

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών



ΣΙΑΡΑΒΑ ΕΥΘΥΜΙΑ-ΝΑΤΑΛΙΑ

**Τίτλος: Διδασκαλία της Παγκόσμιας Ιστορίας με την
χρήση Εικόνων Πολιτισμού στη Στ' Δημοτικού.**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

**Πρώτος επιβλέπων: Σμυρναίος Αντώνης
Δεύτερη επιβλέπουσα: Καλδή Σταυρούλα**

Βόλος 2014



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

Αριθ. Εισ.: 12842/1
Ημερ. Εισ.: 12-08-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2014
ΣΙΑ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή της πτυχιακής μου εργασίας, κύριο Σμυρναίο Αντώνη και τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Καλδή Σταυρούλα, για την υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλο το διάστημα συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας και διεξαγωγής της έρευνας. Τους ευχαριστώ για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν όλο αυτό το διάστημα αλλά και για τις πολύτιμες γνώσεις τους που μοιράστηκαν μαζί μου, χάρη στις οποίες κατάφερα να εκπονήσω την πτυχιακή μου εργασία, αλλά και για τα όσα έμαθα κοντά τους.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων, τις εκπαιδευτικούς των τάξεων που με φιλοξένησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας μου και τους μαθητές που συνεργάστηκαν για να βγει αυτό το αποτέλεσμα.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ τους γονείς μου, που όντας εκπαιδευτικοί συνέτειναν στην εκπόνηση της εργασίας μου χάρη στο ασίγηστο ενδιαφέρον που μου έδειξαν όλον αυτόν τον καιρό, και τέλος στον αδελφό μου για την ηθική ενίσχυση και παρότρυνση που μου παρείχε ώστε να περατώσω όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένα και άρτια την πτυχιακή μου εργασία.

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την εφαρμογή στη διδακτική πράξη της μελέτης τεσσάρων βασικών αρχαίων πολιτισμών: του Ελληνικού, του Αιγυπτιακού, του Κινέζικου και του πολιτισμού των Μάγια, έχοντας ως διδακτικό εργαλείο τις «εικόνες πολιτισμού». Στόχος της, είναι να διερευνήσει τα αποτελέσματα που φέρει η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας βασισμένη σε εικόνες πολιτισμού (πειραματική ομάδα), συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου) και η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν για τους μαθητές μέσω του project που στηρίζεται στη βιωματική μάθηση και την προσωπική διερεύνηση. Η έρευνα στην πειραματική ομάδα ενώ είχε προγραμματιστεί να υλοποιηθεί σε 8 διδακτικές ώρες, τελικά διήρκησε 12 διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, των Εικαστικών και των Θρησκευτικών της Στ΄ τάξης σε 20 μαθητές, στο διάστημα μεταξύ Απριλίου και Μαΐου του ακαδημαϊκού έτους 2014, σε κεντρικό δημοτικό σχολείο του Βόλου. Ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία για την ομάδα ελέγχου, διήρκησε 8 διδακτικές ώρες, όπως και είχε προγραμματιστεί, απευθύνθηκε σε 16 μαθητές της Στ΄ Δημοτικού, την περίοδο του Απριλίου του ίδιου ακαδημαϊκού έτους, σε άλλο κεντρικό Δημοτικό Σχολείο του Βόλου. Οι μαθητές και των δύο ομάδων διδάχθηκαν τις ίδιες ενότητες: «θρησκεία, διατροφή, διασκέδαση, αρχιτεκτονική, πόλεμος, ενδυμασία και οργάνωση της οικογενειακής δομής». Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας αποδείχθηκαν εξίσου θετικά και για τις δύο ομάδες ως προς την επίδοσή και τη συμμετοχικότητα των μαθητών, γεγονός που αναδεικνύει πρωτίστως το διδακτικό περιεχόμενο (μελέτη των πολιτισμών του αρχαίου κόσμου) και όχι τόσο το διδακτικό εργαλείο (εικόνες πολιτισμού). Η μόνη διαφορά που αξίζει να σημειωθεί για την πειραματική ομάδα ήταν ότι επέδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη των πολιτισμών του αρχαίου κόσμου συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη δομημένης παρατήρησης, που πιθανόν να οφείλεται στη βιωματική διδασκαλία που εφαρμόστηκε στην ομάδα αυτή και παρείχε περισσότερες δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές της, συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στην ομάδα ελέγχου. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα, είναι πως μία καλά οργανωμένη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας ως προς την επιλογή των στόχων, του περιεχομένου και των χρονικών κατηγοριών, αρκεί για να συμβάλει θετικά στην μαθητική απόδοση και στην απόκτηση μαθητικών κινήτρων για επιπλέον ιστορική γνώση. Η συμβολή της παρούσας εργασίας μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για νέους εκπαιδευτικούς και μη, που θέλουν να επιχειρήσουν μία καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, όπως η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας με την χρήση των εικόνων πολιτισμού σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης και να οδηγήσουν τους μαθητές σε μια γόνιμη ιστορική γνώση δημιουργώντας τους εντυπώσεις για τη μελέτη του συνολικού και του πανανθρώπινου.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Α ΜΕΡΟΣ.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
Κεφάλαιο 1: Η Ιστορία και η Διδακτική της Ιστορίας	12
1.1. Το χρονικό της Ιστορίας	12
1.2. Η Διδακτική της Ιστορίας, ένας σύγχρονος επιστημονικός κλάδος.....	14
1.3. Τα στάδια της γνωστικο-αναπτυξιακής θεωρίας.....	15
1.4. Τα μεταγενέστερα ιστορικά μοντέλα.....	16
1.5. Λόγοι καθιέρωσης του κλάδου Διδακτικής της Ιστορίας	17
Κεφάλαιο 2: Η Παγκόσμια Ιστορία	19
2.1. Οι πρώτοι εισηγητές της και ο οικονομικός παράγοντας.....	20
2.2. Η Διδασκαλία της Παγκόσμιας Ιστορίας.....	26
2.3. Θεμελιώδεις αρχές/στόχοι για τη διδασκαλία της Παγκόσμιας Ιστορίας.....	27
2.4. Μαθητικοί Στόχοι.....	28
2.5. Επισκόπηση Ερευνών.....	29
Κεφάλαιο 3: Ιστορία Πολιτισμού/ Διδασκαλία Παγκόσμιας Ιστορίας με Εικόνες Πολιτισμού	31
3.1 Τα χαρακτηριστικά των «εικόνων πολιτισμού».....	32
3.2 Η πορεία κατάρτισης του μαθησιακού μοντέλου και οι δραστηριότητες σύγκρισης	33
Β ΜΕΡΟΣ.....	35
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας.....	36
4.1. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα	36
4.2. Ο Σχεδιασμός της Έρευνας-Το Είδος της Έρευνας	37
4.3. Ερευνητικό δείγμα και συμμετέχοντες	38
4.4. Μεθοδολογικά Εργαλεία.....	39
4.5. Το εκπαιδευτικό υλικό της έρευνας.....	42
Κεφάλαιο 5: Τα Ερευνητικά Αποτελέσματα	47
5.1. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου	47
5.2. Αποτελέσματα Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας Πριν και Μετά την Διδακτική Παρέμβαση.....	48
Δεδομένα σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο της ιστορίας και το στοιχείο της ετερότητας του κάθε πολιτισμού.....	48

Δεδομένα σχετικά με τα εμπόδια στην επικοινωνία των αρχαίων λαών και τις μορφές συνεργασίας.....	53
Δεδομένα σχετικά με την μελέτη θεματικών γύρω από τη ζωή των αρχαίων λαών.	58
5.3. Αποτελέσματα από τη Μη Δομημένη Παρατήρηση.....	63
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	68
6.1. Ερευνητικά δεδομένα μαθητών ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας Στ’ τάξης του ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.....	68
6.2. Ερευνητικά δεδομένα για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα από τη μη δομημένη παρατήρηση	72
6.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	73
Γ ΜΕΡΟΣ	75
Βιβλιογραφικές Αναφορές	76
Ελληνόγλωσσες	76
Ξενόγλωσσες	76
Διαδικτυακές Αναφορές.....	77
Παράρτημα.....	78
A. Ερωτηματολόγιο	79
B. Πλάνα Διδασκαλίας Ομάδας Ελέγχου	83
Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project- Τρίτη και Τέταρτη εβδομάδα.....	87
Γ. Πλάνα Διδασκαλίας Πειραματικής Ομάδας.....	91
Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project – Πρώτη εβδομάδα.....	92
Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project – Δεύτερη και Τρίτη εβδομάδα	93
Δ. Φωτογραφίες.....	97
E. Αφήγηση για την Διδασκαλία και των δύο ομάδων	101
Z. Εικόνες Πολιτισμού	104
Θεοί.....	105
Αρχιτεκτονική	106
Διατροφή.....	107
Διασκέδαση	107
Πολεμιστές	108
Δομή της Οικογένειας	109

Α ΜΕΡΟΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

“Η ιστορία μπορεί να μας βοηθήσει. Μπορεί επίσης να γίνει πολύ επικίνδυνη. Είναι περισσότερο σάφρον να αντιμετωπίζουμε την ιστορία όχι ως σωρό νεκρών φύλλων, αλλά ως μικρή λίμνη, που χωμένη κάτω από το παρόν διαμορφώνει σιωπηλά τους θεσμούς της. Το παρελθόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν για όλα τα πράγματα που θέλουμε να κάνουμε στο παρόν. Κάνουμε κακή χρήση του όταν γράφουμε την ιστορία με τρόπο που να παρουσιάζεται μόνο η δική μας άποψη” (Macmillan, 2009, σ. 7).

Με αφορμή την παραπάνω φράση, δημιουργήθηκε προβληματισμός στην ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σχετικά με το αν η ιστορία μπορεί να επηρεάσει τις τύχες των ανθρώπων, ποια είναι η αιτία της δημιουργίας ιστορικών υπολειμμάτων και ποιος ο λόγος αλλοίωσης ίσως, των ιστορικών στοιχείων. Έχουν κατά καιρούς ακουστεί απόψεις σχετικά με την έλλειψη αυθεντικότητας των ιστορικών πηγών που σχετίζονται συνήθως με την ύλη κεφαλαίων μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού. Κάτι αντίστοιχο συνέβη και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας μίας εκπαιδευτικού, όπου ενώ δίδασκε το κεφάλαιο της Μικρασιατικής Καταστροφής (1919-1922) σε μαθητές της Στ΄ τάξης, ένας Μουσουλμάνος μαθητής ισχυρίστηκε πως η ιστορία που τους διδάσκει είναι παραπλανητική και παρουσιάζεται όπως συμφέρει τον ένα λαό.

Συχνά δημιουργούνται ερωτήματα του τύπου: «τελικά αυτό που μαθαίνουμε στο σχολείο είναι η πραγματική ιστορία;». Σ’ αυτά έρχονται να απαντήσουν τα λόγια του Σμυρναίου: «Δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική ιστορία λόγω του υποκειμενικού στοιχείου που διέπει την ανθρώπινη φύση». Και πως, όσο αντικειμενικά κι αν προσπάθησαν οι άνθρωποι να την παρουσιάσουν ανά τους αιώνες, οι αδυναμίες τους, η ιδεολογία τους, η εκάστοτε πίστη τους, τους εμπόδιζε να φτάσουν στην αμεροληψία. Τελικά δεν είναι μόνο λόγοι συμφερόντων και κυριαρχίας, λόγοι επεκτατικής πολιτικής αλλά κάτι απλούστερο και πρωτογενές, ο υποκειμενισμός των ανθρώπων.

