τα έργα τέχνης οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της ιστορίας:

- **Καταγραφή εντυπώσεων – σύνδεση με αισθητική αγωγή**

Τρεις εκπαιδευτικοί (Ε: 9, 16, 17) «βλέπουν» την ενασχόληση με τα έργα τέχνης μόνο από την πλευρά της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, με πολλά χρόνια υπηρεσίας, που παρά τα σεμινάρια που παρακολούθησαν, δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σχέση των έργων τέχνης με την ιστορική κατανόηση, ή δεν έχουν ακούσει κάτι σχετικό μ' αυτό. Συνδέουν τα έργα τέχνης με την αισθητική αγωγή και δεν έχουν αντιληφθεί το ρόλο τους ως ιστορικών μαρτυριών:

*«Αισθητικά, πληροφοριακά, μερικές φορές τα αναπαράγουν την ώρα της αισθητικής αγωγής» (Ε: 9).*

*«Οι μαθητές βρίσκουν πληροφορίες για τους ζωγράφους, το στυλ, την εποχή, ανάλογα θέματα της ίδιας εποχής, ακόμα και επιρροές σε νεότερους ζωγράφους» (Ε: 16).*

*«Συνδυάζοντας τα έργα τέχνης με την εποχή τους, την τεχνοτροπία με το ρεύμα της εποχής, τις αλλαγές και την εξέλιξη στη ζωγραφική, γλυπτική και αρχιτεκτονική» (Ε: 17).*

Κάποιες φορές ωστόσο η ενασχόληση μαζί τους μπορεί να είναι απλώς μια απλή καταγραφή που δεν προωθεί την ιστορική κατανόηση (E: 1, 2, 35 - για τους/τις εκπαιδευτικούς αυτούς ισχύουν τα ίδια με παραπάνω):

*«Με την κατά καιρούς επίσκεψη σε ανάλογα μουσεία, ιστορικά μνημεία – περιοχές. Την καταγραφή από τους μαθητές των οπτικών ερεθισμάτων τους – τις εντυπώσεις τους. Μετά το σχολιασμό μιας εικόνας ζητώ από τους μαθητές να τη ζωγραφίσουν» (E: 1).*

*«Αφού προηγηθεί επίσκεψη σε κάποιο μουσείο, σχολιάζουμε το σχετικό υλικό που φέραμε (καρτ ποστάλ, βιβλία, σημειώσεις των παιδιών). Ακολουθεί καταγραφή των προσωπικών τους εντυπώσεων. Το ίδιο γίνεται και με τις εικόνες διάφορων σχετικών βιβλίων (συλλογές μουσείων) ή με σχετικό DVD» (E: 2).*

*«Το επιδεικνύω στους μαθητές και τους αναλύω τα στοιχεία που γνωρίζουν» (E: 35).*

- **Παρατήρηση – συζήτηση – απλή σύνδεση με το θέμα που εξετάζεται**

Απλή σύνδεση με το μάθημα κάνουν τέσσερις εκπαιδευτικοί (E: 11, 14, 30, 33). Και οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, με πολλά χρόνια υπηρεσίας, χωρίς κάποια επιπλέον επιμόρφωση, πέρα των σεμιναρίων από το/τη σχολική σύμβουλο.

*«Σχολιασμός στην τάξη λεπτομερειών σχετικών με το κεφάλαιο που εξετάζουμε» (E: 11).*

*«Παρατήρηση – συζήτηση – σύνδεση με το μάθημα» (E: 14).*

*«Βαλιτσάκια από μουσεία, ειδικά για τη διδασκαλία ενός θέματος, γραπτά κείμενα κλπ. Παρατήρηση, συζήτηση – σύνδεση με το αντίστοιχο θέμα του βιβλίου» (E: 30).*

*«Τονίζοντας την εποχή, το θέμα, που απεικονίζουν, τα χαρακτηριστικά, και ομοιότητες ή διαφορές με άλλα» (E: 33).*

Στα χαρακτηριστικά, ομοιότητες – διαφορές επιμένει επίσης μία εκπαιδευτικός (E: 23) ενώ κάποια άλλη συζητά με τα παιδιά κι επισημαίνει βασικά στοιχεία (E: 18).

- **Παρατήρηση – σχολιασμός – ιστορική και εικαστική μελέτη**

Επτά εκπαιδευτικοί (E: 4, 5, 13, 19, 25, 27, 37) παράλληλα με τη μελέτη του ιστορικού θέματος ασχολούνται και με την εικαστική πλευρά του έργου τέχνης. Οι

εκπαιδευτικοί αυτοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με μετεκπαίδευση και δύο με μεταπτυχιακό και απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και μία με μεταπτυχιακό. Όλοι τους έχουν αρκετά έως πολλά χρόνια υπηρεσίας:

*«Βλέποντας κάποιες εικόνες και ενημερώνοντας τα παιδιά για κάποια χαρακτηριστικά που περιέχουν αυτές οι εικόνες (προσεκτική παρατήρηση της εικόνας, περιγραφή και σχολιασμός από τα παιδιά). Παρατήρηση από τα παιδιά των δομικών στοιχείων της εικόνας, π.χ. χρώμα, πρόσωπα, φωτεινότητα» (E: 4).*

*«Αποτελούν πηγή πληροφοριών για τα ιστορικά γεγονότα. Διερευνάται η ερμηνεία–προσέγγιση ενός γεγονότος από το συγκεκριμένο καλλιτέχνη. Διερευνάται ο σκοπός που επιτελούσε το έργο κατά τη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο χώρο παραγωγής του» (E: 5).*

*«Συζήτηση για το περιεχόμενο, το υλικό, την τεχνοτροπία» (E: 13).*

*«Συνήθως με συζήτηση που προκύπτει από την παρατήρησή τους και η οποία σχετίζεται με το θέμα στο οποίο αναφέρεται το έργο, τα χρώματα που χρησιμοποιεί, την τεχνοτροπία, τα συναισθήματα που προκαλεί. Κάποιες φορές μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την περαιτέρω εικαστική έκφραση των παιδιών» (E: 19).*

*«Προβολή και γνωριμία με τα έργα, συζήτηση σχετικά με τη θεματολογία, το δημιουργό και τη σύνδεσή τους με το ιστορικό θέμα με το οποίο συνδέονται» (E: 25).*

*«Επίδειξη εικόνων έργων τέχνης για: α) συζήτηση, αναγωγή συμπερασμάτων για την πολιτιστική ανάπτυξη, β) σύγκριση αυτών με τη σύγχρονη τέχνη, γ) ανάδειξη επιρροών από γεγονότα της εποχής» (E: 27).*

*«Τα παιδιά τα παρατηρούν, ακολουθεί συζήτηση, σύνδεση των προσώπων – γεγονότων του έργου τέχνης με το μάθημα, συζήτηση, εξαγωγή συμπερασμάτων (που αφορούν σε ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα αλλά και στους ίδιους τους δημιουργούς και την εποχή τους)» (E: 37).*

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην αξιοποίηση των έργων τέχνης προχωρώντας σταδιακά από την ανάγνωση τους στην πλήρη επεξεργασία.

- **Ως αφορμήση**

Πέντε εκπαιδευτικοί (E: 4, 24, 26, 27, 39) θεωρούν πως θα μπορούσαν τα έργα τέχνης να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία ως αφορμήση. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι τρεις είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, με λίγα χρόνια υπηρεσίας (E: 24, 26, 29) και οι δύο Παιδαγωγικών Ακαδημιών (η μία με μετεκπαίδευση, με

λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας (E: 4) και ο άλλος με μεταπτυχιακό, με πάνω από είκοσι ένα χρόνια υπηρεσίας (E: 27)):

*«Τα έργα τέχνης μπορεί να αξιοποιηθούν στην αρχή του μαθήματος ως αφόρμηση» (E: 4).*

*«Ως αφόρμηση – κέντρισμα ενδιαφέροντος» (E: 24).*

*«Επίδειξη εικόνων έργων τέχνης για αφόρμηση, συναισθηματική διέγερση για εμπλοκή σε συζήτηση» (E: 27).*

*«Ως αφόρμηση προκειμένου να διδαχθεί το υπό διαπραγμάτευση θέμα, ή αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση της ενότητας, προκειμένου να γίνει εμβάθυνση και σχολιασμός» (E: 39).*

- **Παρατήρηση – σχολιασμός – σύνδεση με το μάθημα – στοχευμένες δραστηριότητες - εξαγωγή συμπερασμάτων**

Τρεις εκπαιδευτικοί (E: 3, 20, 26) τονίζουν τα ιστορικά στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία των έργων τέχνης με στοχευμένες δραστηριότητες. Οι δύο απ' αυτούς είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και η τρίτη (E: 20) είναι απόφοιτη Παιδαγωγικής Ακαδημίας με λίγα χρόνια υπηρεσίας που έχει παρακολουθήσει και Διδασκαλείο. Παρατηρούμε εδώ πως οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί κάνουν μια εκτενέστερη επεξεργασία των έργων τέχνης, τονίζοντας τα ιστορικά στοιχεία που προκύπτουν απ' αυτά, βασιζόμενες σε φύλλα εργασίας που κατασκευάζουν οι ίδιες, για την καλύτερη κατανόηση του ιστορικού γεγονότος από τα παιδιά.

*«Επιδεικνύοντάς τα στους μαθητές, θέτοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν, αναφέροντας ιστορικά γεγονότα. Δίνοντας στους μαθητές σχετικές εργασίες, προκειμένου μόνοι να βρουν στοιχεία και να τα αξιοποιήσουν. Ανάλυση των έργων τέχνης στην τάξη» (E: 3).*

*«Προσπαθώ να δημιουργήσω δραστηριότητες που να στηρίζονται στην παρατήρηση των έργων τέχνης. Στη συνέχεια και μέσα από την παρουσίαση και τη συζήτηση προσπαθώ να εκμαιεύσω από τα παιδιά το λόγο ύπαρξής τους και τη σημασία τους στο να μαθαίνουν πιο εύκολα την ιστορία, έχοντας στο μυαλό τους εικόνες και αντικείμενα» (E: 20).*

*«Επεξεργασία των εικόνων από τους μαθητές/τριες και συμπλήρωση Φύλλων Εργασίας. Περιγραφή και εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών – συζήτηση από τους μαθητές/τριες» (E: 26).*

Μια άλλη εκπαιδευτικός (E: 15) πηγαίνει πιο πέρα από την απλή καταγραφή, στην αξιολόγηση της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά:

*«Μετά από μια προγραμματισμένη επίσκεψη σε ένα αρχαιολογικό χώρο, στο μουσείο ή σε μια πινακοθήκη, ο εντοπισμός και ο σχολιασμός που ακολουθεί – η αξιοποίηση και η αξιολόγηση της γνώσης με παιγνιώδη τρόπο. Κάνουμε υποθέσεις – ομαδικές συζητήσεις – απορρίπτουμε και καταλήγουμε σε συμπεράσματα. Αναρτούμε εικόνες, φύλλα εργασίας στην τάξη μας και κάνουμε συχνές αναφορές σ' αυτά. Βλέπουμε DVD, ακούμε μουσική... δουλεύουμε μουσειοσκευές...» (E: 15).*

Με την προσπάθεια αυτή της διδακτικής εκμετάλλευσης των μουσείων, προσδοκάται η συμβολή τους στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών/τριών, στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης ιστορικής εμπειρίας, στην ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων εξοικείωσης με ερευνητικές μεθόδους και πρακτικές, ώστε να μελετούν τον κόσμο του παρελθόντος μέσα από εκθέματα που μπορεί ν' αντιπροσωπεύουν τις αξίες του και να δίνουν πληροφορίες γι' αυτές με τρόπο αυθεντικό (Λεοντσίνης, 2002).

Τέλος, μία ακόμη εκπαιδευτικός (E: 40) θεωρεί πως με την αξιοποίηση των έργων τέχνης, αφηρημένα στοιχεία του παρελθόντος γίνονται κατανοητά από τα παιδιά με την επεξεργασία της εικόνας:

*«Αντιπαράθεση γεγονότος με κάποιο πίνακα, πρόσωπα με προσωπογραφίες και γενικά, όπου είναι εφικτό, σύνδεση του αφηρημένου στο κείμενο με εικόνα» (E: 40).*

Σε ένα διαθεματικό project για την αξιοποίησή τους αναφέρει ότι θα κατέφευγε μία γυναίκα εκπαιδευτικός (E: 6).