Ως συνέχεια των παραπάνω απορρέει η διδασκαλία της ιστορίας για το πώς είναι καλό να διδαχθεί η ιστορία και ποιο πλάνο διδασκαλίας μπορεί να ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός. Λέγοντας «πλάνο» εννοείται το γενικότερο πλαίσιο που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός στο πίσω μέρος του μυαλού του για να σχεδιάσει μια διδασκαλία ιστορίας. Είναι πολύ σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα δεδομένα και οι επιταγές του σύγχρονου σχολείου. Λέγοντας «δεδομένα», εννοείται το πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται οι μαθητές να λειτουργήσουν και μιλώντας για «επιταγές» εννοούνται οι ανάγκες που έχει θεσμοθετήσει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική ως απόρροια της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης του σήμερα με καθοδηγητή το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Τα Νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ είναι ενιαία και διαθεματικά. Το ΕΠΠΣ αναθεωρήθηκε, και έγινε διαθεματικό γνωστό ως ΔΕΠΠΣ. Στα προγράμματα αυτά βασίστηκε και η συγγραφή των βιβλίων της ιστορίας, τα οποία διαρθρώθηκαν με βάση τις σύγχρονες

παιδαγωγικές, διδακτικές και ιστορικές τάσεις και παραδοχές, που τονίζουν την ανάγκη όλες οι διδακτικές ενέργειες (επιλογή, οργάνωση, παρουσίαση, προσέγγιση και επεξεργασία της διδακτέας ύλης), να υπηρετούν πρωτίστως το βασικό σκοπό του μαθήματος, που εναρμονίζεται με το σκοπό της εκπαίδευσης (ΦΕΚ 303/ 13-03-03).

Πρόκειται για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ώστε αυτοί να καταστούν ιστορικά «εγγράμματοι». Ο ιστορικός εγγραμματισμός αφορά τόσο τη δηλωτική γνώση που ασχολείται με την κατάκτηση του ιστορικού περιεχομένου δηλαδή των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, όσο και τη διαδικαστική γνώση, που ασχολείται με την κατάκτηση των διαδικασιών και των δεξιοτήτων, μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τα ιστορικά κείμενα-πηγές. Ακόμα, ο ιστορικά εγγράμματος μαθητής δύναται να κατανοεί την χρήση της ιστορικής γλώσσας και των ιστορικών εννοιών, να κάνει χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας για την αναζήτηση, τη συγκέντρωση, την κατηγοριοποίηση και την ανάκληση της ιστορικής πληροφορίας, να προβαίνει σε κατάλληλους συσχετισμούς που συνδέουν το παρόν με το ιστορικό παρελθόν και τέλος να αναπτύσσει ενδιαφέρον για την ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος και να αναζητά την όσο πιο αμερόληπτη γίνεται παρουσίαση του ιστορικού περιεχομένου (Σμυρναίος, 2008 σ. 72).

Με αφορμή το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα ανοίγματα που κάνει στην κοινωνία, δίνοντας το περιθώριο στους γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στην πορεία της μάθησης των παιδιών τους και την αντίστοιχη παρέμβαση όταν το κρίνουν αυτοί αναγκαίο, γίνεται να υποστηριχθεί η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός πιο ανεξάρτητου μαθησιακού περιβάλλοντος, «δημοκρατικού» θα έλεγε κανείς, όπως αρμόζει στην κοινωνία του σήμερα και στις επιταγές της. Εδώ πρέπει να ληφθεί υπόψη το διαφορετικό, το ξένο, το νέο, το αλλόθρησκο, στοιχεία που όλα μαζί διαμορφώνουν την πολυπολιτισμική τάξη του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

Σημαντικό είναι να ερευνηθεί κανείς πως μπορεί να αξιοποιηθεί το περιεχόμενο της ιστορίας, ώστε να γίνει προσπελάσιμο σε όλους τους μαθητές μίας τάξης με σκοπό να αποκτήσουν κίνητρα, γνώσεις και ενδιαφέροντα που θα θέσουν σε νέα βάση το μάθημα της ιστορίας, όχι απλώς ως κείμενο χρονολογιών και προσώπων που πρέπει να αποστηθίσουν, αλλά ως μια αληθινή, βιωματική γνώση που θα τους βγάλει από την άγνοια και το φόβο για το ξένο και το διαφορετικό. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα μέσα από τη διερευνητική μάθηση να ανακαλύψουν ότι ο άνθρωπος που γνωρίζει περισσότερους από έναν πολιτισμό, παραπάνω από μία γλώσσα, περισσότερες από μία θρησκεία είναι πιο δυνατός και ώριμος απ' τον μονόγλωσσο, τον άνθρωπο που δεν έχει ζήσει σε ξένο έδαφος, που δε δέχεται να έρθει σε επαφή με ξένους ανθρώπους. Με άλλα λόγια, αυτός ο πλουραλισμός δεν καθίσταται επικίνδυνος όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να τον προσεγγίσουν και να τον χειριστούν. Γι' αυτό σπουδαίο ρόλο παίζει η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 άρχισε να παρατηρείται μια πιο συστηματική μέριμνα του ελληνικού κράτους για τους αλλοδαπούς μαθητές, με το ΥΠΕΠΘ να θέτει τις βάσεις

για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με θρησκευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες. Έτσι με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, ορίστηκε Τμήμα Υποδοχής με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή των παλινοστούτων μαθητών ώστε να μην υστερούν σε τίποτα από τους Έλληνες υπηκόους μαθητές. Και εκδόθηκε Υπουργική απόφαση, η οποία εισήγαγε τον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για τα παιδιά παλινοστούτων γονέων. Ο νέος θεσμός νομοθετήθηκε αρχικά το 1983 (Ν. 1404/83) και τροποποιήθηκε το 1990 με το Ν. 1894/90, σύμφωνα με τον οποίο εκδόθηκε η Υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994, που ρύθμιζε τη λειτουργία των προγραμμάτων και έδινε τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών που δίδασκαν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παλινοστούτων μαθητών. Ενώ η αύξηση των μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς τη δεκαετία του '90 και η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε «πολυπολιτισμικό», αποτέλεσαν το έναυσμα για τη θέσπιση του νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/96).

«Αποκορύφωμα», όπως ειπώθηκε πρόσφατα, κατέστη η εισροή των παιδιών Ρομά στις ελληνικές τάξεις, όπου παρά τις αντιδράσεις του κόσμου, η πολιτεία όρισε απαραίτητη την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο. Βασικοί λόγοι θεωρήθηκαν η μείωση της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά, η προσπάθεια συρρίκνωσης του αναλφαβητισμού που μαστίζει τη φυλή τους, η ομαλότερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και η δημιουργία μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους φορείς που εμπλέκονται σε αυτή, με απώτερο σκοπό την επιδίωξη δημοκρατικής συμβίωσης με τους ντόπιους.

Με αφορμή το βιβλίο του Σμυρναίου για τη διδακτική της ιστορίας ιδιαίτερο ενδιαφέρον προξένησε στη γραφούσα, το απόσπασμα σχετικά με τις «εικόνες πολιτισμού», μέθοδος που προτάθηκε από τον Ivo Mattozzi για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παίρνοντας ως δεδομένο τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, και με απώτερο σκοπό την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βασικό κριτήριο σύμφωνα με τον Ιταλό εκπαιδευτικό, υπήρξε η βιωμένη γνώση των μαθητών για τον υλικό πολιτισμό και η απλούστερη θεώρηση του κόσμου (Σμυρναίος, 2008 σσ. 234-236).

Μιλώντας για αυτή τη νέα διδακτική μέθοδο, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί η έννοια «εικόνες πολιτισμού». Ο όρος αυτός αναφέρεται στον πρωταρχικό σχηματισμό εικόνων των μαθητών γύρω από τις γενεσιουργικές ιστορικές γνώσεις τους από τις πρώτες τάξεις ήδη του δημοτικού σχολείου και στη συνέχεια στην αποκρυστάλλωση των γνωστικών δομών μέσα από διαδικασίες παρέμβασης και οργάνωσης των μετέπειτα πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές για την ιστορία. Κύριο ρόλο στη μέθοδο αυτή κατέχουν οι διαδικασίες εντοπισμού, σύγκρισης και περιοδολόγησης των ιστορικών γεγονότων, που έχουν ως σκοπό να εξερευνήσουν οι μαθητές τους νέους πολιτισμούς και να εντοπίσουν έτσι τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζει τελικά ο δικός τους πολιτισμός με έναν άλλο, που ως τότε ονόμαζαν «ξένο πολιτισμό». Σύμφωνα με το Σμυρναίο, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής τάξης του 21^{ου} αιώνα, η μέθοδος διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας με τη χρήση εικόνων πολιτισμού, θεωρείται αποτελεσματική καθώς είναι σε θέση να εμπλέξει δημιουργικά το σύνολο των μαθητών της τάξης στη διαδικασία

διερεύνησης μιας πληθώρας πολιτισμών και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τις πρακτικές του διαλόγου, των βιωματικών δραστηριοτήτων και του πνεύματος συλλογικότητας των μαθητών (Σμυρναίος, 2008, σσ. 234-235).

Τα χαρακτηριστικά των «εικόνων πολιτισμού» είναι πως:

- Αποκλείουν την αφηγηματική μορφή καθώς δεν επιδιώκουν να καταστήσουν γνωστές τις διαδικασίες της γένεσης, της εξέλιξης, της παρακμής και της ανάπτυξης ενός πολιτισμού.
- Επιτρέπουν την κατασκευή θεματικών πλεγμάτων μεταξύ των όψεων που παρουσιάζει ο εκάστοτε πολιτισμός, εμπλέκοντας αριστοτεχνικά τις ποικίλες πολιτισμικές όψεις, όπως είναι οι παγιωμένες διατροφικές συνήθειες με το περιβάλλον του τόπου (κλίμα, συνήθειες καιρικές συνθήκες, γεωγραφική θεώρηση).
- Είναι σε θέση να εκπληρώσουν τις γνωστικές λειτουργίες, δηλαδή την παρατήρηση, την οργάνωση, την περιγραφή, και την ανάλυση πληροφοριών, αρκεί το συνοδευτικό κείμενο να έχει συνταχθεί κατάλληλα και να βοηθά στην υλοποίηση των γνωστικών σκοπών.
- Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συλλογικής ζωής ενός λαού ομαδοποιούνται σε μικροπεριγραφές βασισμένες στην καθημερινότητά τους ή στη ζωή τους οργανωμένη σε μεγαλύτερους χρονικούς άξονες βάσει των λειτουργιών που επιτελούν.
- Δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό του χρόνου και ειδικά στην περίοδο της κορυφαίας ανάπτυξης του υπό μελέτη λαού, σε συνδυασμό με την ύπαρξη στοιχείων χάρη στα οποία έγινε γνωστός (Κόκκινος, 2005, σσ. 139-140).

Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχε θετικά αποτελέσματα στην εκδήλωση ιστορικού ενδιαφέροντος και θετικής επίδοσης των μαθητών (Maxwell, 2004). Ωστόσο δεν βρέθηκαν σχετικές έρευνες για την προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας που να απευθύνονται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ελέγξει την αποτελεσματικότητα στο ενδιαφέρον και στα κίνητρα των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα της παγκόσμιας ιστορίας, που στηρίζεται στη χρήση των εικόνων πολιτισμού.

Αποτελείται από πέντε Κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο αναφέρεται στην «ιστορία και τη διδακτική της», το δεύτερο αναφέρεται στην «παγκόσμια ιστορία και τη διδακτική της», το τρίτο στη «μεθοδολογία της έρευνας και πιο ειδικά στο σκοπό της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα, στο σχεδιασμό και στο είδος της έρευνας, στο ερευνητικό δείγμα και τους συμμετέχοντες, στα μεθοδολογικά εργαλεία όπως το ερωτηματολόγιο και τη μη δομημένη παρατήρηση και τέλος στο εκπαιδευτικό υλικό της έρευνας». Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στα «ερευνητικά αποτελέσματα» όπως προέκυψαν μετά από την ποσοτική ανάλυση των ερωτήσεων κλειστού τύπου στο Microsoft Excel και μετά από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων όπως καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια

των διδασκαλιών μέσω της Μη Δομημένης Παρατήρησης. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται μία γενική αποτίμηση των ερευνητικών δεδομένων και η συσχέτιση τους με άλλες σχετικές έρευνες καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες πάνω στον τομέα διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας με την χρήση εικόνων πολιτισμού.

Κεφάλαιο 1: Η Ιστορία και η Διδακτική της Ιστορίας

1.1. Το χρονικό της Ιστορίας

Η ιστορία σαν επιστημονικός κλάδος πρωτοεμφανίστηκε στα αρχαία χρόνια με κύριους εκπροσώπους αρχαίους Έλληνες ιστορικούς, όπως ο Ηρόδοτος (485-425 π.Χ.), γνωστός και ως «Πατέρας της ιστορίας» ή «Όμηρος της ιστοριογραφίας». Ο Ηρόδοτος κατέγραψε τα γεγονότα των Περσικών Πολέμων, γεγονότα μεταξύ συνηθισμένων ανθρώπων και όχι μεταξύ θεών και τιτάνων. Μέσα από την ιστορία του έδωσε σημασία στις ανθρώπινες πράξεις, με σκοπό να μη λησμονηθούν όλα όσα έπραξαν οι άνθρωποι είτε τα αξιοθαύμαστα είτε τα βάρβαρα. Αργότερα ο Θουκυδίδης (460-339 π.Χ.) έγινε ο πρώτος και επισήμως «επιστήμονας ιστορικός», ο οποίος εισήγαγε την «πολιτική ιστορία» συνώνυμο της γεγονοτολογικής ιστορίας. Ο Θουκυδίδης κατέγραψε τους Πελοποννησιακούς Πολέμους, και έθεσε ως στόχο την εξακρίβωση της αλήθειας μέσα από την γραμμική μελέτη της ιστορίας (Σμυρναίος, 2008, σσ. 26-28).

Στην ιστορία του Ηροδότου και του Θουκυδίδη επένδυσαν μεταγενέστεροι Ρωμαίοι ιστορικοί συγγραφείς με εξέχουσες ιστοριογραφικές προσωπικότητες της εποχής τον Κάτων τον Τιμητή, το Σαλλούστιο, τον Τάκιτο, τον Αμμιανό Μαρκελίνο και τον Τίτο Λίβιο, που όπως φάνηκε αποτέλεσαν το «συνεκτικό υλικό» για το πέρασμα από την αρχαία ελληνική ιστορία στη μετέπειτα δυτικοευρωπαϊκή ιστορία. Ο Τίτος Λίβιος, παρά τις αδυναμίες του στην έρευνα και στην αναζήτηση της αλήθειας, κατάφερε σαν αριστοτέχνης της ιστορίας του χθες να βγάλει διδακτικά πορίσματα για το ήθος των ανθρώπων και τις πράξεις τους, οι οποίες πίστευε ότι διακρίνονται από το στοιχείο της επαναληψιμότητας. Συνέχεια των παραπάνω αποτέλεσε ο Βολταίρος, που ως φιλόσοφος-ιστορικός της εποχής του Διαφωτισμού έδωσε μάχη υπέρ μιας επιστημονικά έγκυρης ιστορίας που όφειλε να συμβαδίζει με το πνεύμα των καιρών και τα ήθη των λαών.

Έτσι το 1734, ιδρύθηκε το Γερμανικό Πανεπιστήμιο του Göttingen από τους A.L. von Schlözer και J.C. Gätteter, χάρη στους οποίους έγινε η μετάβαση από την ιστορία ως μέρος της ρητορικής ή της φιλοσοφίας, στη μελέτη της ιστορίας σε ξεχωριστό επιστημονικό γνωστικό κλάδο, που οδήγησε στην ανάδειξη της επιστημολογίας. Συνέχεια του Πανεπιστημίου του Göttingen, αποτέλεσε το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, που ιδρύθηκε το 1810 από τον Alexander von Humboldt. Χαρακτηριστικά του Πανεπιστημίου αυτού αποτελούσαν η αυτονομία του από θεσμικά πλαίσια, γεγονός που το καθιστούσε πιο ευέλικτο σε καινοτόμες και αποκλίνουσες ερευνητικές αποφάσεις. Ένα ακόμη ισχυρό του στοιχείο υπήρξε η εύρεση αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας της ιστορίας και η στελέχωση του από πανεπιστημιακούς καθηγητές με κυρίαρχη μορφή τον Leopold von Ranke, ο οποίος από κοινού με τους πανεπιστημιακούς συναδέλφους του, επικεντρώθηκαν στην κριτική ανάλυση των πηγών και στην έρευνα των αρχείων. Η εσωτερική λειτουργία του Πανεπιστημίου, εμπλουτίστηκε ακόμη από εκδόσεις επιστημονικών άρθρων-συγγραμμάτων, παρουσιάσεις βιβλίων, επιμορφωτικά προγράμματα και διαλέξεις.

Ο 18^{ος} αιώνας υπήρξε αιώνας απομάκρυνσης από την ιμπεριαλιστική εθνική ιστορία των προηγούμενων αιώνων και ανακατεύθυνσης προς μία πιο αντικειμενική ιστορία. Λόγοι

κοινωνικοοικονομικοί συνέβαλαν στην ανάδειξη του «άσημου», του «τυχαίου» και του «φευγαλέου», αφήνοντας έτσι, την πολιτική ιστορία με τις πομπώδεις μορφές και τις εξέχουσες προσωπικότητες των προηγούμενων αιώνων. Ως συνακόλουθο των παραπάνω, προέκυψε η συρρίκνωση της αφηγηματικής μορφής του λόγου και η αντικατάστασή της από αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας. Προέκυψε ακόμα η μελέτη των «άσημων» πολιτισμών που άνοιξε νέους δρόμους για τη διδασκαλία της ιστορίας και εκτός εθνικών συνόρων. Τέλος, έγινε εντονότερη η εμπλοκή των κοινωνικών επιστημών, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της εθνογραφίας με σκοπό τη λεπτομερέστερη εξέταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Σμυρναίος, 2008 σσ. 30-31).

Ακολούθησε το έτος 1929, με το γαλλικό περιοδικό «Les Annales» ή «τα Χρονικά» από τον εκδοτικό οίκο Armand Colin και τους ιδρυτές Marc Bloch και Lucien Febvre, που συνέβαλε σημαντικά στο μετασχηματισμό της γεγονотоλογικής σε κοινωνικο-πολιτισμική ιστορία.

Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι το περιοδικό «Les Annales», αντιτάχθηκε στο δυτικοευρωπαϊκό ιδεώδες της εποχής που απέδιδε αξία στις ηρωικές προσωπικότητες των περασμένων αιώνων, και αντί αυτού έθεσε ως σημείο αναφοράς και ιστορικής εξέλιξης, την αλληλεπίδραση του κοινωνικοοικονομικού παράγοντα με τον πολιτισμικό. Ως συνέχεια των παραπάνω, προκλήθηκαν αλλαγές στην κριτική σκέψη και μετασχηματισμοί στον κλάδο της ιστοριογραφίας από την απλοϊκή «ιστορία- αφήγηση» στην «ιστορία- προβληματισμό». Οι μελετητές της εποχής έκαναν λόγο για ένα ριζικό επαναπροσανατολισμό στο περιεχόμενο της ιστορίας και οι ιστορικοί της εποχής, αναφέρθηκαν στο πέρασμα μίας υλιστικής ιστορίας, με κύρια χαρακτηριστικά τον αναλυτικό αντί του αφηγηματικού λόγου, και την επιδίωξη μιας συνολικής παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων με τη χρήση ποικίλων πηγών, (αυτοβιογραφίες, προσωπικές μαρτυρίες, ημερολόγιο, εικόνες και σκίτσα εποχής, αποκόμματα εφημερίδων, κ.α.)

Ωστόσο με το πέρασμα των δεκαετιών, το γαλλικό περιοδικό «Les Annales» και το ιστορικό ρεύμα που εκπροσωπούσε άρχισε να εξασθενεί, λόγω της σφοδρής κριτικής που δέχτηκε, η οποία βασίστηκε στην αδυναμία για ερμηνεία της ιστορικής μεταβολής και ανάλυσης των βαθύτερων ιστορικών αιτιών.

Ένας ακόμα λόγος κατά της νέας αυτής προσπάθειας, ήταν η προσήλωση που έδειξαν οι ιστορικοί και συγγραφείς του περιοδικού στις ποσοτικές έρευνες, γεγονός που έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στην εξιχνίαση συγκεκριμένων πολιτικοοικονομικών γεγονότων, όπως «ο Μάης του '68 στο Παρίσι», ένα κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό γεγονός, που έστρεψε το ενδιαφέρον του αναγνώστη σε επιλεγμένους γνωστικούς τομείς της περιόδου (Κόκκινος, 1998 σσ. 241- 242).

Συνέπεια της παραπάνω κριτικής στη δομική ιστορία που εγκαινίασε η σχολή των Annales αποτέλεσε το πέρασμα από την μακροϊστορία στην μικροϊστορία. Ως ιστοριογραφική τάση συγκροτήθηκε την δεκαετία του '80, ενώ λόγοι δημιουργίας της υπήρξαν ο μεταδομισμός, ο συγκερασμός κοινωνικών επιστημών όπως η ανθρωπολογία

με την κοινωνιολογία και τη λογοτεχνία, η κατάρρευση των ολιστικών ερευνητικών θεωρήσεων του λειτουργισμού και οι νέες προοδευτικές και ριζοσπαστικές για την εποχή ιδέες, που αναδείχθηκαν μετά τον Μάη του '68.

Με τον όρο «μικροϊστορία», νοείται μιας μορφής κοινωνική ιστορία που έδωσε οντότητα και σημασία στη σκέψη και τη ζωή του ατόμου και στην αναγωγή του σε επίπεδο διερεύνησης και γνώσης. Έτσι η ιστορία από ενιαία διαδικασία κατέληξε σε αφήγημα με πολυκεντρική διάσταση και μελέτη του μεμονωμένου και ασήμαντου με όλες τις πιθανές συνέπειες.