*«Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον αλλά δε συνέβη αυτό επειδή δεν υπήρχε η δυνατότητα και η υποδομή εκεί που δίδασκα. Αν τα αξιοποιούσα πιστεύω ότι θα τα έκανα διαθεματικά και με τα άλλα μαθήματα και θα μπορούσα να τα εντάξω σε ένα project» (E: 6).*

Ένας εκπαιδευτικός (E: 29) παρουσιάζει με λεπτομέρειες την αξία των έργων τέχνης χωρίς όμως να παραθέτει τον τρόπο αξιοποίησής τους:



*«Ένα έργο τέχνης εκφράζει τον πολιτισμό της ιστορικής περιόδου κατά την οποία δημιουργήθηκε. Ο πολιτισμός με τη σειρά του εκφράζει το επίπεδο του λαού και την ψυχοσύνθεσή του. Μέσα από τα πολιτισμικά έργα εκφράζεται το πνεύμα της ελευθερίας, το αίσθημα της δημοκρατίας τα ιδανικά της ισότητας και του σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου. Τα έργα τέχνης δίνουν επίσης πολύτιμες πληροφορίες για τα υλικά της εποχής δημιουργίας τους, την τεχνοτροπία, τις συνήθειες του λαού, την καθημερινή ενασχόληση, τον τρόπο ντυσίματος, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις. Είναι δηλαδή τα έργα τέχνης ο καθρέπτης του καθενός λαού κατά την μακραίωνη ιστορική του διαδρομή» (Ε: 29).*

Τέλος έντεκα εκπαιδευτικοί (Ε: 7, 8, 10, 12, 21, 22, 28, 31, 32, 34, 38) δυσκολεύτηκαν να δώσουν κάποια απάντηση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, εκτός από έναν είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με δύο μόνο να έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση. Όλοι τους εκτός από τρεις έχουν πάνω από είκοσι ένα χρόνια υπηρεσίας, γεγονός που φανερώνει πως δε γνωρίζουν πώς να αξιοποιήσουν τα έργα τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας, παρά μόνο ως εικονογράφηση που συνοδεύει το κύριο κείμενο του βιβλίου.

### **13. Αποτελέσματα αξιοποίησης των έργων τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας.**

Από την καταγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι είκοσι εννιά από τους σαράντα (74%) συμφωνούν για τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας. Αλλάζει απλώς ο τρόπος με τον οποίο εννοούν τα θετικά αυτά αποτελέσματα. Μεταξύ άλλων εκείνα που κατέχουν πρωτεύουσα θέση στις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης, η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων περιοδολόγησης, η καλύτερη αφομοίωση του ιστορικού γεγονότος. Πιο αναλυτικά:

- **Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης/ιστορικής γνώσης**

Πέντε από τους σαράντα εκπαιδευτικούς (Ε: 5, 19, 25, 26, 27, 37) θεωρούν ότι η αξιοποίηση των έργων τέχνης κατά το μάθημα της ιστορίας, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, αναπτύσσει την παρατηρητικότητα, τα παιδιά συσχετίζουν τα έργα τέχνης με την εποχή δημιουργίας τους κι ό,τι αυτά εκφράζουν, με

αποτελεσμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την καλύτερη πρόσληψη της ιστορικής γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, εκτός από έναν (Ε: 27, Παιδαγωγική Ακαδημία – μεταπτυχιακό – πολλά διδακτικά έτη), είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων με λίγα χρόνια υπηρεσίας (κάτω από δέκα) και οι τρεις απ' αυτούς έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα:

*«Τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα αυτά τα οποία έχουν διδαχθεί όταν συνοδεύονται από εικόνες (οποιασδήποτε μορφής), και μαθαίνουν να βλέπουν τα γεγονότα με μια διαφορετική κριτική ματιά» (Ε: 19).*

*«Πλούσιο εποπτικό υλικό. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με υλικό που ίσως να το θεωρούν «άχρηστο», ή ανούσιο για ένα μάθημα όπως η ιστορία. Αντιλαμβάνονται τη σημασία των τεκμηρίων και το ρόλο τους στη ζωή των ανθρώπων, τη ροή της ιστορίας και των κοινωνιών. Μαθαίνουν να προβληματίζονται και να μη δέχονται άκριτα ακόμη και κάτι «ιερό» και απρόσιτο όπως η ιστορία» (Ε: 25).*

*«Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των παιδιών. Παρατηρούν, συνδυάζουν, καταλήγουν σε συμπεράσματα. Και μέσα από την εμπλοκή τους με όλη αυτή τη διαδικασία μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο την ιστορία χωρίς να είναι αναγκασμένοι να αποστηθίσουν σελίδες ιστορίας» (Ε: 37).*

Αξιόλογη είναι η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού (Ε: 27) που κάνει λόγο για πολυαισθητηριακή προσέγγιση των έργων τέχνης και την προσφορά τους σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

*«Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, παρατηρητικότητας, αισθητικού κριτηρίου, αναγνώριση εκ μέρους των μαθητών των έργων τέχνης ανάλογα την εποχή τους και των επιρροών τους. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών (ιδιαίτερα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) και επιτυγχάνοντας τη ενεργό συμμετοχή τους» (Ε: 27).*

Τέλος ανάμεσα στα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης μια άλλη εκπαιδευτικός προβάλλει το γεγονός ότι «οι μαθητές/τριες κατανοούν την τέχνη ως κοινωνικό φαινόμενο και αντιλαμβάνονται το ρόλο της στρατευμένης τέχνης στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων» (Ε: 5).

- **Ανάπτυξη αισθητικής καλλιέργειας/ιστορικής γνώσης**

Αρκετοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί (Ε: 4, 9, 13, 16, 20, 29, 35, 38) που θεωρούν ότι η αξιοποίηση των έργων τέχνης αποβλέπει στην ανάπτυξη της ιστορικής

γνώσης μέσα από την αισθητική επεξεργασία των έργων τέχνης. Όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με μέσο όρο χρόνων υπηρεσίας τα είκοσι χρόνια. Οι τέσσερις από αυτούς έχουν παρακολουθήσει Διδασκαλείο.

*«Τα έργα τέχνης βοηθούν τα παιδιά όχι μόνο ως αφηγηματικό μέσο ενός θέματος αλλά και ως καλλιτεχνικό έργο. Αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη τους και στο τέλος μπορούν να γίνουν μικροί καλλιτέχνες του έργου τους» (E: 4).*

*«Γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον, τα παιδιά γνωρίζουν έργα τέχνης και μαθαίνουν να τα απολαμβάνουν αλλά και να μαθαίνουν από αυτά, συνειδητοποιούν ότι η ιστορία δεν είναι μόνο σε πυκνογραμμένα κείμενα» (E: 9).*

*«Γνωριμία με τις καλλιτεχνικές τάσεις της ανάλογης περιόδου» (E: 13).*

*«Οι μαθητές μαθαίνουν σχολές, τάσεις της τέχνης, συνδυάζουν εποχές και στυλ με γεγονότα ιστορικά, εξετάζουν τη ζωή και το έργο ανθρώπων που έζησαν από κοντά τα ιστορικά γεγονότα» (E: 16).*

*«Το μάθημα γίνεται πιο βιωματικό. Τα παιδιά μπαίνουν πολλές φορές στη θέση του εκάστοτε δημιουργού και προσπαθούν να αντιληφθούν είτε τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των ανθρώπων της εποχής που μελετάται ή ως συμπληρωματικά ντοκουμέντα των γραπτών πηγών που μπορεί να υπάρχουν. Έτσι αναπτύσσεται ταυτόχρονα και η αισθητική και η ιστορική τους γνώση» (E: 20).*

*«Τα παιδιά γίνονται φιλότεχνα αντιλαμβάνονται τη σημασία της ύπαρξης των έργων τέχνης για την αποκόμιση ιστορικών πληροφοριών. Ανακαλύπτουν δηλαδή την ιστορική πλευρά της Τέχνης» (E: 29).*

*«Τα έργα τέχνης εντυπωσιάζουν τους μαθητές και οι εικόνες τις οποίες τους δημιουργούν τους προτρέπουν να γνωρίσουν το νέο και πολλές φορές να αναζητήσουν να μάθουν περισσότερα για το γεγονός που παρουσιάζεται αλλά και για τον καλλιτέχνη» (E: 35).*

*«Εκτιμώ ότι αποσκοπούν στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών μέσα από την ταυτόχρονη μελέτη της ιστορίας» (E: 38).*

Παρατηρούμε λοιπόν πως οι παραπάνω εκπαιδευτικοί επιχειρούν να κάνουν μια προσπάθεια μετάβασης από τον παραδοσιακό τύπο μάθησης στη διαθεματική και πολυπαραγωγική δημιουργική προσέγγιση της Ιστορίας. Οι μαθητές/τριες οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης με συνδυασμό ερεθισμάτων από διαπλεκόμενους τομείς

και στη δραστηριοποίηση όλων των νοητικών διεργασιών (μνήμη, κατανόηση, συγκλίνουσα – αποκλίνουσα σκέψη) και παράλληλα όλων εκείνων των αισθητικών λειτουργιών (συγκίνηση, τέρψη, επιθυμία παραγωγής) και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Καμπουροπούλου, 2002).

- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων περιοδολόγησης**

Μια άλλη προοπτική, εκείνη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές/τριες θίγουν τρεις εκπαιδευτικοί (E: 17, 26, 36):

*«Τα παιδιά αναγνωρίζουν σπουδαία έργα και τα εντάσσουν στο χώρο και στο χρόνο που δημιουργήθηκαν» (E: 17).*

*«Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν κριτήρια περιοδολόγησης που στηρίζονται στις ιδιαίτερες μορφές τέχνης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των καλλιτεχνημάτων της εκάστοτε περιόδου ή πολιτισμού» (E: 26).*

*«Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά όσον αφορά στη συμπλήρωση του παζλ των ιστορικών εποχών» (E: 36).*

- **Καλύτερη αφομοίωση του ιστορικού γεγονότος**

*«Σίγουρα, μεγιστοποιούνται τα οφέλη της διδασκαλίας όταν υπάρχει η δυνατότητα να αξιοποιηθούν διάφορα έργα τέχνης είτε με άμεση προσέγγιση των παιδιών (επί τόπου επισκέψεις σε μουσεία) είτε με απλή οπτική επαφή. Το παιδί ακούει, βλέπει, σχολιάζει, επεξεργάζεται, καταγράφει και εν τέλει αφομοιώνει πολύ καλύτερα» αναφέρει μια εκπαιδευτικός (E: 2) και μερικοί ακόμη εκπαιδευτικοί συμφωνούν μαζί της.*

Τα άμεσα αποτελέσματα «της βιωματικής προσέγγισης» προβάλλουν άλλους εκπαιδευτικούς (E: 1), αφού συνήθως το μάθημα γίνεται «διαθεματικά και μέσα σε ευχάριστη ατμόσφαιρα» (E: 3, 14) που ευνοεί «την καλύτερη κατανόηση, χωρίς την αποστήθιση κειμένων» (E: 30).

*«Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών διεγείρεται» (E: 3, 11) υπάρχει «κίνητρο συμμετοχής και έτσι κατανοούν καλύτερα τη διαχρονικότητα της ιστορίας» (E: 30). «Καλύτερη κατανόηση, μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μαθητών προς το μάθημα της ιστορίας, ευκαιρία για σχολιασμό, συζήτηση και εμπάθυση» (E: 39).*

*«Τα παιδιά αυξάνουν την αντιληπτική τους ικανότητα και συνάμα θυμούνται καλύτερα όταν οπτικοποιούν. Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν» (E:40).*

*«Οι μαθητές θυμούνται βασικά σημεία του νοήματος, όταν το έχουν συνδυάσει με κάποιο έργο τέχνης» (E: 23).*

*«Επαφή με τα γεγονότα/καταστάσεις ιστορίας. Καλύτερη κατανόηση από μαθητές των γεγονότων ιστορίας. Οπτικοποίηση των γεγονότων. Μεγαλώνει έτσι η πιθανότητα να θυμούνται οι μαθητές πρόσωπα και γεγονότα ιστορίας» (E: 24).*

Εκτός από τρεις εκπαιδευτικούς, όλοι οι άλλοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με πάρα πολλά χρόνια υπηρεσίας οι οποίοι αναγνωρίζουν την προσφορά των έργων τέχνης στην καλύτερη αφομοίωση του ιστορικού γεγονότος από τα παιδιά, δεν μπορούν όμως να προβούν στην κατάλληλη αξιοποίησή τους.

Κλείνουμε με την άποψη μιας εκπαιδευτικού (E: 15) η οποία κάνει και τη δική της πρόταση για την αξιοποίηση των έργων τέχνης:

*«Τα αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας είναι οπωσδήποτε θετικά. Μακάρι να είχε ο ίδιος δάσκαλος την απαιτούμενη εκπαίδευση και γνώση πάνω σε τέτοια θέματα. Θα χρειαζόταν όμως να έχει στη διάθεσή του και ένα μόνιμο τέτοιο προτεινόμενο υλικό (οπτικό – ακουστικό) στο σχολείο του για να διευκολύνεται στην πράξη και τις επιλογές του» (E: 15).*

Τέλος έντεκα εκπαιδευτικοί (επτά γυναίκες και τέσσερις άντρες, ποσοστό 27%) δεν είχαν καμία άποψη για τα αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας (E: 6, 7, 8, 10, 12, 21, 22, 28, 34, 31, 32).