Σ' αυτό το σημείο παρατηρείται και το πέρασμα στο «σύγχρονο πανιστορισμό». Ο «πανιστορισμός» σχετίζεται άμεσα με τις επιταγές της σύγχρονης καταναλωτικής κοινωνίας και του άκρατου πληθωρισμού. Πολλοί είναι αυτοί που συσχετίζουν τη σύγχρονη ιστορία με την ανάμειξη των ΜΜΕ. Κινηματογραφιστές, σκηνοθέτες και λογοτέχνες επιδιώκουν την ανάμειξη ιστορικών ντοκουμέντων στα έργα τους, προσπαθώντας να προσδώσουν μια δόση αληθοφάνειας σε αυτά. Γέννημα του πανιστορισμού αποτελεί η «δημόσια ιστορία» που αποκτά ισχύ τη δεκαετία του '80, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Αγγλία το 1983, όπου οι μύθοι της βρετανικής κοινωνίας με τις αριστοκρατικές επαύλεις και τα μεσαιωνικά κάστρα προβάλλονται στον κινηματογράφο, στον τύπο και στα λογοτεχνικά βιβλία της εποχής. Συχνά λειτουργούν και ως μουσεία με εκθέματα κειμήλια της εποχής και ως «διαφημιστές» εκπαιδευμένους μουσειακούς ξεναγούς με σκοπό την ευρεία γνωστοποίησή τους. Πρόκειται για το σύνθητες εμφανιζόμενο φαινόμενο γνωστό ως «βιομηχανία της κληρονομιάς» (Σμυρναίος, 2008, σσ. 37, 225-229).

Μία ακόμα απόρροια της καταναλωτικής κοινωνίας αποτελούν οι «allo-histories» ή αλλιώς «εναλλακτικές ιστορίες», που δίνουν το περιθώριο στον δέκτη να υποθέσει ιστορικές εκδοχές για γεγονότα μέσα από ένα αποκλίνον πνεύμα που οδηγεί σ' ένα μη αναμενόμενο ή μη συμβατό ιστορικό τέλος, μ' αυτό που ήδη γνωρίζουμε (Σμυρναίος, 2008, σ. 54-55).

1.2. Η Διδακτική της Ιστορίας, ένας σύγχρονος επιστημονικός κλάδος

Το 1980, εδραιώθηκε η διδακτική της ιστορίας ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος και προκλήθηκαν αλλαγές στο παιδαγωγικό τοπίο με την ολοένα αυξανόμενη εφαρμογή μαθητοκεντρικών και εποικοδομητικών μοντέλων μάθησης, που έθεσαν στο επίκεντρο της μαθητικής διαδικασίας τον μαθητή με σκοπό την αυτονόμησή του.

Πρόκειται για μια σειρά μεθόδων, βασισμένες στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού από τον Ελβετό Jean Piaget, ο οποίος βασιζόμενος στο ρεύμα του εποικοδομητισμού, αναφέρθηκε στα «γνωστικά σχήματα» που αποκτά ο μαθητής. Δηλαδή στο σχηματισμό των γνωστικών δομών που βρίσκονται σε άμεση σχέση με το περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με τον Piaget, η ιστορία δεν είναι κατάλληλο αντικείμενο μάθησης για τους

μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς η έννοια του χρόνου στο παιδί σχετίζεται με τις έννοιες της ταχύτητας, της κίνησης και του χώρου και η κατανόηση αυτής της σχέσης αναπτύσσεται αργά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν τις διαδικασίες διαδοχής ή σύμπτωσης των γεγονότων. Αυτή η δυσκολία των μαθητών έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν ακόμα αναπτύξει «λογική επαγωγική σκέψη» και έτσι αδυνατούν να χειριστούν αφηρημένες έννοιες και υποθέσεις που απαιτούν συνδυασμούς, επεξηγήσεις και συμπεράσματα, κι αυτό γιατί βρίσκονται στο στάδιο της «συγκεκριμένης σκέψης» (Σμυρναίος, 2008, σσ. 77-78).

1.3. Τα στάδια της γνωστικο-αναπτυξιακής θεωρίας

Ο Piaget, χώρισε σε τέσσερα στάδια τη νοητική ανάπτυξη του μαθητή. Το πρώτο στάδιο (0-2), είναι το «προλειτουργικό» και αφορά το αισθησιοκινητικό κομμάτι, όπου ο μαθητής ενεργεί αφού καταφέρει να συντονίσει τις αισθητηριακές του αντιλήψεις.

Το δεύτερο στάδιο (2-7), είναι αυτό όπου ο μαθητής χαρακτηρίζεται από την αδυναμία γενίκευσης και αντίληψης ολοτήτων, από μία στατική παραδοχή της καθημερινότητας και από την αδυναμία του να προβεί σε νοητικούς μετασχηματισμούς.

Το τρίτο στάδιο (7-11), είναι αυτό των «συγκεκριμένων λειτουργιών», όπου παρατηρείται ολοκλήρωση των λογικών πράξεων και κύρια γνωρίσματά του είναι ο εγωκεντρισμός, η αμεσότητα και η παραστατικότητα της αντίληψης. Ο μαθητής κάνει συσχετισμούς και είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τον παραγωγικό αλλά και τον επαγωγικό συλλογισμό.

Τέλος, το τέταρτο στάδιο (11-15), είναι το στάδιο των «μορφικών λειτουργιών» και της «αφηρημένης σκέψης», όπου ο μαθητής σκέφτεται αφαιρετικά έχοντας πλέον εξασκήσει την κριτική του ικανότητα και την ικανότητα ολικής αναπαράστασης της πραγματικότητας (Κόκκινος, 1998, σσ. 297-298).

Ξεκινώντας από τα δεδομένα της καθημερινής εμπειρίας, ο μαθητής προσπαθεί να εξηγήσει όλα όσα συμβαίνουν γύρω του. Ακολουθεί μία πορεία απ' «τα έσω προς τα έξω», δηλαδή από το κοντινό προς το μακρινό. Πρόκειται για μία διδακτική προσέγγιση, όπου ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία μάθησης και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του υποστηρικτή στην προετοιμασία των μαθητών.

Πρόκειται λοιπόν για μία επιστημολογική και μεθοδολογική αλλαγή της διδακτικής της Ιστορίας που μετατοπίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον από την αξιακή και γνωστική θεώρηση της ιστορικής ύλης και τις ιδεολογικές λειτουργίες των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, στη αναπαράσταση ενός εννοιολογικού πλαισίου τέτοιου, που καλλιεργεί τις αντιληπτικές δεξιότητες και τα προσληπτικά σχήματα των μαθητών (Κόκκινος, 2005, σ. 12).

1.4. Τα μεταγενέστερα ιστορικά μοντέλα

Τον Piaget διαδέχθηκε ο Jerome Bruner με την ανακαλυπτική μάθηση και το μοντέλο της «σπειροειδούς οργάνωσης της ύλης». Αν και κινήθηκε στα ίδια πλαίσια με τον Ελβετό παιδαγωγό, θεωρείται πιο καινοτόμος απ' τον προκάτοχο του ως προς τους στόχους που εκπροσωπεί το μοντέλο του. Το μοντέλο της γνωστικής δομής κατά τον Bruner, αποτελεί τμήμα της ευρετικής μάθησης, με την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον μαθητή και την ενεργή συμμετοχή του στη διαδικασία μάθησης, κάνοντας χρήση των δεξιοτήτων του προκειμένου να μεταβεί από τις χαμηλές γνωστικές δομές στις ανώτερες.

Μεταγενέστερη αλλά εξίσου σημαντική είναι και η προβληματική του Henry Moniot, του σύγχρονου Γάλλου ιστορικού, ο οποίος διασαφήνισε τη θέση του τόσο για το ολιστικό ζήτημα εξέτασης της ιστορίας όσο και για την αντικειμενικότητα ή σχετικότητα της ιστορικής γνώσης. Η προβληματική του Moniot για τον ρόλο και τη λειτουργία της Ιστορίας ως επιστήμη συγκροτείται στις θέσεις, ότι το κριτικό πνεύμα είναι αυτό που επιτρέπει την παραγωγή ιστορικής γνώσης και όχι η ίδια η ιστορία ως επιστήμη. Πως το ενδιαφέρον του σύγχρονου ιστορικού για να είναι πηγαίο και αδέκαστο οφείλει να βασίζεται στην ανάγκη του για κατανόηση και εξήγηση των γεγονότων του παρελθόντος. Και τέλος πως η επιστήμη της ιστορίας και η κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης οφείλει να επαφίεται στην διαρκή προσπάθεια αμεροληψίας από τις ανακρίβειες που φέρει ο προφορικός λόγος και από οποιαδήποτε ιδεολογία.

Κατά τον Γάλλο ιστορικό «σκέφτομαι και δρω ιστορικά», σημαίνει «μαθαίνω είτε να χειρίζομαι καταστάσεις σύγχρονες και παρελθοντικές είτε επαγωγικά είτε απαγωγικά, ανάλογα με τις πηγές που διαθέτω και τη στοχοθεσία που θέτω».

Κατά τον ιστορικό η κριτική πρόσληψη, είναι εφικτή μόνο εφόσον ο εκπαιδευτικός κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών με αποτέλεσμα την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους, αποφεύγοντας την μηχανική αποστήθιση και εφαρμόζοντας ένα εύρος καινοτόμων μεθόδων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Οι διδακτικές αυτές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά ή παράλληλα με τη συνήθη αφήγηση, δημιουργώντας ένα κλίμα παιδοκεντρικό, απαλλαγμένο απ' τον βερμπαλισμό και την αυθεντία του εκπαιδευτικού στην τάξη. Με την παράλληλη χρήση των μεθόδων αυτών, κατακτιέται η δηλωτική γνώση που ταυτίζεται με το γεγονοτολογικό επίπεδο και η διαδικαστική γνώση που ταυτίζεται με τη δυνατότητα του μαθητή να παράγει ορθολογική γνώση και τεκμηριωμένη επιστημονικά αξιολογική κρίση (Κόκκινος, 1998, σσ. 319-321).

1.5. Λόγοι καθιέρωσης του κλάδου Διδακτικής της Ιστορίας

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι λόγοι που σύμφωνα με τον Σμυρναίο, οδήγησαν στην καθιέρωση του κλάδου Διδακτικής της Ιστορίας ως έχει σήμερα και είναι οι εξής:

α) Η επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου κρίθηκε αναγκαία η διατύπωση μεθοδολογικών προτάσεων τέτοιων ώστε να οριστούν όσο το δυνατόν σαφέστερα οι άξονες που αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας. Και η εδραίωση μηχανισμών πρόσληψης και πρακτικών διδασκαλίας που θα επηρεάσουν τις αντιλήψεις των παιδιών, ώστε να καταστούν λειτουργικές για τη μελέτη της ιστορίας.

β) Η κριτική αναπαραγωγή της ακαδημαϊκά έγκυρης γνώσης, η προσπάθεια δηλαδή αναστοχασμού και επαναδιατύπωσης σε πιο απλουστευμένη μορφή αυτή τη φορά, του ιστορικού περιεχομένου από κοινού με την διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων.

γ) Η συλλειτουργία της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, με την δηλωτική γνώση να απαντά στο *τί γνωρίζουμε* και την διαδικαστική στο *πώς το γνωρίζουμε*.

δ) Η διαμόρφωση του πιο έγκυρου ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική ανάλυση, που σαφέστατα προϋποθέτει την ερμηνεία των γεγονότων μέσω μιας πιο κριτικής σκοπιάς.

ε) Η αποκωδικοποίηση της ήδη υπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών, διαδικασία βοηθητική προς τον μαθητή για τη σειριακή κατάταξη των γεγονότων σε ένα ξεκάθαρο εννοιολογικό πλαίσιο.

στ) Η αξιολόγηση της καθημερινής διδακτικής πράξης, που συνδέεται με την ανατροφοδότηση ως αναγκαία διαδικασία για μία αποτελεσματικότερη διδασκαλία από μεριάς του εκπαιδευτικού, και τέλος

ζ) Η ικανότητα πρόσκτησης της επιστημονικής γνώσης μέσω του ιστορικού εγγραμματισμού από όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος και εθνικότητας (Σμυρναίος, 2008, σ. 64).

Μετά την παρέλευση των δεκαετιών του '70 και του 80' από κοινού με τον λεγόμενο «πανιστορισμό», όπου το μάθημα της Ιστορίας έχασε το κύρος του και οι μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος θεωρήθηκαν ξεπερασμένοι, ακολούθησε το 1988, έτος-ορόσημο για την εξέλιξη της διδακτικής της ιστορίας στον εκπαιδευτικό χάρτη της Αγγλίας, καθώς τέθηκαν νέοι στόχοι από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της χώρας. Στους κόλπους των εισηγήσεων του Αναλυτικού Προγράμματος, τέθηκε η δυνατότητα παρέμβασης των γονέων των μαθητών και των τοπικών εκπροσώπων σε ζητήματα σχολικά και εκπαιδευτικά. Συγκεκριμένα την περίοδο (1988-1991), έγινε δυνατή η

ανάληψη πρωτοβουλιών σε θέματα σχολικά από γονείς μαθητών αλλά και η δυνατότητα παρέμβασης των εξωσχολικών φορέων.

Ο «ιστορικός εγγραμματισμός», αναδύθηκε λόγω της κρίσης που υπέστη η ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο τη δεκαετία του 1980 στις ΗΠΑ, όπου αμφισβητήθηκε η κοινωνική λειτουργία της. Έτσι, το 1987 με σκοπό να διασωθεί ο κοινωνικός ρόλος της ιστορίας, συντάχθηκε ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσω του οποίου, ο ιστορικός εγγραμματισμός παρουσιάστηκε ως λύση για τη δημιουργία του «ιστορικά εγγράμματος πολίτη». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ρεπούση, ο ιστορικά εγγράμματος πολίτης είναι αυτός που κατανοεί σε βάθος τη δομή της ιστορίας, που συνειδητοποιεί τη σημασία των ιστορικών γεγονότων τα οποία έχουν καθοριστική σημασία για την ιστορική περίοδο αναφοράς, που αναπτύσσει διερευνητικές γνώσεις και δεξιότητες, αξιολογεί τις πληροφορίες που δέχεται γιατί έχει ήδη ανεπτυγμένη την ικανότητα κρίσης. Που κατανοεί την ποικιλία των ιστορικών αφηγήσεων και δύναται να συνθέσει ιστορικά κείμενα, που κατανοεί την χρήση της ιστορικής γλώσσας και των ιστορικών εννοιών, που είναι ικανός να συσχετίζει τον κόσμο του παρόντος με το ιστορικό παρελθόν και έτσι μπορεί και αυτό-προσδιορίζεται. Που αναπτύσσει ενδιαφέρον για τις διαμάχες περί ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος και που τέλος είναι σε θέση να κάνει χρήση των ΤΠΕ με σκοπό την αναζήτηση, τη συγκέντρωση, την κατηγοριοποίηση, την αποθήκευση και την ανάκληση της ιστορικής πληροφορίας αξιοποιώντας το διαδίκτυο (Σμυρναίος, 2008, σσ. 71-72).

Ο ιστορικός εγγραμματισμός, αποσκοπεί να προσφέρει τα εφόδια στον ιστορικά εγγράμματος πολίτη με σκοπό την καλύτερη, γρηγορότερη και αποτελεσματική προσαρμογή του στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία του παρόντος και του μέλλοντος. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια χρησιμοποιεί την επιστημονική και τεχνολογική γνώση και καλλιεργεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες η σύγχρονη κοινωνία έχει προσδιορίσει για το μέλλον (Σμυρναίος, 2008, σ. 73).

Κεφάλαιο 2: Η Παγκόσμια Ιστορία

Παλιότερα οι εκπαιδευτικοί και οι συγγραφείς βιβλίων μέσα από τα περιεχόμενα του μαθήματος της ιστορίας, και με βάση τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος καλούνταν να παρουσιάσουν κατά κύριο λόγο τα εθνικά θέματα, παραβλέποντας την οικουμενική θεώρηση της ιστορίας, που κρίνεται απαραίτητη για την σημερινή πλουραλιστική κοινωνία.

Αδυνατούσαν δηλαδή να χειριστούν το αίτημα της «ιστορικής κατανόησης της ετερότητας». Σύμφωνα με τον Κόκκινο, «το αίτημα αυτό καθ' αυτό, δεν προϋποθέτει υπέρβαση της ταυτότητας και άνευ όρων ταύτιση με διαφορετικούς ανθρώπους, ξένους προς εμάς που ανήκουν είτε στο παρελθόν είτε στις σύγχρονες κοινωνίες. Προϋποθέτει μόνο την οικείωση με τον εαυτό μας και με τον άλλον, πράγμα που σημαίνει πως για να μπορέσουμε να αποδεχτούμε το ξένο πρέπει πρώτα να αποδεχτούμε τον εαυτό μας».

Ως στρατηγική, αυτή η διαδικασία παίρνει τη μορφή διαλόγου του γνωστού με το άγνωστο, του οικείου με το ξένο, του συμβατού με το αντικρουόμενο, που μέσα από την αμοιβαία αντιπαράθεση ρόλων οδηγεί στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας, στην κατανόηση της ολότητας και στην ιστορική αυτογνωσία (Κόκκινος, 2005, σσ. 44-45).

Η αρχή της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας επιτάσσει στο όνομα του δημοκρατικού πλουραλισμού την ανεκτικότητα και το σεβασμό απέναντι στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνών, με την προϋπόθεση ότι αυτές δεν αντιβαίνουν τα προσιδιάζοντα στοιχεία του κάθε λαού. Ο συγκερασμός της πολυπολιτισμικότητας και του σχετικισμού, μας παραπέμπει στην διατύπωση τεσσάρων επιχειρημάτων που οδηγούν στη συγκρότηση μίας δεσμευτικής αρχής. Το πρώτο απ' αυτά, είναι πως δεν υπάρχουν έγκυρα κριτήρια για την αξιολόγηση των πολιτισμικών μαζών, το δεύτερο, πως ο κάθε πολιτισμός αποτελεί την αποκρυστάλλωση των αναγκών ενός ανθρώπινου συνόλου σε δεδομένες συνθήκες και υπό καθορισμένες ανάγκες, γι' αυτό και οι άνθρωποι οφείλουν να σέβονται τον κάθε πολιτισμό. Τρίτον, πως η κατανόηση ενός πολιτισμού προϋποθέτει την παρατήρηση «εκ των έσω», δηλαδή τη δυνατότητα συμμετοχής σε κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις της εκάστοτε πολυπολιτισμικής ομάδας, και τέταρτον πως η διαπολιτισμική αναγνώριση οφείλει να γίνει καθολικά αποδεκτή (Κόκκινος, 2005, σσ. 48-49).

Η παγκόσμια ιστορία, στόχο έχει να γνωστοποιήσει στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις βασικές αλλαγές στον τρόπο ζωής των ανθρώπων από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους επάνω στη Γη. Πρωταρχική θέση κατέχουν οι κοινωνίες των κυνηγών-τροφοσυλλεκτών, έπονται οι αγροτικές και βουκολικές κοινωνίες με την ανάπτυξη της εθνικής-κοινωνικής συνοχής, ενώ με την βιομηχανική επανάσταση και τις κοινωνικές εξεγέρσεις σηματοδοτείται η απαρχή της σύγχρονης κοινωνίας.

Έπειτα η μελέτη και η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας θα πρέπει να αναδεικνύει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των λαών. Πρακτική που μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την εξέταση των πολιτισμών. Σε μία πρώτη θεώρηση σύμφωνα με τον

Hitchens, θα πρέπει να μελετηθούν ο Κινεζικός, ο Αιγυπτιακός, ο Ελληνικός και ο Ρωμαϊκός πολιτισμός, ο πολιτισμός των Μάγια και των Ίνκας. Σε μία δεύτερη θεώρηση η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας μπορεί να εμπλουτισθεί με τον Αραβικό, τον Εβραϊκό, τον Ινδικό, τον Δυτικό-Αφρικανικό, και τον Ευρωπαϊκό πολιτισμό. Ακόμα ένα μάθημα διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας πρέπει να περιλαμβάνει σχέσεις ανταλλαγών και διάδοσης των πολιτισμών όπως είναι το εμπόριο, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι μετακινήσεις, η μετανάστευση, οι περιβαλλοντικές αλλαγές και οι τεχνολογικές ανακαλύψεις (Hitchens, 1997, σ. 11).

2.1. Οι πρώτοι εισηγητές της και ο οικονομικός παράγοντας

Οι ιστορικοί και οι φιλόσοφοι του 19^{ου} αιώνα, θεωρούσαν ότι η ιστορία κινούνταν μεταξύ πνευματικών αλλαγών. Πίστευαν ότι ο Θεός προκαλούσε μεταβολές στον κόσμο. Και κάποιοι απ' αυτούς θεωρούσαν πως ο χριστιανισμός έφερε χαρακτήρα πολιτισμικής αποστολής.

Τον 20^ο αιώνα ήρθαν στο προσκήνιο οι υλιστικές ερμηνείες των αλλαγών. Μέχρι το 1950 πολλοί επιφανείς ιστορικοί είχαν επηρεαστεί από σοσιαλιστικές θεωρίες και θεώρησαν τη βιομηχανική δύναμη του καπιταλισμού σαν την βασική αιτία αλλαγών της ανθρώπινης συμπεριφοράς μετά το 1750, καθώς και το πάθος των καπιταλιστών να αυξήσουν τα κέρδη τους και να υποτάξουν ευκολότερα τους εργάτες, στις αγορές της Αφρικής και της Ασίας. Οι οικονομικές και ιδεολογικές μετακινήσεις δεν ήταν πάντοτε συγχρονισμένες, αντιθέτως, τις διέκρινε το στοιχείο της αλληλεπίδρασης.

Μπροστά σε όλες αυτές τις πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, οι ιστορικοί του 20^{ου} αιώνα χαρακτήρισαν τις τότε κυβερνήσεις ηγεμονικές όσον αφορά την διακυβέρνηση, και κατ' επέκταση τον τρόπο ζωής των δυτικών χωρών σαν τον κύριο υπεύθυνο των νέων αλλαγών. Ο τρόπος ζωής των τότε κοινωνικών τάξεων ήταν ολοφάνερα συσχετισμένος με τις νέες οικονομικές αλλαγές της εποχής, ακόμα και αν δεν ήταν πλήρως προσδιορισμένος από αυτές. Ένα από τα υποβόσκοντα ερωτήματα της εποχής ήταν, «γιατί δεν αναπτύχθηκε όσο θα έπρεπε η αστική τάξη;». Η απάντηση έρχεται να δοθεί μέσα από τη φύση του συντάγματος των Ηνωμένων Πολιτειών (οι οποίες άρχισαν να εκβιομηχανίζονται πριν το 1830), με το ταξικό σύστημα να επιχειρεί μία επιτυχημένη για τότε επανάσταση εναντίον του ηγεμονικού καθεστώτος των Ευρωπαϊκών χωρών. Γίνεται αντιληπτό με την σύντομη παράθεση των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων εκείνης της εποχής στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, πως η παγκόσμια ιστορία διερευνά τους απόηχους μιας σειράς αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτικών συστημάτων, ιδεολογιών και οικονομικής δραστηριότητας στα κοινωνικά στρώματα της εποχής (Bayly, 2004, σσ. 5-6).