#### **14. Τρόπος εργασίας των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας.**

Οι είκοσι δύο εκπαιδευτικοί (δεκατρείς γυναίκες και εννέα άντρες), δηλαδή το 58% του δείγματος επιλέγουν να εργάζονται οι μαθητές/τριες στην τάξη τους ατομικά και περιστασιακά ομαδικά. Το περιστασιακά ομαδικά προβληματίζει λίγο γιατί διακρίνουμε στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος κάποια φοβία ως προς τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής. Αυτό που πρέπει να ληφθεί υπόψη εδώ είναι ότι, οι περισσότεροι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί σήμερα δεν έχουν διδαχθεί τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας από τις Ακαδημίες και ίσως από κάποια Παιδαγωγικά Τμήματα. Κατά συνέπεια, εκπαιδευτικοί που δεν εκδήλωσαν κάποια στιγμή ενδιαφέρον για την ορθότητα των παραδοσιακών διδακτικών μορφών και μεθόδων, δεν έχουν λόγους να προβληματιστούν και να αλλάξουν τις δομημένες αντιλήψεις τους ή να πειραματιστούν σε νέα πεδία.

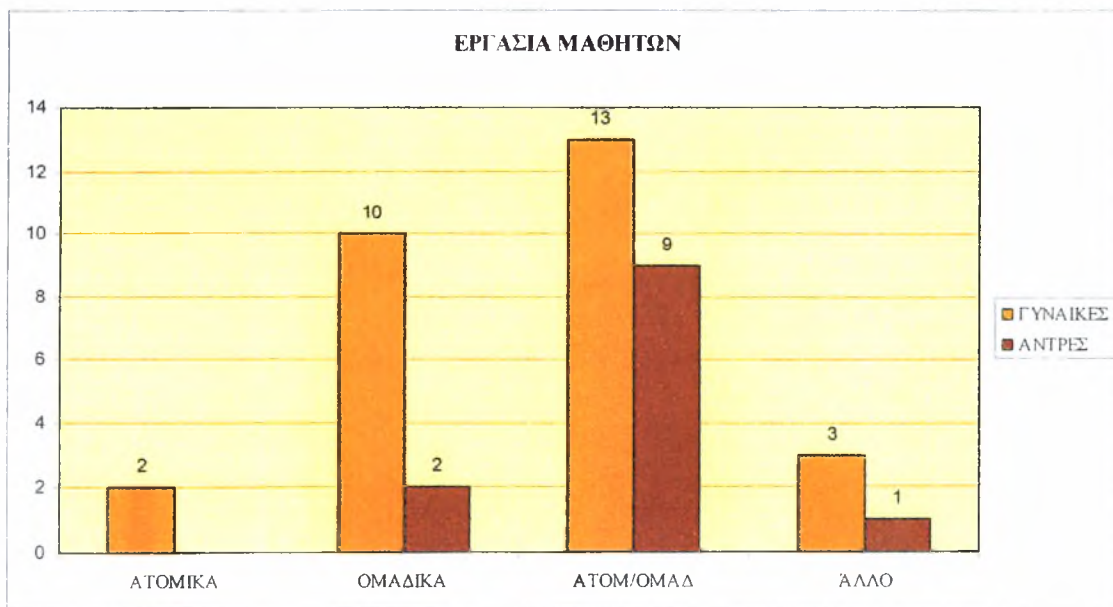
Οι δώδεκα από τους σαράντα (δέκα γυναίκες και δύο άντρες), ποσοστό 32% επιλέγουν να εργάζονται οι μαθητές/τριες τους ομαδοσυνεργατικά. Από την ανάλυση των στοιχείων δεν προέκυψε ότι τη μέθοδο αυτή προτιμούν εκπαιδευτικοί συγκεκριμένης ομάδας. Η αξία της εργασίας σε ομάδες είναι σημαντική όταν είναι συστηματικά προγραμματισμένη και εφαρμόζεται με ευαισθησία. Για το μάθημα της Ιστορίας οι ενότητες που μελετούν την ιστορική ερμηνεία και τη χρήση πηγών εκ των πραγμάτων οφείλουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την ομαδική εργασία από τις ενότητες οι οποίες βασίζονται κυρίως στην ιστορική γνώση (Sebba, 2000:159).

Δύο μόνο γυναίκες επιλέγουν να εργαστούν τα παιδιά αμιγώς ατομικά.

Μία εκπαιδευτικός (Ε: 5) «χρησιμοποιεί εναλλακτικά διάφορες μορφές διδασκαλίας». Το ίδιο και μία άλλη (Ε: 19) η οποία επιλέγει «ανάλογα με την οργάνωση της τάξης πότε ομαδικά και πότε σε δυάδες ή πιο σπάνια ατομικά» ενώ κάποια άλλη «ανάλογα με το έμφυχο υλικό και το μάθημα προχωρώ και στην οργάνωση της τάξης, έχοντας όμως ως βάση την ομαδοσυνεργατική».

Τέλος ένας άντρας εκπαιδευτικός (Ε: 27) σχολιάζει για τον τρόπο που εργάζονται οι μαθητές/τριες του:

«Συχνά ομαδικά. Α) Σε κάθε διδακτική ενότητα σχεδόν, μια τουλάχιστον ομαδική δραστηριότητα ή εκ των προτέρων προετοιμασία ανά ομάδες για την ανάπτυξη κάποιου θέματος Β) Μέθοδος Jigsaw (Διαφοροποιημένη διδασκαλία...)» (Ε: 27).



Γράφημα 18

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο ερώτημα τι χρειάζεται κάποιος για να «μάθει» ιστορία, μερικές απαντήσεις θα ήταν: ν' αναζητά ιστορικό υλικό, να το αναλύει, να το συνδέει, να το κρίνει έτσι ώστε να διαμορφώνει προσωπική γνώμη, την οποία στη συνέχεια να θέτει υπό συζήτηση στα άλλα μέλη της κοινότητάς του (Husbands, 1996). Η διαδικασία αυτή αποτελεί τον πυρήνα προβληματισμού της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας: η αποτελεσματικότητα στη μάθηση δε συνδέεται μόνο με τις γνώσεις που θα αποκτήσει ο μαθητής/τρια (γνωρίζω ότι) αλλά και τις δεξιότητες που θα αναπτύξει (γνωρίζω πώς), οι οποίες θα του/της επιτρέψουν να κατανοήσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει τα ιστορικά γεγονότα (Voss, Carretero, 2001).

Η ιστορία πρέπει να διδάσκεται, ως αντικείμενο με μεθοδολογική και εννοιολογική δομή και όχι ως ένα σύνολο δηλωτικών γνώσεων. Αυτό που επιδιώκεται είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η αξιολόγηση και ερμηνεία των τεκμηρίων, η δόμηση ιστορικών εξερευνήσεων με παράλληλη κατανόηση των απαραίτητων γι' αυτό ιστορικών εννοιών. Η επεξεργασία των πηγών αποτελεί γι' αυτό μια σημαντική άσκηση στο μάθημα της ιστορίας, όχι μόνο γιατί οι πηγές αποτελούν το υλικό αναφοράς της ιστορικής επιστήμης, αλλά γιατί εισάγει τους/τις μαθητές/τριες σε διαδικασίες διερεύνησης, ελέγχου και αξιολόγησης της πληροφορίας. Παράλληλα το μάθημα γίνεται πιο ζωντανό κι ελκυστικό, αφού οι μαθητές/τριες προσομοιώνουν με το έργο ενός ιστορικού που αναζητεί την πολυσήμαντη αλήθεια (γνωστική μαθητεία).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η παρούσα διδακτική παρέμβαση βασισμένη σε δραστηριότητες εποικοδομητικού τύπου, με στόχο την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης των μαθητών/τριών. Στόχος ήταν, όχι η επιφανειακή (όπως συνηθίζεται) επεξεργασία των ιστορικών πηγών, αλλά η αντιμετώπισή τους ως μαρτυριών του παρελθόντος. Για το σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το ιστορικό γεγονός και τους πρωταγωνιστές του (pre-test), ώστε η διδασκαλία της Ιστορίας να γίνει πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα για τους/τις μαθητές/τριες, ανταποκρινόμενη στις ποικίλες ανάγκες τους. Επιδίωξαν να καλύψουν τα ακόλουθα πεδία για την παραγωγή ιστορικού νοήματος: χρήση πηγών (γραπτών αλλά κυρίως οπτικών για τις ανάγκες ενός ρεαλιστικού μαθήματος), αλλαγή και συνέχεια, ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης, οι οποίες είναι απαραίτητες στη μάθηση της Ιστορίας. Οι

δραστηριότητες περιλαμβάνουν την επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία γραπτών και κυρίως οπτικών πηγών (έργων τέχνης και συγκεκριμένα πινάκων ζωγραφικής). Απώτερος στόχος η καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης, με την ενεργό συμμετοχή και έκφραση των μαθητών/τριών και με την εισαγωγή τους στις διαδικασίες της ιστορικής έρευνας (Sebba, 2000).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα της έρευνας που υλοποιήσαμε θεωρούμε πως είναι ικανοποιητικά. Μετά από ένα αναγκαίο στάδιο προσαρμογής των παιδιών στο νέο μαθησιακό περιβάλλον, οι ομάδες λειτούργησαν με επιτυχία. Αναπτύχθηκε η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των παιδιών, κυριάρχησε το δημοκρατικό κλίμα, η συζήτηση και η ελευθερία σκέψης και έκφρασης. Όλοι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν, διατύπωσαν ελεύθερα χωρίς επιφυλάξεις τις απόψεις τους, αναπτύσσοντας ικανότητες κριτικής αντιμετώπισης γεγονότων και προσώπων και θετικές στάσεις απέναντι στο μάθημα. Μεταξύ άλλων ικανοποιήθηκαν και οι κοινωνικές ανάγκες των παιδιών που τόσο παραμελούνται μέσα στις συμβατικές παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Σταυρίδου, 2000:146). Εντόπισαν διαφορετικούς τρόπους αναζήτησης πληροφοριών και τεκμηρίων, έθεσαν ερωτήσεις και έφτασαν σε λογικά συμπεράσματα. Σ' αυτό συνέβαλαν οι κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες οι οποίες προσέφεραν τη δυνατότητα για προοδευτική οικοδόμηση/οικειοποίηση, εφαρμογή και μετασχηματισμό της γνώσης. Δυσκολίες στις δραστηριότητες που ζητούσαν καταγραφή των πηγών που χρησιμοποίησαν για την τεκμηρίωση των συμπερασμάτων τους αντιμετώπισε μόνο μια συγκεκριμένη ομάδα. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν τέσσερα ζωηρά αγόρια μέτριας επίδοσης, εκ των οποίων το ένα ήταν αλβανικής καταγωγής. Ο μαθητής αυτός όπως διαπιστώθηκε δε γνώριζε καλά ελληνικά και δε συμμετείχε καθόλου στις γραπτές δραστηριότητες.

Γενικότερα, οι δραστηριότητες εξοικείωσαν τους μαθητές/τριες με τις τεχνικές παρατήρησης και επεξεργασίας ενός πίνακα ζωγραφικής, όπως διαπιστώθηκε από την 7<sup>η</sup> ερώτηση του τελικού ερωτηματολογίου (post-test). Τα παιδιά κατανόησαν τα έργα τέχνης μέσα στο περιβάλλον που τα δημιούργησε, δηλαδή εξοικειώθηκαν με τη διαδικασία της διερεύνησης και αξιολόγησης ιστορικών πληροφοριών, καθώς και με την παρατήρηση της εικόνας ως πηγής πληροφοριών. Οι πίνακες ζωγραφικής προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και διευκόλυναν τους μηχανισμούς της μνήμης τόσο κατά της διάρκειας της διδακτικής πράξης, αλλά και κατά τη διαδικασία



της ανάκτησης του γνωστικού αντικειμένου (post-test). Ένας πίνακας ζωγραφικής ενσωματώνει το χρόνο, τις προτιμήσεις και τις αξίες μιας εποχής, ανακαλεί μνήμες από έναν ορισμένο τόπο και χρόνο. Αντιπροσωπεύει τις αλλαγές και παρέχει ένα πεδίο μελέτης προκειμένου να εξετάσουμε τους τρόπους που η κοινωνία ή ο πολιτισμός αλλάζει στο πέρασμα του χρόνου. Μεταφέρει και μεταβιβάζει αντιλήψεις, νοοτροπίες, συναισθήματα και συμβολίζει αξίες (Kress, 2002). Με την επαφή τους με τους πίνακες ζωγραφικής στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές/τριες κατανόησαν τη φύση των έργων τέχνης ως ιστορικών μαρτυριών. Τους δόθηκε η δυνατότητα να αντιληφθούν την Ιστορία ως μία διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών και ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ερμηνεία του υλικού των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών.