Λέγοντας «παγκόσμια ιστορία» “world history” εννοείται ένα ξεχωριστό πεδίο ιστορικής μελέτης που αναδείχθηκε ως ξεχωριστός ακαδημαϊκός κλάδος κατά τη δεκαετία του 1980 με τη δημιουργία του συνεταιρισμού της παγκόσμιας ιστορίας “World History

Organization” καθώς και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σε ορισμένα Πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Αμερικής. Τις δεκαετίες που ακολούθησαν, αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των επιστημονικών άρθρων, των συγγραμμάτων, των δημοσιεύσεων, των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, αλλά και των επαγγελματικών και ακαδημαϊκών θέσεων για την Παγκόσμια ιστορία.

Πρόκειται για ένα επιστημονικό πεδίο που εξετάζει την ιστορία της ανθρωπότητας από μία παγκόσμια θεώρηση και δεν θα πρέπει να συγχέεται με την διπλωματική ή τη διεθνή ιστορία. Ακόμα δεν πρέπει να συγχέεται ούτε με τη συγκριτική ιστορία, η οποία ασχολείται με την ιστορία πολλών πολιτισμών και εθνών αλλά όχι σε παγκόσμια κλίμακα. Η παγκόσμια ιστορία αναζητά κοινά πρότυπα, σημεία ή αξίες που προκύπτουν από όλους τους πολιτισμούς. Οι παγκόσμιοι ιστορικοί χρησιμοποιούν μια θεματική προσέγγιση, με δύο κύρια προς εξέταση σημεία: την «ένταξη», πως δηλαδή οι διαδικασίες της παγκόσμιας ιστορίας έχουν φέρει τους ανθρώπους του κόσμου πιο κοντά και τη «διαφορά», πως δηλαδή τα πρότυπα της παγκόσμιας ιστορίας αποκαλύπτουν την πολυμορφία της ανθρώπινης εμπειρίας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως αρκετά σχολεία της Αμερικής που ανήκουν τόσο στη δευτεροβάθμια (λύκεια), όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανεπιστήμια), έχουν εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών τους τη διδασκαλία της ιστορίας υπό μία παγκόσμια προοπτική (Bayly, 2004, σ. 19 & Stearns, 2007, σ. 24).

Η οικουμενική ιστορία “universal history”, αποτελεί ένα πλήρες και ολοκληρωμένο κεφάλαιο για το ανθρώπινο γένος και είναι βασισμένη στη δυτική κατά κύριο λόγο ιστοριογραφία. Αποτελεί αλλιώς ένα «χρονικό του κόσμου» που εξερευνά τα ανθρώπινα ίχνη από το μακρινό παρελθόν και φτάνει έως τη σύγχρονη εποχή. Η οικουμενική ιστορία ασχολείται με τα γεγονότα όλων των εποχών και των εθνών και θέτει ως βασική της αρχή την εξακρίβωση αυτών των στοιχείων κατά τέτοιο τρόπο που να είναι ικανά από μόνα τους να δημιουργήσουν ένα επιστημονικό πεδίο.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τους ιστορικούς της, η οικουμενική ιστορία αναφέρεται στα γεγονότα όλων των εθνών ανά τους αιώνες και αποτελεί την ολική ή τη μερική αναπαράσταση των γεγονότων. Ουσιαστικά καταδεικνύει την ανθρώπινη φύση και το πώς αυτή παρουσιάζεται ανά τους αιώνες. Συναντάται και ως «τρισιδιάστατη ιστορία», με την διάκρισή της στους «αρχαίους», «μεσαιωνικούς» και «νεότερους» χρόνους (Harding, 1848, σ. 1).

Σύγχρονα παραδείγματα οικουμενικής ιστορίας μπορούν να εντοπισθούν ήδη στα μέσα του 18^{ου} αιώνα, όπως η «Διεθνής ιστορία» του George Sale. Ενώ κατά τον 19^ο αιώνα, τα έργα της οικουμενικής ιστορίας άρχισαν να αυξάνονται. Στα έργα φιλοσόφων όπως του Kant, του Schiller και του Hegel αλλά και πολιτικών φιλοσόφων σαν τον Marx, οι σύγχρονοι ιστορικοί διέκριναν σπέρματα οικουμενικής ιστορίας. Τα έργα αυτών παρουσιάζουν γενικές θεωρητικές αρχές της ιστορίας με βιβλική σημασία (Lamprecht, 1905, σ. 185).

Πολλοί συσχετίζουν τη διεθνή ιστορία “international history” με την διπλωματική “diplomatic history”, η οποία επικεντρώνεται σε πολιτικά ζητήματα. Οι απόψεις των

πολιτικών και άλλων υψηλών στελεχών της εξουσίας γίνονται η κινητήρια δύναμη της συνέχειας αλλά και της αλλαγής της διπλωματικής ιστορίας. Αυτό το είδος της πολιτικής ιστορίας αποτελεί τη μελέτη του προϊόντος των διεθνών σχέσεων μεταξύ των κρατών αλλά και μεταξύ των εθνικών συνόρων μέσα στον χρόνο (Embree, 1997, σσ. 4-5).

Το 1954, ιδρύθηκε το τμήμα της Διεθνούς Ιστορίας, το οποίο είναι ένα από τα νεότερα τμήματα στο LSE (London School of Economics and Political Science).

Το περιοδικό της διπλωματικής ιστορίας το οποίο κυκλοφόρησε για πρώτη φορά από το Πανεπιστήμιο του Κολοράντο συνδέεται άμεσα με τη διεθνή ιστορία και τις ξένες σχέσεις. Περιλαμβάνει θέματα στρατηγικής, διπλωματίας, και θέματα που αφορούν το γένος, την κουλτούρα, την εθνικότητα και την ιδεολογία συγκρίνοντας τα σε παγκόσμιο και συγκριτικό πλαίσιο (http://en.wikibooks.org/wiki/Diplomatic_History/Definition).

Το να συλλάβουμε πώς ξεκίνησε η ανθρωπότητα και πώς έφθασε στο σήμερα είναι μία απ' τις αρχαιότερες ανθρώπινες ανάγκες που εκφράζεται μέσα απ' τα θρησκευτικά και φιλοσοφικά συστήματα του κάθε πολιτισμού. Τις τελευταίες δεκαετίες ωστόσο, άρχισε να αναδύεται η αναγκαιότητα αποτίμησης της ήδη διαμορφωμένης γνώσης ή της γνώσης που μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω.

Ωστόσο τα παραπάνω εμπόδια έχουν πλέον ξεπεραστεί. Δεν υπάρχει σχεδόν κανένα μέρος του κόσμου και καμία ιστορική περίοδος που να μην έχει γίνει αντικείμενο έρευνας των ιστορικών και των αρχαιολόγων. Η γνώση αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς και οι στοχοθεσίες αλλάζουν πιο γρήγορα απ' ότι αφομοιώνονται και καταγράφονται. Σ' αυτό το σημείο παρεμβαίνει η παγκόσμια ιστορία. Υπάρχει μία αυξανόμενη ευημερία που ενισχύει τη συγγραφή της παγκόσμιας ιστορίας, ενώ οι διεθνείς οικονομικές ανταλλαγές στοχεύουν στη δημιουργία αυτόχθονων κόσμων, ώστε να μπορούν να «βαστάξουν» επιτυχώς τα οικονομικά και πολιτισμικά συστήματα (Moore, 2004, σ.1).

Η σημασία της παγκόσμιας και της οικουμενικής ιστορίας είναι προσδιορισμένη χωροχρονικά και πολιτισμικά, γι' αυτό και οι έννοιες της παγκόσμιας και της οικουμενικής ιστορίας φέρουν διαφορετικά νοήματα.

Στην αγγλική γλώσσα, η διάκριση του όρου «παγκόσμια ιστορία» “world history” και «οικουμενική ιστορία» “universal history” είναι σημαντική. Η παγκόσμια ιστορία επικεντρώνεται στην αλληλοσύνδεση των διαφορετικών μερών του κόσμου και στην προσπάθεια να αποφευχθεί η πρωτοκαθεδρία της ιστορίας των δυτικών χωρών ενώ ο όρος «οικουμενική ιστορία» αναφέρεται σε μια πιο περιγραφική ιστορία.

Στην Καταλονία της Ισπανίας οι σύγχρονοι ιστορικοί χρησιμοποιούν σαν κύρια γλώσσα τα ισπανικά σε εθνικό επίπεδο συγγραφής Καταλανικής ιστορίας. Η διεθνής ιστορία, “international history” για τους Ισπανούς της Καταλονίας συχνά αναφέρεται στην οικουμενική ιστορία “historia del mundo” με τάση ευρωκεντρική και όχι διεθνή.

Αλλά και στην Ιαπωνία, η χρήση και η σημασία των όρων διαφέρει. Οι Ιάπωνες ιστορικοί χρησιμοποιούν τον όρο “sekaishi” για να προσδώσουν το νόημα της

παγκόσμιας ιστορίας. Ο όρος “sekai”, είναι συνώνυμο του «κόσμου» και ήταν αρχικά παρμένος από την κοσμολογία των Βουδιστών που δήλωνε το «σύμπαν». Με τον όρο “shi” οι Ιάπωνες δηλώνουν την «ιστορία». Μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αιώνα ο όρος “shi” προερχόταν από την λέξη “bankokushi” που σταδιακά αντικαταστάθηκε από τη λέξη “sekai” που σημαίνει «ο πραγματικός κόσμος». Ενώ πριν τη δεκαετία του 1990, η οικουμενική ιστορία άρχισε να εμφανίζεται στην ιαπωνέζικη λογοτεχνία ως “gurobaru hisutori”.

Προκειμένου να γίνει κατανοητό πως χρησιμοποιείται ο όρος “world history” και “universal history”, και πως εμπλέκονται στην ιστορική εκπαίδευση των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, μία ομάδα ιστορικών από δέκα ευρωπαϊκές χώρες και από την Ιαπωνία, το λεγόμενο δίκτυο “CLIOH-WORLD”, αποφάσισαν να αποσαφηνίσουν τους όρους που προαναφέρθηκαν. Έστειλαν στους συναδέλφους τους ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να λάβουν σαφείς πληροφορίες για το πώς να διδάξουν την παγκόσμια και τη διεθνή ιστορία στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.

Ρώτησαν τους Ευρωπαίους συναδέλφους, πως αυτοί ξεχωρίζουν τους όρους «παγκόσμια» και «οικουμενική» ιστορία. Οι καθηγητές από τα ευρωπαϊκά τμήματα ιστορίας, ξεκαθάρισαν πως οι όροι “world history” και “universal history”, εμφανίζονται με διάφορες ερμηνείες. Οι ερμηνείες αυτές ξεκινούν από την αμερικάνικη ιστορία και φθάνουν ως την ιστορία των χωρών της Δύσης και της Ανατολής. Σε αυτές είναι ενσωματωμένα διάφορα παρακλάδια της ιστορίας όπως η περιβαλλοντική ιστορία, τα εμπορικά δίκτυα και η οικογενειακή ιστορία.