Η δεύτερη φάση της εργασίας περιλάμβανε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των έργων τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση ερωτηματολογίου. Από τις απαντήσεις των σαράντα εκπαιδευτικών, προέκυψαν στοιχεία για τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές τους, τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, τη συχνότητα της χρήσης των πηγών στο μάθημα της ιστορίας. Διερευνήθηκε επίσης αν και πώς αξιοποιούν τα έργα τέχνης στο μάθημα της ιστορίας και ποιες οι απόψεις τους για τη συνεισφορά τους στην απόκτηση ιστορικής σκέψης από τα παιδιά.

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε ότι η αξιοποίηση των έργων τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας δε γίνεται συστηματικά και ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, παρά ο γεγονός ότι θα ήθελαν, ωστόσο τις περισσότερες φορές οδηγούνται στο να λαμβάνουν οι μαθητές/τριές τους επιφανειακές μόνο πληροφορίες από αυτά. Η αντιμετώπιση αυτή παρατηρείται κυρίως σε εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας (υπηρετούν για χρόνια σε σχολεία της Λάρισας και του Βόλου) και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, χωρίς κάποια επιπλέον επιμόρφωση πέραν των σεμιναρίων που διενεργούνται είτε από τους σχολικούς συμβούλους, είτε από τα Πανεπιστήμια. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έδειξε ότι παρότι έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια, ελάχιστοι είναι εκείνοι που αναφέρουν κάποια νέα προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας. Για τους περισσότερους από αυτούς, αξιοποίηση έργων τέχνης σημαίνει παρατήρηση, σχολιασμός και απλή σύνδεση με το ιστορικό θέμα. Δεν αντιμετωπίζουν τα έργα τέχνης ως ιστορικές μαρτυρίες, ούτε τις γραπτές πηγές εκμεταλλεύονται ανάλογα παρά μόνο ως κάποιες

επιπλέον πληροφορίες σχετικές με το ιστορικό θέμα που εξετάζεται. Το μάθημά τους στηρίζεται είτε στην αφήγηση, είτε στον εντοπισμό των κύριων σημείων, χρησιμοποιώντας τα έργα τέχνης μόνο ως αφορμή για το ιστορικό γεγονός με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη (δεν είναι τυχαίο ότι τα έργα τέχνης αναφέρθηκαν μόνο τρεις φορές στην ερώτηση που αφορούσε στη χρήση άλλου υλικού πέραν του σχολικού βιβλίου). Αρκετές φορές το έργο τέχνης θεωρήθηκε ως κατάλληλο μόνο για αισθητική καλλιέργεια. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποιούν περιστασιακά μόνο την ομαδοσυνεργατική στη διδασκαλία της ιστορίας, γεγονός που αποδεικνύει πως δεν προβαίνουν στη δημιουργία συνεργατικών δραστηριοτήτων που θα ωθήσουν τα παιδιά να συνεργαστούν για την επεξεργασία των πηγών. Η προτίμησή τους στην περιστασιακή χρήση της ομαδοσυνεργατικής αφήνει να διαφανεί κάποιος δισταγμός ως προς τη χρήση της. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι έχουν πεισθεί για τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης λόγω της οπτικοποίησης των γεγονότων και της πρόκλησης του ενδιαφέροντος και προσπαθούν να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους γιατί πιστεύουν στις δυνατότητες τους.

Μια διαφοροποίηση στην αξιοποίηση των έργων τέχνης παρατηρείται από τους/τις εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, και λίγοι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με λίγα χρόνια υπηρεσίας (με μέσο όρο γύρω στα δέκα χρόνια). Οι πιο πολλοί από αυτούς έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση, ή έχουν μεταπτυχιακούς τίτλους και μόνο δύο απ' αυτούς έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας (πάνω από είκοσι). Οι συγκεκριμένοι αξιοποιούν τα έργα τέχνης στη διδακτική πράξη και θεωρούν ότι προωθούν την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης των παιδιών. Αυτοί χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους εποπτικά υλικά και πηγές ενώ αντιμετωπίζουν το βιβλίο ως πλαίσιο μαθητικών δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης αλλά και ως οδηγό αξιολόγησης. Όμως κι από αυτούς ελάχιστοι είναι εκείνοι οι οποίοι προβαίνουν στην ουσιαστική αξιοποίηση των έργων τέχνης ως ιστορικών πηγών παρότι χρησιμοποιούν οπτικές πηγές στο σύνολό τους αρκετά συχνά. Αρκετοί χρησιμοποιούν τα έργα τέχνης ως αφορμή και προβαίνουν πέρα από την παρατήρηση και το σχολιασμό σε παράλληλα ιστορική και εικαστική μελέτη. Τρεις μόνο είναι εκείνοι που επεκτείνουν τη διδασκαλία τους ή τη στηρίζουν σε δραστηριότητες ή φύλλα εργασίας που κατασκευάζουν οι ίδιοι. Όπως είναι

αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποιούν περισσότερο την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στη διδασκαλία τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν κάποιες δυσκολίες που εμποδίζουν την ενασχόλησή τους με τα έργα τέχνης και γενικότερα δυσκολίες των πηγών, λόγω του λεξιλογίου και της συμπυκνωμένης πληροφορίας. Άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι η έλλειψη χρόνου, η οποία θεωρούν ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση των πηγών με δραστηριότητες. Από το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως πρόβλημα η έλλειψη εποπτικού υλικού στα σχολεία και η δυσκολία πρόσβασης, οργάνωσης και επιλογής των πηγών. Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν αυτό το πρόβλημα συνήθως δεν έχουν καλή σχέση με την τεχνολογία.

Για τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας συμφωνούν οι είκοσι εννιά από τους σαράντα (74%). Αλλάζει όμως ο τρόπος με τον οποίο εννοούν τα θετικά αυτά αποτελέσματα. Η καλύτερη αφομοίωση του ιστορικού γεγονότος αναφέρθηκε από τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς, ακολουθεί η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων περιοδολόγησης.

Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εικαστική απεικόνιση της ιστορίας μπορεί να μας οδηγήσει στη βελτίωση της διδακτικής της Ιστορίας έτσι ώστε να ανταποκριθούμε καλύτερα στο στόχο μας που είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θεωρούμε απαραίτητη την περαιτέρω επιμόρφωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας. Με δεδομένο ότι θεωρείται πλέον αναγκαία η συνάρθρωση και διαντίδραση των οικονομικών και κοινωνικών δομών με τις σφαίρες της πολιτικής και της κουλτούρας (Κόκκινος, 2000:12), κατανοούμε ότι η εικαστική απεικόνιση της ιστορίας και μέσα απ' αυτή η ιστορική γνώση έχει κατεξοχήν σημαντικό ρόλο να παίξει. Τα έργα τέχνης ως ιστορικές μαρτυρίες θα πρέπει να τύχουν ουσιαστικής διδακτικής προσέγγισης από τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και να ενταχθούν μέσα στην ύλη για εκμάθηση που έχουν οι μαθητές/τριες. Η εικαστική απεικόνιση της ιστορίας μπορεί να μας προσφέρει όχι μόνο ένα επιπλέον διδακτικό υλικό, αλλά κυρίως μπορεί να μας οδηγήσει μέσα από την κατανόηση των μηχανισμών προσέγγισης του παρελθόντος στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διδακτική παρέμβαση αποτελούν ένα καλό παράδειγμα για την εποικοδομητική διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Οι διδακτικές δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν μπορούν να δώσουν ερεθίσματα και ιδέες ώστε η διδασκαλία της Ιστορίας να γίνει πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα για τους/τις μαθητές/τριες, ανταποκρινόμενη στις ποικίλες ανάγκες τους. Αν επιδιώκουμε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς μπορούμε να αποκτούμε γνώση για το παρελθόν, χρειάζεται να κατανοήσουμε τη φύση και τις δυνατότητες του υλικού των πηγών με το οποίο καλούνται ν' ασχοληθούν. Η διδασκαλία πρέπει να βρει τρόπους για να βοηθά τους μαθητές/τριες να υπερβαίνουν το χειρισμό των πηγών ως πληροφορίας (Ashby, 2006). Οι πηγές πρέπει να διερευνώνται για το νόημά τους, να γίνονται κατανοητές μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο και ν' αξιολογούνται ως μαρτυρίες ως προς μια δεδομένη ερώτηση, έρευνα ή επιχείρημα. Οι οπτικές μαρτυρίες μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό μέσο αισθητοποίησης της Ιστορίας και να βελτιώσουν τις περιορισμένες δυνατότητες οπτικών αναπαραστάσεων που παρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ανεπτυγμένες δεξιότητες για ανάγνωση της εικόνας μπορούν να θεωρηθούν ως απαραίτητα εφόδια στην εποχή μας, λόγω της κυριαρχίας της εικόνας στη διαμόρφωση της πραγματικότητας με τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό και η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα που δεν επιδέχεται σχεδόν καμία αμφιβολία και, η ορθή αξιοποίησή τους, θα επιφέρει ουσιαστικές καινοτομίες μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, τόσο στα μέσα διδασκαλίας όσο και στη μαθησιακή-διδακτική διαδικασία αυτή καθεαυτή.

Μέσα από τα θετικά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν καθώς και με τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πιστεύουμε πως προέκυψαν χρήσιμα στοιχεία για έρευνες τέτοιου είδους στο μέλλον, κάτι που είναι αναγκαίο για την προώθηση των νέων μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας, που οδηγούν στην καλύτερη απόκτηση της ιστορικής σκέψης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ξενόγλωσση και Μεταφρασμένη

- Ashby, R. (2006). Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες: Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες, σ.201-231. Στο Κόκκινος, Γ.- Νάκου, Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, J. (1999). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.
- Berger, J. (1977). *Ways of seeing*. London: Penguin Books.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cavoura Th., Tsaganou G., Koutra D., Telelis J., Grigoriadou M., Samarakou M., Solomonidou C., Papadopoulou K. (2000). Design Methodology of History and Art Educational Software 51 Supported by a Data Base of Historical Sources and Instructional Scenarios, Proceedings of 2nd Hellenic Conference, *The technologies of Information and Communication in Education*, Patras, Greece, pp. 341-351.
- Choppin, A.(1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Education. Collection Pedagogies pour demain. Paris.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: conditions for productive small groups, *Review of Educational Research*, 64, 1-35
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Μετάφραση: Μητσοπούλου Χρυσούλα Φιλοπούλου Μάνια, Αθήνα: Έκφραση.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press,
- Fischman, G. (2001). Reflections About Images: Visual Culture, and Educational Research, *Educational Researcher*, Vol. 30, No 8, 28 – 33.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School, *Educational Researcher* 18, no. 8 (November 1989): 5.

- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*, (Second Edition). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*, (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Haskell, F. (1993). *History and its Images*. New Haven.
- Holt, T. C. (1998). *Thinking historically: Narrative, imagination and understanding*. NY: College Entrance Examination Boards.
- Husbands, C. (2001). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kress, G. (1992). *Explanation in visual communication*. Report to the ESPRIT II Basic Project on Explanation, Working Group 236.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London, UK: Continuum.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Moniot, H. (2000). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (Μετάφραση: Έφη Κάννερ-Εισαγωγή: Θεοδώρα Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Paschalidis, G. (2003-04). Images of History and the Optical Unconscious, *Historiein*, Vol.4, pp.33-44.
- Pozzer-Ardenghi, L., & Roth, W.-M. (2004). Making sense of photographs. *Science Education*, 89(2), 219-241.
- Randall, C., C. (1996). *Haptic History: Teaching A.P. U.S. History through Kinesthetic Learning and Material Culture*. Columbia Univ., New York: Esther A., and Joseph Klingenstein Center for Independent School Education (1996-05-00).
- Rogers, P. (1984). The power of visual presentation. In A. Dickinson, P. Lee, P. Rogers (eds), *Learning History*. London: Heinemann.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, (Μετάφραση: Μαρία Καβαλιέρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

The New London Group, (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and and the Design of Social Future*. New York: Routledge, 9-37.

Voss, J., Carretero, M. (2001). The Language of Historical Educational, *History and Theory*, p. 90-103.

Williams R., (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία* (Εισαγωγή-Μετάφραση: Βενετία Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.

Wittgenstein, L. (1994/1958). *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan.