Σήμερα, το να μπορεί να γίνει αντιληπτή και αποδεκτή η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί ίσως την σημαντικότερη επιταγή στην ιστορία της ανθρωπότητας. Και παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη τεχνολογία έχει ελαχιστοποιήσει τις αποστάσεις και έχει «καταργήσει» τα εθνικά σύνορα, παρατηρείται μία ανησυχία για την ακέραιη και ανόθευτη διατήρηση του εθνικού στοιχείου, το οποίο μάλλον έχει υποστεί ρήγμα (Jalagin, Tavera, & Dille, 2011, σσ. 6-8).

Στα μέσα του 16^{ου} αιώνα, ο Γερμανός ιστορικός, ποιητής και φιλόσοφος Johann Chr. Friedrich Schiller, μίλησε για την Παγκόσμια Ιστορία ξεκινώντας από την Εποχή των Εξερευνήσεων. Ο ίδιος υποστήριξε πως, «κοιτώντας τον κόσμο είμαστε σε θέση να παρατηρήσουμε τη συγχρονικότητα των διάφορων ιστορικών περιόδων». Αλλά και ο Karl Marx από κοινού με τον Friedrich Engels, παρουσίασαν την παγκόσμια ιστορία μέσα από συνδέσεις πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συστημάτων, δημιουργώντας ένα νέο ιστορικό ρεύμα γνωστό ως «Μαρξισμός». Το 1845-1856, ο Marx και ο Engels, έγραψαν τη μελέτη «Η Γερμανική ιδεολογία», η οποία δημοσιεύτηκε μόλις το 1932. Αυτή περιείχε βασικές ιδέες του ιστορικού υλισμού, οι οποίες βασίστηκαν στη Μαρξιστική θεωρία οργάνωσης της κοινωνίας (Tavera, Marx & Engels, 2011, σ. 171).

Αναφορές στην Παγκόσμια ιστορία συναντάει κανείς και σε γελοιογραφίες των μετέπειτα ιστορικών, όπως αυτή του σατιριστή James Gillray (1757-1815), που μέσα από

γελοιογραφίες του σατιρίζει την αντιπαλότητα των Άγγλων και των Γάλλων, τις κυρίαρχες δυνάμεις της εποχής, και το πώς η έχθρα τους επηρέασε την ζωή των υπόλοιπων κρατών σε παγκόσμιο επίπεδο. Πρόκειται για μια έχθρα που ξεκίνησε στα τέλη του 17^{ου} αιώνα. Στη γελοιογραφία του ο Gillray, απεικονίζει το τελευταίο επεισόδιο της μεγάλης μάχης κατά την διάρκεια μιας σειράς πολέμων που ακολούθησαν της Γαλλικής Επανάστασης και της ανάδειξης του Ναπολέοντα Βοναπάρτη στην ηγεμονία ως την κορυφαία προσωπικότητα της εποχής.

Πίνακας 2.1.1.: Γελοιογραφία του Gillray



Ο Ναπολέων Βοναπάρτης, ο «Μικρός» Αυτοκράτορας της Γαλλίας σχεδόν σηκώνεται από την θέση του για να αρπάξει ένα μεγάλο κομμάτι της Γης, ανάλογο σε διαστάσεις με το μέγεθος της πείνας του. Με το σπαθί του φαίνεται να τεμαχίζει την ηπειρωτική Ευρώπη εκτός απ' τη Σκανδιναβία και τη Ρωσία, ενώ ο ωχρός Βρετανός πρόεδρος William Pitt ο νεότερος, χρησιμοποιεί ένα μεγάλο ξίφος και μία τρίαινα, το σύμβολο του Ποσειδώνα και της βρετανικής ναυτικής δύναμης, για να δαμάσει τους Ωκεανούς. Στη γελοιογραφία του Gillray, απεικονίζεται η λαχτάρα των ηγετών των δύο αντίπαλων κρατών να «κατασπαράξουν» τον κόσμο, ο οποίος σύντομα θα αποδειχτεί μικρός για τις διαθέσεις τους. Ουσιαστικά η γελοιογραφία καταδεικνύει τις παγκόσμιες διαστάσεις των πολέμων καθ' όλη τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα (Rossum & Dilley, 2011, σσ. 231-232).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ, η προσπάθεια του Γάλλου ιστορικού Fernand Braudel, να δώσει στους μαθητές του τα κίνητρα για να ασχοληθούν με την παγκόσμια ιστορία. Ο ίδιος ο Braudel, στα τέλη του 1950, έγραψε ένα ιστορικό πόνημα το «Histoire et civilisations», με σκοπό να αναδείξει τον πλούτο και τη σημασία της παγκόσμιας ιστορίας. Στηρίχτηκε κατά βάση στον αφηγηματικό λόγο και στην παράθεση χαρτών, ενώ οι εικόνες εξέλειπαν. Μίλησε για τους πολιτισμούς του κόσμου, διαχωρίζοντάς τους σε «πολιτισμούς εκτός Ευρώπης» και σε «Ευρωπαϊκούς πολιτισμούς». Αν και η προσπάθεια του Γάλλου ιστορικού ήταν αρκετά σπουδαία, δεν έπεισε τους διδάσκοντες για την χρήση του εγχειριδίου και αυτό σύντομα αποσύρθηκε από τη γαλλική εκπαίδευση. Ωστόσο παρέμεινε ένα σπουδαίο σύγγραμμα το οποίο μεταφράστηκε στα αγγλικά και μέχρι σήμερα αποτελεί μία απ' τις πρώτες ολοκληρωμένες προσπάθειες των ιστορικών της εποχής να προσεγγίσουν και να αναδείξουν τον πλούτο και το περιεχόμενο της παγκόσμιας ιστορίας.

Στη συνέχεια, τον Γάλλο ιστορικό διαδέχτηκε ο Αυστριακός Ernst Gombrich, του οποίου το ιστορικό σύγγραμμα με παγκόσμιες προεκτάσεις για μικρούς αναγνώστες στέφθηκε από διαχρονική επιτυχία. Το βιβλίο του «Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser» «Μία σύντομη ιστορία του κόσμου για νέους Αναγνώστες» μεταφράστηκε σε δέκα γλώσσες και διαβάζεται ακόμα ευχάριστα, χάρη στην απλότητα του ύφους του και τον χιουμοριστικό του χαρακτήρα (Efthymiou, 2011, σσ. 137-138).

Το 1936, ο F. Braudel έδωσε μία διάλεξη με θέμα «Η διδασκαλία της ιστορίας» στο Πανεπιστήμιο του Sao Paolo. Στη διάλεξη αυτή τόνισε πως «είναι ανάγκη να επιστρέψουμε από την εκπαιδευτική ιστορία “educational history” στην ιστορία της περιπέτειας “tale of adventure”». Θεωρούσε πως οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να το υλοποιήσουν αν απέφευγαν τους αφηρημένους όρους και αντί γι’ αυτό χρησιμοποιούσαν απλό λόγο, ξεκάθαρο για τους μικρούς αναγνώστες.

Τα βιβλία του Braudel ήταν κατά βάση κειμενικά χωρίς εικονικό διάκοσμο (φωτογραφίες και εικόνες), ωστόσο 23 χάρτες ήταν αρκετοί για να προσδιορίσουν την ανθρώπινη εξέλιξη γεωγραφικά. Ο ίδιος πίστευε στην ωριμότητα των έφηβων αναγνωστών του και γι’ αυτό το λόγο έδινε τόση έμφαση στο λόγο.

Σε αντίθεση με τον Braudel, ο Gombrich μέσα από την ιστορική περιήγηση των ανθρώπινων πολιτισμών στο χρόνο, στόχευε όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η εγγονή του, Leonie Gombrich, στον πρόλογο της αγγλικής έκδοσης του βιβλίου του: «Ήθελε οι αναγνώστες του να ηρεμούν και να διαβάζουν το βιβλίο χωρίς να χρειάζεται να κρατήσουν σημειώσεις ή να πρέπει να συγκρατούν ονόματα και ημερομηνίες». Το αίσθημα της χρονολόγησης το έδινε με παιγνιώδεις εκφράσεις, χαρακτηριστική είναι η φράση «Μια φορά κι έναν καιρό», με την οποία εισάγει τους αναγνώστες του στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου. Η αγάπη και ο ενθουσιασμός του συγγραφέα, είναι εμφανής από την προσφώνηση των νεαρών αναγνωστών σε α’ πρόσωπο, τακτική που δηλώνει αίσθημα οικειότητας.

Είναι ενδιαφέρον πως ξεκινάει να αφηγείται την ιστορία του Ναπολέοντα, εμπλέκοντας κατά κάποιο τρόπο και τους μικρούς αναγνώστες στο ταξίδι του Γάλλου ηγέτη: «Αυτό που αγαπούσα πάντοτε στην ιστορία, είναι πως η ιστορία είναι αληθινή, έχει συμβεί. Όλα αυτά τα παράξενα πράγματα που διαβάζουμε στην ιστορία δεν είναι λιγότερο αληθινά απ’ ότι εσύ κι εγώ, σήμερα.[..]» Αυτή η δυνατότητα συμμετοχής των μικρών αναγνωστών σε ιστορικά γεγονότα και το αίσθημα πως η ιστορία δεν είναι απαρχαιωμένη επιστήμη ή απόμακρο αντικείμενο προς μελέτη, σίγουρα προκαλεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον και την όρεξη των μικρών παιδιών για μάθηση και ιστορική εξερεύνηση (Efthymiou, 2011, σσ. 138-143).

2.2. Η Διδασκαλία της Παγκόσμιας Ιστορίας

Ο William H. McNeill μίλησε για τη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας, θέτοντας το ερώτημα: «Πώς μπορεί ένας δάσκαλος να χειριστεί το πολυσυζητημένο θέμα της διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας;».

Αρχικά οι μαθητές οφείλουν να σεβαστούν το γεγονός ότι μοιράζονται τη Γη με ανθρώπους των οποίων οι πεποιθήσεις, τα ήθη και τα έθιμα βασίζονται σε διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα απ' τα δικά τους: Ασιάτες, Αφρικάνοι, Ευρωπαίοι. Σύμφωνα με το συγγραφέα, «ο μόνος τρόπος για να προσδιορίσουμε επαρκώς το πεδίο διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας, είναι να την παρουσιάσουμε μέσα από μία σφαιρική θεώρηση. Οι μαθητές δηλαδή, πρέπει να κατανοήσουν πως το πλήθος των εθνικοτήτων που ζουν ανάμεσά τους χαρακτηρίζονται από τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και πως όλοι μαζί δημιουργούμε την ευρύτερη διαδικασία ιστορικής ανάπτυξης μέσω της οποίας, ιδέες και δεξιότητες διαδόθηκαν από λαό σε λαό κι απ' τον έναν πολιτισμό στον άλλον».

Το κριτήριο διαχωρισμού της «παγκόσμιας» από την «τοπική ιστορία», βασίζεται στις πολιτισμικές παραδόσεις των εθνικοτήτων που ζουν ανάμεσά σε άλλες φυλετικές ομάδες κυρίαρχες ενός τόπου, τις οποίες ο κάθε άνθρωπος οφείλει να ενστερνιστεί αλλά και να τις διακρίνει από τις δικές του.

Η διαδικασία εξέτασης των πολιτισμών από τα επιμέρους μέρη στο σύνολο, βοηθάει στην εκτενέστερη εξέτασή τους. Ο ακριβής αριθμός εξέτασης των πολιτισμών επαφίεται στο διαθέσιμο χρόνο, στις ικανότητες των μαθητών και στη μαθησιακή τους ετοιμότητα. Κάθε προσπάθεια διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας, θα πρέπει να συσχετίζει το παρελθόν με το παρόν, ώστε η παγκόσμια ιστορία να καθίσταται πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.