## **B. Ελληνική**

Βαμβακίδου, Ι. (2000). *Θράκες: Εικαστικές μαρτυρίες από τη συμμετοχή τους στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα του 1821: συμβολή στην εικονογραφία του αγώνα και στη διδακτική της τοπικής ιστορίας*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Βέμη, Μ. (1997). Η αρχαιολογία ως σημειωτική: για μια άσκηση επικοινωνίας με το αρχαιολογικό αντικείμενο (χειροτέχνημα, έργο τέχνης). Στο Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Σημειωτική και πολιτισμός: ιδεολογία – επιστήμη - τέχνη – αρχιτεκτονική*. Τόμος 2. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Δημαράκη, Ε., (2002), Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερεύνηση στην Ιστορία, στο: Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και Πληροφορικά Μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής* σ.369-392, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Ηλιοπούλου, Ι., (2004). Δικτυακές εφαρμογές για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης των φιλολογικών μαθημάτων. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (επιμ) Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (σ.103-112). Αθήνα 9ος-10ος/2004.

- Κάββουρα, Θ., Τσαγκάνου, Γ., Κούτρα, Γρηγοριάδου, Μ., Σαμαράκου, Μ., Σολωμονίδου, Χ., Σταυρίδου, Ε. (1999). Μαθησιακό Περιβάλλον Διαλογικών Πολυμέσων για τη Διερευνητική Μελέτη της Ιστορίας και της Τέχνης με τη Χρήση των Ιστορικών Πηγών. Στο *Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην εκπαίδευση*, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Κάββουρα, Θ., Τσαγκάνου, Γ., Κούτρα, Δ., Τελέλης, Γ., Γρηγοριάδου, Μ., Σαμαράκου, Μ., Σολωμονίδου, Χ., Παπαδοπούλου, Κ. (2000). Μεθοδολογία σχεδίασης εκπαιδευτικού λογισμικού ιστορίας και τέχνης με υποστήριξη βάση ιστορικών πηγών και διδακτικών σεναρίων. Στο Γρηγοριάδου Μ., Ράπτης Α., Βοσνιάδου Σ., Κυνηγός Χ. (επιμ.) *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Πάτρα.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της Ιστορίας στη Διδακτική Έρευνα. *Νεύσις* 9, σ.169-186.
- Κάββουρα, Θ., Γρηγοριάδου, Μ., Τσαγκάνου, Γ. (2004). Αρχές Σχεδίασης Υπερμεσικού Περιβάλλοντος για Ευέλικτη Μάθηση της Ιστορίας με Βάση Περιπτώσεις. Στο Δημητρακοπούλου Α. (Επιμ.) *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Τόμος Α', Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: Καστανιώτη.
- Κάββουρα, Θ. (2004). Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*, 193-211. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2005). Σχεδιάζοντας ένα εκπαιδευτικό λογισμικό ιστορίας. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη, Θ. Κάββουρα (επιμ.) *Βιβλία, Υλικά, Λογισμικά για την Εκπαίδευση: Από τη Σχεδίαση στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά διημερίδας 13-14 Δεκεμβρίου 2003. Βόλος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Καμπουροπούλου, Μ. (2002). Αισθητική προσέγγιση και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας. Διδακτική ενότητα: «Η Ιπποτοκρατία στη Ρόδο». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.) *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Κανταρτζή, Ε. (1992) Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων, *Νεοελληνική Παιδεία*, 24.
- Καρυώτου, Ε. & Κάββουρα, Θ., (2004). *Εποχή του Λίθου: Σχεδίαση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού Λογισμικού για τη Διδασκαλία και Μάθηση της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο: Προπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κασκαμανίδης, Γ. Ο υλικός πολιτισμός ως ιστορική πηγή. Ψηφιακή διαχείριση και διδακτική πράξη. *1<sup>ο</sup> Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο Λαϊκός Πολιτισμός και εκπαίδευση* Βόλος, 29/9/2006-1/10/2006. Διαθέσιμο στο: <http://www.eipe.gr/praktika/praktika/kaskamanidis.pdf>
- Κόκκινος, Γ. (2000), Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας – για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., Χρηστίδου, Β. (2001). *Τα κείμενα της Τεχνοεπιστήμης στο Δημόσιο Χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2006). Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση, σ. 449-467. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα.
- Λεοντσίνης, Γ. (2002). Το μουσείο στο πλαίσιο της διδακτικής της γενικής και της τοπικής ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.) *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μαυροσκούφης, Κ. (1999). Η εικονογράφηση της Ιστορίας και η διακόσμηση των σχολείων: θεωρητικά προβλήματα και πρακτικά ατοπήματα στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, σσ. 50-59.
- Μπαλτά, Β. & Δήμου, Χ. (2002). Ταξίδι στην Τέχνη του Αρχαίου Κόσμου: Μια Διδακτική Δραστηριότητα για τη Διερεύνηση της Δυνατότητας Διδασκαλίας της Αρχαίας Τέχνης με Χρήση των ΤΠΕ. Στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) «*Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*», Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Τόμος Β΄, 26-29/9/2002, σελ. 369-384. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος: Καστανιώτη.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Ειρήνη Νάκου.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. τ. Β΄. Αθήνα.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σολομωνίδου, Χ. (2004). Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Τσιβάς, Α. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως παραγωγός εκπαιδευτικού υλικού. Ένα παράδειγμα για τη διδασκαλία της ιστορίας στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Στο Ουζούνης, Κ. και Καραφύλλης, Α. (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.pi-schools.gr/programs/depps](http://www.pi-schools.gr/programs/depps)
- Φακίδου, Α. & Κάββουρα, Θ. (2006). Εικαστικές πηγές σε σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδημήμου (επιμ.) Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «*Ελληνική Παιδαγωγική και*

*Εκπαιδευτική Έρευνα*». Οργάνωση: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, 11/2006. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη, τόμος Α', σελ. 467-475

### Γ. Ιστοσελίδες

Ανδρεάδου, Χ. & Γρόσδος, Σ. Διεπιστημονικότητα και λαϊκοί ζωγράφοι: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [http://www.eipe.gr/praktika/praktika/andreadou\\_grosdos.pdf](http://www.eipe.gr/praktika/praktika/andreadou_grosdos.pdf) Προσπελάστηκε την 10/10/2007.

Γιακουμάτου, Τ. (2003). Οι νέες τεχνολογίες συναντούν το ελληνικό σχολείο. *Δοκίμοι*. Αίγιο, Φθινόπωρο τχ, 1, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/p4\\_newtech\\_DOC1\\_2003.pdf](http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/p4_newtech_DOC1_2003.pdf) Προσπελάστηκε την 5/5/2007.

Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. (1999). Διδακτικές δοκιμές: Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1* (1999): 119-120. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm> Προσπελάστηκε την 20/11/2006.

Κάββουρα, Θ. (2007). Ποικιλία στη Διδασκαλία. Άρθρο στην εφημερίδα «*Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*», 15/04/2007. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: [http://www.enet.gr/online/online\\_text/c=110,dt=15.04.2007,id=24925972](http://www.enet.gr/online/online_text/c=110,dt=15.04.2007,id=24925972) (Προσπελάστηκε την 10/06/2007).

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, (1) Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>

Ελληνική Ιστορία Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: η Πολιορκία του Μεσολογγίου και το τέλος της επανάστασης στη Δυτική Στερεά. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821\\_1833/polemos/06.html](http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/polemos/06.html) (προσπελάστηκε την 28/5/2008).

Απομνημονεύματα του Θ. Κολοκοτρώνη. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://durabond.ca/gdouridas/kolokotronis.html> (προσπελάστηκε την 3/4/2008).

Εικαστικά και αρχιτεκτονικά θέματα του 19ου αιώνα. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

<http://www.archive.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=23>

(προσπελάστηκε την 29/5/2008).

<http://www.egolpio.com/HISTORY/mesologi.htm> (προσπελάστηκε την 28/5/2008).

<http://www.messologhi.gr> (προσπελάστηκε την 27/5/2008).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

18<sup>Ο</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ

ΤΑΞΗ: ΣΤ'

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

ΑΓΟΡΙ  ΚΟΡΙΤΣΙ

### ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σας παρακαλώ πολύ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι εξυπηρετούσε η αντίσταση των Μεσολογγιτών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της Επανάστασης; Να συμβουλευτείς τους χάρτες για να απαντήσεις.

.....

.....

.....

.....



2. Όταν ακούς τη φράση «Έξοδος του Μεσολογγίου» ποιες λέξεις ή φράσεις σου έρχονται στο νου;

.....

.....

.....

3. Πότε έγινε η ηρωική έξοδος των Μεσολογγιτών;

.....

.....

4. Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τους Μεσολογγίτες στην ηρωική τους έξοδο;

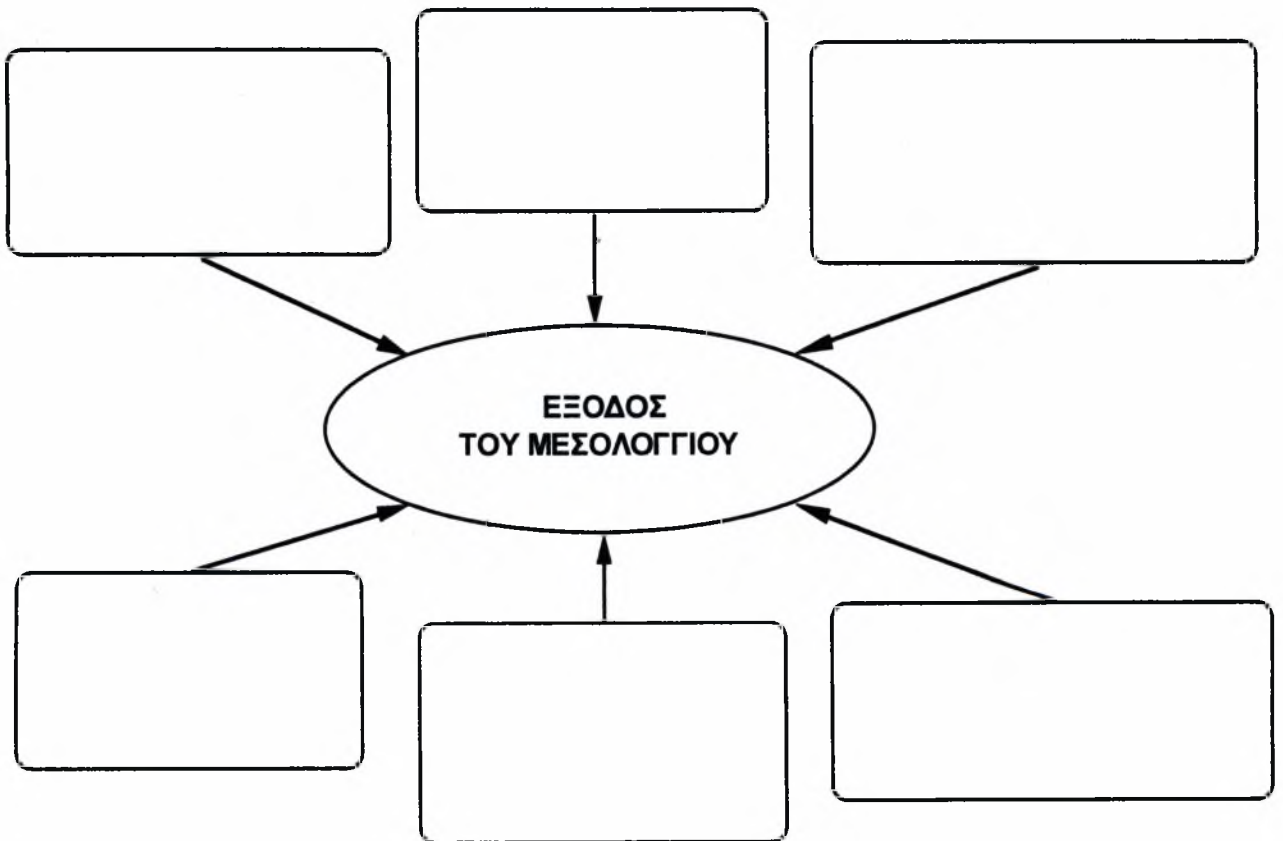
.....

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

5. Ποιες ήταν οι συνέπειες της πτώσης του Μεσολογγίου;

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

5. Να συμπληρώσεις μέσα στα κουτάκια τα σημαντικότερα στοιχεία που παρουσιάζουν την Έξοδο του Μεσολογγίου.



Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**  
**18<sup>ο</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ**  
**ΤΑΞΗ: ΣΤ΄**

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:**.....

**ΑΓΟΡΙ**     **ΚΟΡΙΤΣΙ**

**ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

1. Τι εξυπηρετούσε η αντίσταση των Μεσολογγιτών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της Επανάστασης; Να συμβουλευτείς τους χάρτες για να απαντήσεις.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



2. Όταν ακούς τη φράση «Εξοδος του Μεσολογγίου» ποιες λέξεις ή φράσεις σου έρχονται στο νου;

.....

.....

.....

3. Πότε έγινε η ηρωική έξοδος των Μεσολογγιτών;

.....

.....

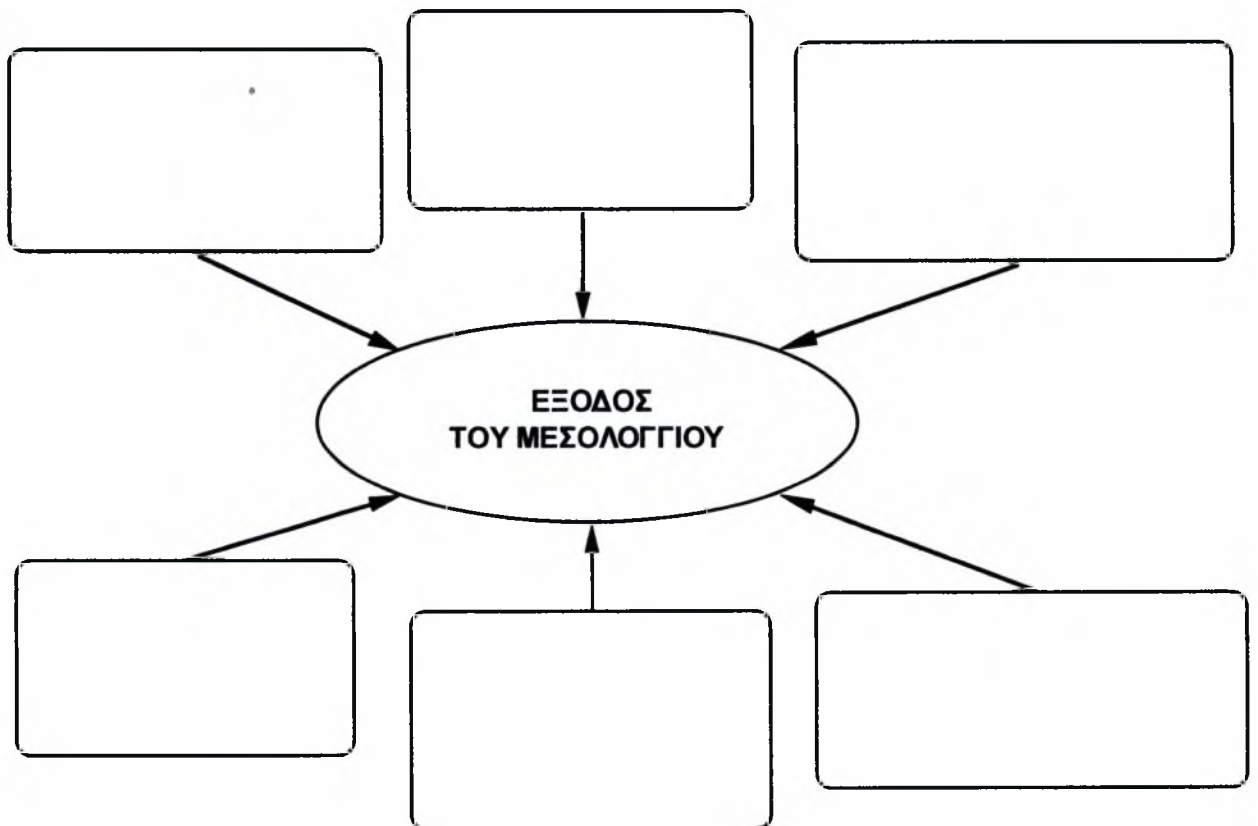
4. Ποιοι λόγοι οδήγησαν τους Μεσολογγίτες στην ηρωική τους έξοδο;

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

5. Ποιες ήταν οι συνέπειες της πτώσης του Μεσολογγίου;

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

6. Να συμπληρώσεις μέσα στα κουτάκια τα σημαντικότερα στοιχεία που παρουσιάζουν την Πολιορκία και την Έξοδο του Μεσολογγίου.





7. Να παρατηρήσεις προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής. Πώς θα χρησιμοποιούσες αυτή την εικόνα στο σημερινό μάθημα της ιστορίας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



«Ο Ιμπραήμ εισέρχεται στο Μεσολόγγι». Πίνακας του Mazzola, αντίγραφο Ι. Κασόλα (Πινακοθήκη Δήμου Μεσολογγίου)

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

### 1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### 1. ΠΟΛΙΟΡΚΙΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ 1825-1826 (Α΄ ΦΑΣΗ)

Στα τέλη Μαρτίου 1825, ο Μεχμέτ Ρεσίτ-πασάς (Κιουταχής) κατευθύνθηκε προς το Μεσολόγγι. Με 35.000 στρατό στρατοπέδευσε έξω από την πόλη και ξεκίνησε να την πολιορκεί στα τέλη Απριλίου 1825.

Οι υπερασπιστές της πόλης, περίπου 4.500, είχαν ενισχύσει την άμυνα τόσο από την ξηρά όσο και από τη λιμνοθάλασσα. Σκληρές μονομαχίες πυροβολικού άρχισαν μάχες σώμα με σώμα πάνω στα τείχη και στις τάφρους, ενώ λαγούμια ανοίγονται και τινάζονται στον αέρα. Το Μεσολόγγι κρατούσε γερά και φαινόταν πως δεν ήταν εύκολος στόχος.

Τέλος σημαντικές επιχειρήσεις σε συντονισμό με τους άλλους οπλαρχηγούς της Στερεάς Ελλάδας και τον ελληνικό στόλο είχαν αναγκάσει τον Κιουταχή να χαλαρώσει την πολιορκία το φθινόπωρο του 1825 και να ζητήσει βοήθεια από τον αιγυπτιακό στρατό.



#### ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

##### Μεχμέτ Ρεσίτ-πασάς, Κιουταχής (1780-1839):

Γιος χριστιανού ιερέα που συνελήφθη μικρός από τους Τούρκους. Ευφύης και φιλόδοξος διορίστηκε διοικητής της Κιουτάχειας της Μ. Ασίας. Υπήρξε έμπειρος στρατηγός, μορφωμένος και πολύ σκληρός με τους αντιπάλους του.

#### Πολιορκία:

Στρατιωτικός (με στρατό ή και με στόλο) αποκλεισμός μιας οχυρωμένης θέσης ή περιοχής με σκοπό την κατάληψή της.

#### ΠΗΓΗ 1

##### «Βοήθεια από τον Καραϊσκάκη ...»

«Επιστολές από τη Διοίκηση και ακόμη μια άλλη από τον Καραϊσκάκη και τους άλλους οπλαρχηγούς ήρθε και μας έφερε αίσιες ειδήσεις. Οι πρώτες ανήγγειλαν την πολύ γρήγορη έλευση του στόλου μας και η άλλη τη γρήγορη βοήθεια από την ξηρά των οπλαρχηγών του στρατοπέδου των Σαλώνων. Οι ειδήσεις αυτές ενθάρρυναν τους στρατιώτες και όλους τους καλούς πατριώτες».

Πηγή: Το ημερολόγιο της Β΄ Πολιορκίας του Μεσολογγίου, όπως δημοσιεύθηκε στα **ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΧΡΟΝΙΚΑ**, στο Γ. Λαγανάς (επιμ.) «Οι ημέρες των Ελεύθερων Πολιορκημένων Μεσολογγί: 1824-1826» Αθήνα 2001, σ. 218

#### ΠΗΓΗ 2

##### «Είσοδος ελληνικού στόλου στο Μεσολόγγι 23 Ιουλίου 1825»

«Τι περιεργό θέαμα τότε, να βλέπει κάποιος εμπορικά μπρίκια\* να ορμούν, όπως οι αετοί, κατά των Οθωμανικών φρεγατών, μ' ενθουσιασμό και γενναιοκαρδία! Οι Έλληνες ... νίκησαν, και ο εχθρός ... έφυγε ντροπιασμένος, και καταδιωκόμενος από τους δικούς μας. Μετά από αυτό ήρθαν και άραξαν στις έντεκα η ώρα πέντε από τα πλοία μας, στα οποία ήταν και ο αντιναύαρχος Σαχτούρης, για να αποβιβάσουν τις τροφές και τα πολεμοφόδια που έστειλε η Σ. Διοίκηση, ενώ τα υπόλοιπα 28 πλοία υπό την οδηγία των Ναυάρχων Ανδρέα Μιαούλη, Γ. Κολαντρούτση και Νικολάου Αποστόλη, έτρεξαν πίσω από τον εχθρό καταδιώκοντάς τον».

Πηγή: Το ημερολόγιο της Β΄ Πολιορκίας του Μεσολογγίου, όπως δημοσιεύθηκε στα **ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΧΡΟΝΙΚΑ**, στο Γ. Λαγανάς (επιμ.) «Οι ημέρες των Ελεύθερων Πολιορκημένων Μεσολογγί: 1824-1826» Αθήνα 2001, σ. 226-227.

#### ΠΗΓΗ 3

##### «Οι κάτοικοι του Μεσολογγίου»

«Οι κάτοικοι του Μεσολογγίου σε όλο το διάστημα της πολιορκίας, έδωσαν άπειρα δείγματα της καρτερίας και της μεγαλοψυχίας τους, αλλά σ' αυτή την περίπτωση ακόμη περισσότερο. Γιατί ήταν από τους πρώτους που ριψοκινδύνευαν στη μάχη... χωρίς να έχουν άλλο συμφέρον από την ελευθερία της πατρίδας. Επειδή δεν τους είχε μείνει τίποτα. Αφού και τον

ελαιώνα τον είχε καταστρέψει ο εχθρός. Και τα αμπέλια το ίδιο... Ό,τι τρόφιμα είχαν στα σπίτια τους κι αυτά τα προσφέρονε. Κι επειδή για την επισκευή του φρουρίου δεν υπήρχαν υλικά, προσφέρονταν να γκρεμίσουν τα σπίτια τους για να πάρουμε τα απαραίτητα υλικά!».

Πηγή: «Απομνημονεύματα της δευτέρας πολιορκίας του Μεσολογγίου, 1825-1826» του Στρατηγού Σπυρομήλιου εκδ. Ι. Βλαχογιάννη, Αθήναι 1926.

#### ΠΗΓΗ 4 «Το Μεσολόγγι»

Κατά τις πολιορκίες εκδίδονταν δύο εφημερίδες από τις οποίες σημαντικότερη ήταν τα **ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΧΡΟΝΙΚΑ** του Ελβετού φιλέλληνα Ι. Μάγερ, η οποία τυπωνόταν με τυπογραφικό εξοπλισμό που δώρισε στην πόλη ο Λόρδος Βύρων. Μέσα στην πόλη λειτουργούσαν δύο σχολεία, Ιατρείο και Δικαστήριο. Στο Μεσολόγγι είχε έδρα η Διοίκηση της Δυτικής Χέρσου Ελλάδας. Το Μεσολόγγι αποτελούσε το κέντρο της επανάστασης στη Δ. Στερεά και η στρατηγική του θέση εξασφάλιζε τον έλεγχο της Πελοποννήσου για όποιον το κατακτούσε. Αποτελούσε σε μικρογραφία μια μικρή Ελλάδα, γιατί μέσα στην πόλη δεν ήταν κλεισμένοι μόνο Μεσολογγίτες και Πελοποννήσιοι, αλλά και αντιπρόσωποι όλων των ελληνικών πληθυσμών από τον Ισθμό και επάνω.

Πηγή: Δικτυακή πύλη του Δήμου Μεσολογγίου: <http://www.messologhi.gr>

#### ΠΗΓΗ 5



- 1 Τουρκοαγρυπτικός στόλος
- 2 Τουρκοαγρυπτικά στρατεύματα
- 3 Το Μεσολόγγι
- 4 Το νησί Κλείσοβα
- 5 Ελληνικά στρατεύματα
- 6 Τουρκικά στρατεύματα

«Πολιορκία του Μεσολογγίου (1825-1826)».

Πίνακας του Π. Ζωγράφου σε σκέψεις Ι. Μακρυγιάννη (Αθήνα, Γεννάδειος Βιβλιοθήκη).

Μεταξύ του 1836 και του 1839 ο λαϊκός ζωγράφος Π. Ζωγράφος προσκλήθηκε από τον Μακρυγιάννη να δημιουργήσει μια εικονογραφία της Επανάστασης. Καρπός αυτής της εργασίας υπήρξαν 8 ξύλινες εικόνες και τέσσερις σειρές 24 υδατογραφιών η καθεμία, με θέματα από τον Αγώνα. Ο Μακρυγιάννης πρόσφερε τη μία σειρά στον Όθωνα και τις υπόλοιπες στους πρεσβευτές της Αγγλίας, της Γαλλίας και της Ρωσίας, με τελικούς παραλήπτες τους ηγεμόνες των χωρών τους, σε μια προσπάθεια να τους επηρεάσει ευμενώς υπέρ των ελληνικών συμφερόντων. Τα έργα αυτά αποτελούν την ιστορικά πρώτη και καλλιτεχνικά αξεπέραστη εικονογράφηση του Αγώνα που έδωσε η ελληνική τέχνη.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ποιος είναι ο δημιουργός του πίνακα ζωγραφικής; Πότε δημιουργήθηκε;

.....  
.....

Ποιο είναι το θέμα του; Ποιος ήταν ο σκοπός δημιουργίας του; Ποιο είναι το κοινό στο οποίο απευθυνόταν;

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

Να παρατηρήσετε προσεκτικά το έργο τέχνης. Μπορείτε να διακρίνετε τους δύο αντιπάλους και να υπολογίσετε τον αριθμό τους; Πώς; Η απόσταση παρουσίασής τους είναι κοντινή ή μακρινή; Γιατί κατά τη γνώμη σας ο καλλιτέχνης επέλεξε το συγκεκριμένο τρόπο παρουσίασης;

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

Μετά ταξιδέψτε με τη φαντασία σας μέσα στην εικόνα... σε ποιο σημείο της εικόνας θα θέλατε να βρίσκεστε και γιατί; Τι βλέπετε γύρω σας; Τι ακούτε;

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

Έχοντας υπόψη τις γραπτές πηγές, καθώς και τα στοιχεία του χάρτη του Μακρυγιάννη αναφέρετε τρεις τουλάχιστον παράγοντες που βοήθησαν ώστε το Μεσολόγγι να αντισταθεί στην Α΄ φάση της πολιορκίας του από τους Τούρκους. Σε κάθε περίπτωση να δικαιολογήσετε την απάντησή σας και να αναφέρετε από ποια πηγή αντλήσατε τα στοιχεία.

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

## 2<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### 2. ΠΟΛΙΟΡΚΙΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ 1825-1826 (Β' ΦΑΣΗ)

Το Δεκέμβριο του 1825 τα τουρκικά στρατεύματα ενισχύονται με την άφιξη των αιγυπτιακών στρατευμάτων. Ο Αιγύπτιος στρατηγός Ιμπραήμ αναλαμβάνει την αρχηγία της πολιορκίας. Οι Μεσολογγίτες παρά τις δυσκολίες καταφέρνουν να αποκρούσουν τις επιθέσεις των Αιγυπτίων και ο Ιμπραήμ αναγκάζεται να ζητήσει τη σύμπραξη του Κιουταχή.



Όμως η κατάσταση είχε αρχίσει να χειροτερεύει για τους πολιορκημένους. Η ελληνική κυβέρνηση και οι πολιτικοί, απασχολημένοι με την Γ' Εθνική Συνέλευση και με τα κομματικά πάθη, δε φρόντισαν να βρουν γρήγορα τα χρηματικά μέσα, για να βοηθήσουν τους Μεσολογγίτες. Μεγάλο πλήγμα αποτελεί και η παράδοση του γειτονικού Αιτωλικού και ο έλεγχος της λιμνοθάλασσας από τον οθωμανικό στόλο, αφού κατάφεραν και πήραν δύο από τα νησιά, το Βασιλάδι και τον Ντολμά, ενώ αποκρούστηκε η έφοδος Τούρκων και Αιγυπτίων εναντίον της Κλείσοβας.

#### ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

##### Ιμπραήμ-πασάς (1798-1848):

Αιγύπτιος στρατιωτικός και αργότερα αντιβασιλέας της Αιγύπτου. Γιος χριστιανής από την Καβάλα και θετός γιος του Μεχμέτ Αλή, αρχηγού της αιγυπτιακής δυναστείας. Ήταν φιλόδοξος και είχε ευρωπαϊκή μόρφωση. Ηγήθηκε το 1824 της εκστρατείας των Αιγυπτίων κατά της επαναστατημένης Ελλάδας.

##### Γ' Εθνική Συνέλευση:

Η τρίτη συγκέντρωση των αντιπροσώπων του Έθνους που άρχισε τις εργασίες στην Επίδαυρο, στις 6 Απριλίου 1826. Διακόπηκε λόγω της είδησης της πτώσης του Μεσολογγίου. Συγκροτήθηκε ξανά στις 17 Μαρτίου 1827 στην Τροιζήνα. Εκεί εξέλεξε ομόφωνα τον Ιωάννη Καποδίστρια ως «Κυβερνήτη της Ελλάδας» και ψήφισε το «Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος».

#### ΠΗΓΗ 1

##### «Έσφαξαν ένα γαϊδουράκι...»

«Από τα μέσα Φεβρουαρίου άρχισαν πολλές οικογένειες να στερούνται το ψωμί. Κάποιες οικογένειες έσφαξαν ένα γαϊδουράκι και το έφαγαν...»

Ένας γιατρός μαγείρευε το σκύλο του με λάδι. Οι στρατιώτες τότε πια άρπαζαν οποιονδήποτε σκύλο ή γάτα έβρισκαν στο δρόμο. Τρεις μέρες πέρασαν και τέλειωσαν κι αυτά τα ζώα...

Όμως από τις 15 του Μάη αρχίσαμε τις πικραλήθρες, χορτάρι της θάλασσας. Το βράζαμε πέντε φορές έως ότου έφευγε η πικράδα, και το τρώγαμε με ξύδι και λάδι σαν πατάτα, αλλά και με ζουμί από καβούρια. Επιδοθήκαμε και στους ποντικούς και ήταν τυχερός αυτός που μπορούσε να πιάσει έναν. Βατράχια, δυστυχώς δε βρίσκαμε. Από την έλλειψη τροφής αύξαιναν οι αρρώστιες: πονόστομος και αρθρίτιδα».

Πηγή: «Ενθυμήματα στρατιωτικά της επαναστάσεως των Ελλήνων. Από τα 1821 μέχρι των 1833», του Ν. Κασομούλη, τ. Β', επιμ. Γ. Βλαχογιάννης, Αθήνα, 1940.

#### ΠΗΓΗ 2

##### «Η φρουρά»

«Η Φρουρά είχε συνηθίσει να βαστά το τσαπί, το φτυάρι μαζί και το ντουφέκι στο χέρι. .... Έτρεχαν σαν τυφλοί στη φωτιά. Αυτός ήταν ο χαρακτήρας τους ο πολεμικός... τον πληγωμένο τον έπαιρναν αμέσως πέντε – δέκα σύντροφοι – τον συνόδευαν με χαρά. Ήταν μεγάλη ντροπή γι' αυτούς να δακρύσει κανείς ή να κλάψει, ή να παραπονεθεί ο πληγωμένος ότι η πληγή του πονάει...»



Να περιγράψετε τι παρουσιάζει η εικόνα. Ποια είναι η στάση των μορφών; Ποιο σημείο του πίνακα προσελκύει την προσοχή σας; Τι χρώματα χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης για να το πετύχει; Τι υπάρχει στο φόντο; Τι θέλει να δείξει με την εναλλαγή της σκιάς με το φως;

Δείτε το σαν ένα «καρέ» από μία ταινία. Με τη βοήθεια του κειμένου και των γραπτών πηγών ξεπαγώστε την εικόνα και γράψτε τι έχει συμβεί ή τι πρόκειται να συμβεί. Τι περιμένουν να γίνει από στιγμή σε στιγμή; Πώς νιώθουν;



«Πολεμική σκηνή», Πίνακας του Θεόδωρου Βρυζάκη (1853). Λάδι σε μουσαμά 81x106 εκ (Αθήνα, Εθνική Πινακοθήκη).

### 3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### 3. Η ΕΞΟΔΟΣ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ

Οι πολιορκημένοι, απελπισμένοι πια, πήραν την οριστική απόφαση να επιχειρήσουν έξοδο, να ορμήσουν δηλαδή έξω από το Μεσολόγγι και προσπαθώντας να διασπάσουν τις γραμμές των πολιορκητών να απελευθερωθούν. Το σχέδιο της Φρουράς του Μεσολογγίου σχεδίασε την έξοδο από τρεις κινητές γέφυρες. Σε αυτές μοιράστηκαν όσοι θα εξέρχονταν, ενώ οι ανήμποροι μαζί με όσους επέλεξαν να πεθάνουν κοντά τους, κατέλαβαν τα ανθεκτικότερα κτίρια μαζί με πυρομαχικά για να πολεμήσουν μέχρι το τέλος.



Η υποστήριξη που περίμεναν από τους μαχητές του Καραϊσκάκη δεν ήρθε ποτέ. Το πρωί της 10ης Απριλίου, ανήμερα της γιορτής των Βαΐων η οθωμανική σημαία κυμάτιζε στα χαλάσματα του Μεσολογγίου.



#### ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

##### Έξοδος (ιστ.):

Η εξόρμηση των πολιορκουμένων με στόχο τη διάσπαση των γραμμών των πολιορκητών.

##### Φρουρά του Μεσολογγίου:

Οι υπερασπιστές του Μεσολογγίου με αρχηγό τον Αθανάσιο Ραζηκότσικα.

#### ΠΗΓΗ 1 «Επέσαμεν εις τα περιχαράκωματα»

«Με την ελπίδα να καταφθάσουν τα καράβια και να μας φέρουν εφόδια και τροφές φθάσαμε στην πιο άθλια κατάσταση... Έφθασαν να πεθαίνουν και από εκατόν πενήντα την ημέρα. Για να μη χαθεί όμως με την ολότητα το στρατιωτικό σώμα αποφασίσαμε να βγούμε με έξοδο με τα σπαθιά στα χέρια, να βγάλουμε και όλο το αδύνατο μέρος και όποιος γλυτώσει, πράγμα που δεν έγινε ποτέ στον κόσμο. **Λοιπόν στις 10 Απριλίου, το βράδυ τρεις ώρες τη νύχτα, κάμαμε την έξοδο**, διαμέσου των γεφυριών και πέσαμε στα εχθρικά περιχαράκωματα... Ο πόλεμος κράτησε έξι ώρες...».

Πηγή: Επιστολή Νότη Μπότσαρη, Κίτσου Τζαβέλα, Δ. Μακρή και άλλων οπλαρχηγών προς την κυβέρνηση δυο μέρες μετά την Έξοδο.

#### ΠΗΓΗ 2 «Η έξοδος του Μεσολογγίου 10 Απριλίου 1826»

[...] Όλοι σχεδόν οι Έλληνες είχαν εξέλθει από τις πύλες... Δεν ακουγόταν κανένας ήχος εκτός από τις κραυγές των εχθρικών νυχτοφυλακών και των θρήνων των γυναικόπαιδων που προσπαθούσαν να τον πνίξουν. Και μέσα στην ανησυχία και ανυπομονησία που επικρατούσε ακούστηκε μια κραυγή: **«Εμπρός! ορμήστε κατά των Τούρκων!»** που επαναλήφθηκε από όλο το πλήθος και όλοι όρμησαν μπροστά στις πρώτες γραμμές των εχθρικών χαρακωμάτων με ελάχιστες απώλειες, και κατευθύνθηκαν στους πρόποδες του βουνού... Ήταν δύσκολο αναχαιτίσουν τον εξαγριωμένο ταύρο, με τον οποίο έμοιαζε το πλήθος ...

Η τύχη του άλλου σώματος όμως υπήρξε πολύ διαφορετική. Σ' αυτό συμπεριλαμβανόταν μεγάλος αριθμός γυναικόπαιδων... Τη στιγμή της σύγχυσης ακούστηκε η κραυγή: **«Οπίσω! οπίσω! Εις τας επάλξεις! Εις τας επάλξεις!»** και σύσσωμο το πλήθος χωρίς να γνωρίζει το γιατί, στράφηκε προς την πόλη. Την ίδια στιγμή εισέρχονταν και οι Τούρκοι από την άλλη πλευρά, έτσι μοιραία συναντήθηκαν. Οι Έλληνες πολέμησαν με απεγνωσμένη μανία. Οι γυναίκες όρμησαν προς τη θάλασσα με τα παιδιά τους.

Πηγή: Σάμουελ Χάου, Ημερολόγιο από τον Αγώνα 1825-1829, επιμ. Οδ. Δημητρακόπουλος, Αθήνα 1971, σ. 112-114.







«Η Έξοδος του Μεσολογγίου» έργο του Θ. Βρυζάκη (1855), λάδι σε μουσαμά, 169εκ. x 127εκ., (Αθήνα, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου)

Ο Θ. Βρυζάκης (1814-1878) είναι ο πρώτος Έλληνας ζωγράφος του 19ου αι. που δημιούργησε στο εξωτερικό έργα με θέμα την Ελληνική Επανάσταση. Το μνημειακό μέγεθος των έργων της ιστορικής ζωγραφικής, οι τελετουργικές και σκηνοθετημένες συνθέσεις, το επιμελημένο ύφος του μαρτυρούν τον επίσημο ιδεολογικό ρόλο αυτών των πινάκων. Είναι ένας από τους κύριους θεμελιωτές της νεότερης (μεταβυζαντινής) ελληνικής ζωγραφικής.

Με το έργο αυτό ο Βρυζάκης πήρε μέρος στη Διεθνή Έκθεση του Παρισιού (Μάιος-Νοέμβριος 1855).



«Σκηνή από την Έξοδο του Μεσολογγίου». Έργο του ζωγράφου Ε. De Lunsac, Μουσείο Ιστορίας και Τέχνης Δήμου Ι. Π. Μεσολογγίου



«Η Θυσία του Καψάλη», έργο του ζωγράφου Θ. Βρυζάκη, Μουσείο Ιστορίας και Τέχνης Δήμου Ι. Π. Μεσολογγίου

Αφού διαβάσετε τα κείμενα, να παρατηρήσετε προσεκτικά τον πίνακα του Lunsac και τον πίνακα του Βρυζάκη. Να συγκρίνετε τους δύο πίνακες ζωγραφικής. Παρατηρείτε κάποιες ομοιότητες; Ποιο είναι το θέμα τους; Πού επικεντρώνεται η προσοχή του θεατή; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές των έργων;

.....

.....

.....

.....

.....

Ποια χρώματα κυριαρχούν στους δύο πίνακες; Είναι ψυχρά ή θερμά; Γιατί πιστεύετε οι καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν τα συγκεκριμένα χρώματα;

.....

.....

.....

.....

.....

Τι παρατηρείτε στις εκφράσεις των προσώπων και στις κινήσεις του σώματος των πρωταγωνιστών; Είναι εμφανής η παρουσία του εχθρού; Ποιος πιστεύετε είναι ο σκοπός των δύο καλλιτεχνών; Ποια συναισθήματα προκαλούν στον παρατηρητή;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΞΟΔΟΥ

Από τους 3.000 στρατιωτικούς που πήραν μέρος στην έξοδο, μόνο 1.300 σώθηκαν. Από τις γυναίκες, 13 μόνο Σουλιώτισσες σώθηκαν και από τα παιδιά 3 ή 4. Οι απώλειες των Τουρκοαιγυπτίων υπολογίστηκαν σε 5.000. Τη ντροπή του ελληνικού εμφυλίου πολέμου εξαγνίζει η θυσία μιας πόλης και των αγωνιστών της.

Η επανάσταση μετά την πτώση του Μεσολογγίου είχε σχεδόν κατασταλεί. Την πτώση του Μεσολογγίου ακολούθησε η συνθηκολόγηση πολλών Ρουμελιωτών οπλαρχηγών.

Η φλόγα της όμως παρέμενε άσβεστη, καθώς η ήττα μετατράπηκε σε νίκη. Η Έξοδος των Μεσολογγιτών προκαλεί ρίγη συγκίνησης σε όλη την Ευρώπη και ξεσηκώνει τους λαούς, οι οποίοι πιέζουν τις κυβερνήσεις τους να δράσουν υπέρ των Ελλήνων. Το κύμα φιλελληνισμού που ξεσηκώνεται συντελεί στην επέμβαση της Γαλλίας, της Αγγλίας και της Ρωσίας υπέρ της Ελλάδος.

Το Μεσολόγγι απελευθερώθηκε στις 11 Μαΐου 1829. Το 1937 αναγνωρίστηκε ως «Ιερά Πόλις» και η Κυριακή των Βαΐων ορίστηκε ως η επέτειος της Εξόδου.

**ΠΗΓΗ 1** «Ο Κολοκοτρώνης»

«Μας ήλθε η είδηση ότι το Μεσολόγγι εχάθη. Έτσι εβάλαμε τα μαύρα όλοι, μισή ώρα εστάθη σιωπή που δεν έκρινε κανένας, αλλ' εμέτραε καθένας με το νου του τον αφανισμό μας. Βλέποντας εγώ τη σιωπή, εσηκώθηκα εις το πόδι και τους ομίλησα λόγια διά να εμψυχωθούν. Τους είπα ότι το Μεσολόγγι εχάθη ενδόξως και θα μείνη αιώνας αιώνων η ανδρεία. Εάν βάλομε τα μαύρα και οκνεύσομε, θα πάρομε τα ανάθεμα και θα πάρομε το αμάρτημα των αδυνάτων όλων. Να σκορπίσομε εις τες επαρχίες και να πιάσομε γενικώς τα άρματα, ως τα πρωτοπιάσαμε εις την Επανάσταση».

Πηγή: Απομνημονεύματα του Θ. Κολοκοτρώνη. Διαθέσιμο στο <http://durabond.ca/qdouridas/kolokotronis.html>

**ΠΗΓΗ 2** «Ο Ντελακρούα»

Ο γαλλικός φιλελληνισμός γεννιέται ως άμεση αντίδραση στα κορυφαία ηρωικά και τραγικά γεγονότα, με αφετηρία τις σφαγές της Χίου, τον Απρίλιο του 1822, που θα εμπνεύσουν στον νεαρό ρομαντικό ζωγράφο Ευγένιο Ντελακρούα [...]

Με την Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου, εικόνα του Αγίου Πάθους ενός έθνους, ο Ντελακρούα αποκρίνεται στον «σκληρό Απρίλη» του 1926: την Έξοδο του Μεσολογγίου. Έργο υψηλού αισθητικού μηνύματος το αριστούργημα του Μουσείου Καλών Τεχνών του Μπορντό δεν παύει να αποτελεί παράλληλα και πράξη «πολιτικής προπαγάνδας\*» με άμεσα και δραστικά αποτελέσματα. [...]

Πηγή: «Τα πάθη της Ελλάδας και οι Γάλλοι ζωγράφοι» της Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, καθηγήτριας της Ιστορίας της Τέχνης και διευθύντριας της Εθνικής Πινακοθήκης. Το ΒΗΜΑ, 09/02/1997

**ΠΗΓΗ 3** «Ο φιλελληνισμός»

«Όλες οι ευρωπαϊκές εφημερίδες είναι γεμάτες από ειδήσεις για το Μεσολόγγι. Οι εξευγενισμένοι λαοί της Ευρώπης οι οποίοι απολαμβάνουν τα καλά της ελευθερίας, ξέρουν πόσο φρικτό πράγμα είναι να τη στερηθεί κάποιος και να πέσει σε ζωή βάρβαρη και απάνθρωπη. Εκτός από αυτό ο σεβασμός στους Έλληνες, που υπήρξαν δάσκαλοί τους, τους κάνει ν' ανησυχούν ακόμη περισσότερο για την τύχη της Ελλάδας, την οποία επιθυμούν και εύχονται να δουν ελεύθερη και ανεξάρτητη...».

Πηγή: Γενική Εφημερίς της Ελλάδας, αρ. φύλλου 59, 22 Μαΐου 1826.

\***Προπαγάνδα:** συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια διάδοσης πολιτικών, θρησκευτικών κτλ. ιδεών και απόψεων με σκοπό τον επηρεασμό της συνείδησης της κοινής γνώμης προς συγκεκριμένη κατεύθυνση και με συγκεκριμένους στόχους.

#### ΠΗΓΗ 4

Η Έξοδος προκάλεσε ευνοϊκή επίδραση - παρά τα θύματά της - στην εξέλιξη του ελληνικού απελευθερωτικού πολέμου. Στη Γαλλία, στην Ελβετία, στη Γερμανία, στην Αγγλία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες σημειώθηκαν αξιοσημείωτες εκδηλώσεις συμπάθειας και φιλελληνισμού: διαδηλώσεις εναντίον των Ευρωπαίων ηγεμόνων που είχαν εγκαταλείψει τους επαναστάτες, διακηρύξεις και εκκλήσεις για ενεργότερη συμμετοχή στα βάρη του πολέμου, ποιήματα, θεατρικά έργα, άρθρα και λόγοι, έρανοι και διπλωματικές ενέργειες.

Πηγή: <http://www.eaolbio.com/HISTORY/mesoloai.htm>

#### ΠΗΓΗ 5 «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι»

Ο εθνικός μας ποιητής Διονύσιος Σολωμός, εμπνεύστηκε τους «Ελευθέρους Πολιορκημένους», από τον αγώνα των εγκλωβισμένων στο Μεσολόγγι και την ηρωική τους έξοδο, παρουσιάζοντας τους αγωνιστές να φτάνουν στο επίπεδο της αγιοποίησης μέσα από το διαρκή αγώνα για την ελευθερία:

Άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει.  
Λαλεί πουλί παίρνει σπυρί κι η μάνα το ζηλεύει.  
Τα μάτια η πείνα μαύρισε στα μάτια η μάνα μνείει  
Στέκει ο Σουλιώτης ο καλός παράμερα και κλαίει:  
«Έρμο τουφέκι σκοτεινό, τι σ' έχω 'γω στο χέρι;  
Οπού συ μου' γίνες βαρύ κι ο Αγαρηνός το ξέρει».

Πηγή: «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» του Διονύσιου Σολωμού, Σχεδιάσμα Β'

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Να αναφέρετε τα θετικά αλλά και τα αρνητικά αποτελέσματα από την πτώση του Μεσολογγίου.  
Να αναφέρετε τις πηγές που χρησιμοποιήσατε.

#### ΘΕΤΙΚΑ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### ΑΡΝΗΤΙΚΑ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ποιος είναι ο δημιουργός του πίνακα ζωγραφικής; Είναι το έργο σύγχρονο ή μεταγενέστερο του γεγονότος που αναπαριστά;

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

Ποιο είναι το θέμα του; Από πού εμπνεύστηκε ο ζωγράφος; Ποιος κατά τη γνώμη σας ήταν ο σκοπός δημιουργίας του;

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

Να παρατηρήσετε προσεκτικά το έργο τέχνης. Ποιο σημείο του πίνακα προσελκύει την προσοχή σας; Τι χρώματα χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης για να το πετύχει; Να σχολιάσετε την εναλλαγή των χρωμάτων και της σκιάς με το φως. Πώς παρουσιάζεται η Ελλάδα; Να σχολιάσετε την έκφρασή της. Τι υπάρχει στο φόντο;

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

Να σχολιάσετε τον τίτλο που έδωσε στο έργο του ο Ντελακρουά. Τελικά η Ελλάδα ξεψύχησε στα ερείπια του Μεσολογγίου; Να αναφέρετε τους αριθμούς των πηγών που χρησιμοποιήσατε για να απαντήσετε.

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



«Η Ελλάδα ξεγυιά στα ερείπια του Μεσολογγίου» (1826) τιτλοφορεί τον πίνακά του ο Ευγένιος Ντελακρουά (Eugène Delacroix, 1798-1863), αλλά οι επαναστατημένοι Έλληνες τον διέψευσαν ελαιογραφία, 209x147 εκ. Μουσείο Καλών Τεχνών, Μπορντώ, Γαλλία.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

#### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

---

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προκειμένου να διεξάγω έρευνα στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, θα σας παρακαλούσα να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Χαρούλα Μανούσου

Φοιτήτρια του ΠΜΣ «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού»

#### ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία (υπογραμμίστε):

23-29 χρονών

30-39 χρονών

40-49 χρονών

50 και άνω

3. Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

Παιδαγωγική Ακαδημία

Εξομοίωση

Π.Τ.Δ.Ε.

Μετεκπαίδευση

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο πτυχίο  (Αν ναι, τι; .....)

4. Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

21 και άνω έτη

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

**5. Εκτός από το βασικό πτυχίο σας παρακολουθήσατε κάποια από τις ακόλουθες δραστηριότητες επικεντρωμένες στη διδακτική της ιστορίας;**

- Ενδοσχολικά σεμινάρια από τον/την σχολικό/ή σύμβουλο
- Σεμινάρια ή ημερίδες διοργανωμένα από Πανεπιστήμια ή Μουσεία
- Μεταπτυχιακό πρόγραμμα με σχετικό μάθημα
- Άλλο.....
- Δεν παρακολούθησα τίποτε σχετικό με τη διδασκαλία της ιστορίας

**6. Με ποιο τρόπο συνήθως χρησιμοποιείτε το σχολικό βιβλίο για να διδάξετε ιστορία;**

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

**7. Εκτός από το σχολικό βιβλίο αξιοποιείτε για τη διδασκαλία της ιστορίας και κάτι άλλο;**

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

**8. Χρησιμοποιείτε πηγές στη διδασκαλία της Ιστορίας;**

- Ναι  Όχι

**9. Τι είδους πηγές χρησιμοποιείτε και πόσο συχνά:**

	Σπάνια				Πολύ
	1	2	3	4	συχνά 5
A. Γραπτές πηγές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Οπτικές πηγές (χάρτες, διαγράμματα, έργα τέχνης, εικόνες, κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Ποιες δυσκολίες συναντάτε συνήθως όταν χρησιμοποιείτε πηγές για τη διδασκαλία σας ;**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**11. Αξιοποιείτε τα έργα τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας;**

Ναι  Όχι

**12. Περιγράψτε με ποιούς τρόπους τα αξιοποιείτε στην τάξη.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**13. Αναφέρετε τα αποτελέσματα της αξιοποίησης των έργων τέχνης στη διδασκαλία της ιστορίας.**

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

**14. Πώς εργάζονται συνήθως οι μαθητές/τριες στην τάξη σας κατά τη διδασκαλία της ιστορίας;**

- Ατομικά
- Ομαδικά
- Ατομικά και περιστασιακά ομαδικά
- Άλλο
- τι;.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091684