Ο αιώνας που διανύει η σύγχρονη ανθρωπότητα, αποτελεί μια δημιουργική ιστορική περίοδο όσον αφορά τη τεχνολογία, τις τέχνες και τα γράμματα, που για ορισμένους θα μπορούσε να αποτελέσει επακόλουθο σπουδαιών περιόδων του παρελθόντος –είτε μακρινού είτε κοντινού- από πολιτισμική σκοπιά, όπως της Αθήνας του 5^{ου} αιώνα π.Χ. ή της Αναγέννησης. Θα πρέπει λοιπόν η θέση της Παγκόσμιας ιστορίας να είναι ενταγμένη και προσεκτικά διαρθρωμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Για πολλούς, η παγκόσμια ιστορία είναι ο αντίλογος στην εθνική ιστορία. Στην κινέζικη ιστορία, ο κινέζικος πολιτισμός έτεινε να αυτοπαρουσιάζεται σαν να ήταν ο κύριος πολιτισμός. Ο δυτικός κόσμος πάλι, έτεινε να βλέπει την ιστορία του σαν την **μία** και μοναδική παγκόσμια ιστορία που θα έπρεπε να είναι αποδεκτή από όλα τα υπόλοιπα κράτη του κόσμου. Αν είναι όμως έτσι και ο κάθε πολιτισμός θεωρεί την δική του κουλτούρα εξέχουσα στην ιστορία των πολιτισμών των κρατών, ποια παγκόσμια ιστορία πρέπει να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί, και πώς να τη συνθέσουν;»

Ο χωρισμός των πολιτισμικών ενοτήτων ή η διδασκαλία με τη χρήση εικόνων πολιτισμού διαφέρει από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών και την

ιδεολογία του κάθε εκπαιδευτικού. Είναι σημαντικό να γίνει σαφές στους μαθητές ότι μοιράζονται τη Γη με ανθρώπους των οποίων τα βιώματα και οι πεποιθήσεις διαφέρουν από τα δικά τους. Μπορεί να γίνει πιο ξεκάθαρο με το να τους παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός πολιτισμούς όπως ο δικός τους κι έπειτα να επιλέξει αυτούς τους πολιτισμούς, των οποίων η πολιτισμική κληρονομιά έχει συνεισφέρει σημαντικά στη σύγχρονη ιστορία. Έπειτα οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί που διακρίνουν την ανθρωπότητα, αποτελούν μέρος μίας ευρύτερης διαδικασίας ιστορικής ανάπτυξης, ενώ πρωταρχικές ιδέες-βάσεις του πολιτισμού, απ' όπου και αν ξεκινούν, διαδίδονται από λαό σε λαό και απ' τον ένα πολιτισμό στον άλλον (McNeill, 1997, σσ. 5- 6).

2.3. Θεμελιώδεις αρχές/στόχοι για τη διδασκαλία της Παγκόσμιας Ιστορίας

Σαν αρχικός στόχος, τίθεται η επέκταση της ιστορικής σκέψης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρονολογικά και γεωγραφικά. Αυτό σημαίνει ότι τις ιστορικές πληροφορίες που δέχονται οι μαθητές, πρέπει να είναι σε θέση να τις επεξεργάζονται κριτικά και να τις αξιολογούν υπό την σκοπιά της κάθε εποχής, σε συναρμογή με τα ήθη και τις συνήθειες των διαφορετικών πολιτισμών ανά περιόδους, αλλά και να είναι σε θέση να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον χρόνο.

Έπειτα, το μάθημα της παγκόσμιας ιστορίας θα πρέπει να τηρεί αυστηρά χρονικά πλαίσια, δηλαδή να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη διάρθρωσή του με βάση τον χρόνο, ώστε τα παιδιά να αισθητοποιήσουν αυτή τη βασική έννοια που θα τους οδηγήσει στο σχηματισμό μίας πληρέστερης εικόνας του κόσμου (μακρινού και μη) και τελικά του ίδιου τους του εαυτού.

Τα θέματα στη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνεκτικότητα όσον αφορά την παρουσίαση των γεγονότων και των αλλαγών, όπως η ανάπτυξη της αγροτικής κοινωνίας ή το ξέσπασμα της βιομηχανικής επανάστασης.

Ακόμα, ένας βασικός στόχος στη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας είναι η έμφαση που πρέπει να δίνεται κατά την διδασκαλία της, ως ζωντανή εμπειρία, ως μία εμπειρία δηλαδή που ο καθένας θα μπορούσε να τη βιώσει είτε στο παρόν, είτε φανταστικά στο παρελθόν. Είναι εύκολο να οδηγηθεί κανείς σε ερωτήσεις του τύπου: «Γιατί συγκεκριμένοι πολιτισμοί απέτυχαν, ή τουλάχιστον δεν ακολούθησαν το δυτικό πρότυπο ανάπτυξης;» Οι αποφάσεις των ανθρώπων προηγούμενων γενεών, πρέπει να ταιριάζουν με το περιεχόμενο των αξιών, τις παραδόσεις, τα περιβάλλοντα και τις αρχές που τις διαμόρφωσαν.

Τέλος, η παγκόσμια ιστορία θα ήταν ωφέλιμο να διδάσκεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξετάζονται οι εσωτερικές σχέσεις των κρατών και να εντοπίζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές των προς εξέταση πολιτισμών. Η συγκριτική ιστορία επομένως κατέχει έναν

απ' τους βασικότερους ρόλους στη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας (Hitchens, 1997, σσ. 11-12).

2.4. Μαθητικοί Στόχοι

Βασικός στόχος κατά τη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να ενθαρρύνονται οι ίδιοι να ψάξουν με προσωπική έρευνα ιστορικές πηγές, που θα τους οδηγήσουν απρόσκοπτα στην γνώση των πολιτισμών. Να μπορούν να ελίσσονται και να αντιμετωπίζουν την ιστορία ως ένα σύμπλεγμα επιπέδων (πολιτισμικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό).

Ένας δεύτερος στόχος είναι η εξάσκηση των μαθητών στη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων. Θα πρέπει δηλαδή να εξασκηθούν στη διαχείριση ιστορικών πηγών και στη συγγραφή κειμένων με ιστορικούς όρους (π.χ. άλωση, δουλοπάροικοι, Αναγέννηση) και στη χρήση σαφών χρονολογιών. Θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα κριτικής ανάλυσης και επεξεργασίας των γεγονότων (γενικεύσεις, αναλύσεις, κριτική εξέταση, συγγραφή, παρουσίαση).

Επόμενος στόχος, είναι να γίνουν οι ίδιοι οι μαθητές μικροί ιστορικοί, να πειραματιστούν δηλαδή πάνω στις ιστορικές πηγές, στη συγγραφή, στην αναζήτηση πληροφοριών και ντοκουμέντων, στη διασταύρωση πληροφοριών, στη συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αρχικά θα πρέπει να βρουν το «θέμα», έπειτα να συλλέξουν τις πληροφορίες, τα αποδεικτικά στοιχεία, και στη συνέχεια να συνθέσουν ένα κείμενο που θα έχει αρχή και τέλος, χρονολογική οργάνωση και γεωγραφική τοποθέτηση, βάζοντας και το προσωπικό τους ύφος σαν ιδιαίτερο στοιχείο που θα τους ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η συγγραφική αυτή δραστηριότητα δεν περιορίζεται μόνο σε μορφή γραπτής έκθεσης. Μπορεί να ακολουθήσει και άλλα δίκτυα επικοινωνίας, όπως δημιουργία βίντεο, ηχητικών ντοκουμέντων, άρθρων εφημερίδας, προσωπικού ημερολογίου –αυτοβιογραφίας- και θεατρικών δρώμενων.

Θα έλεγε κανείς, πως η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας, στόχο έχει την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, όπως έχουν θεσμοθετηθεί από τα αναλυτικά προγράμματα των κρατών και την προσωπική εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών. Επικεντρώνεται στις μεταβολές της ζωής των ανθρώπων μέσα στον χρόνο και όχι στις μεταβολές των πολιτισμών. Θα πρέπει να διδάσκεται με βασικούς άξονες την χρονολόγηση και τη γεωγραφική τοποθέτηση. Θα πρέπει επίσης, να στοχεύει στην καλλιέργεια της αναγνωστικής και συγγραφικής δεξιότητας των μαθητών και να προσεγγίσει την έννοια της αλλαγής και του νεωτερισμού (Hitchens, 1997, σσ. 12-13).

Η παγκόσμια ιστορία αποτελεί μία μορφή θέασης του κόσμου και έναν λόγο διερεύνησης των παγκόσμιων συστημάτων, βασισμένη στη γνώση πως ότι διερευνάται έχει υποστεί ανθρώπινη παρέμβαση και ζητώντας από τους μαθητές να αναλογιστούν τις διαφορετικές δράσεις των ανθρώπων μέσα στο χρόνο. Η παγκόσμια ιστορία παρέχει τη δυνατότητα να γίνει σύλληψη μίας ολοκληρωμένης εικόνας του κόσμου, αντιμετωπίζοντας την ιστορία όχι σαν διάσπαρτα στοιχεία αλλά σαν ένα ολοκληρωμένο σύνολο. Στην προσπάθειά να γίνει αντιληπτή η διαφορετικότητα και οι ομοιότητες της ανθρώπινης εμπειρίας, γίνονται έρευνες πάνω στον κλάδο της παγκόσμιας ιστορίας. Αυτές οι έρευνες παρουσιάζουν την πορεία των ανθρώπων μέσα στον χρόνο, πώς δηλαδή αντιμετωπίζουν τις παγκόσμιες προκλήσεις αλληλεπιδρώντας ο ένας με τον άλλον και πώς αντιμετωπίζουν το περιβάλλον. Λόγω του ευρύ περιεχομένου της παγκόσμιας ιστορίας, η επιλογή των δεδομένων πρέπει να γίνεται οργανωμένα και μεθοδικά (Bob, 1997, σσ. 25-26).

2.5. Επισκόπηση Ερευνών

Τον Αύγουστο του 2004, η Mary Jane Maxwell, (Maxwell, 2004) καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Pullman στο τμήμα της Παγκόσμιας Ιστορίας στην Πολιτεία Ουάσιγκτον της Αμερικής, ξεκίνησε τη διδασκαλία της Παγκόσμιας Ιστορίας, με θέμα: «Η θρησκεία των πολιτισμών του κόσμου ως το 1500», που διήρκησε δεκαπέντε εβδομάδες. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της θρησκείας των λαών των χωρών της Αμερικής, της Αφρικής για την Αίγυπτο, της Ευρώπης για τη Ρώμη, τη Ρωσία την Ελλάδα, της Ασίας για την Κίνα, τις Ινδίες τη Μεσοποταμία, την Ιερουσαλήμ και της Ωκεανίας. Βασικός σκοπός της έρευνας, ήταν να καταφέρει η ερευνήτρια να παρουσιάσει ένα όσο το δυνατόν πιο συνεκτικό περιεχόμενο με θέματα: το εμπόριο, την τέχνη, τη μουσική, την πολιτική, τη μετανάστευση, το περιβάλλον και τον πόλεμο σε σχέση με την θρησκεία. Η έρευνα στηρίχθηκε στη συγκριτική μέθοδο διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων πολιτισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν εις βάθος τις γνώσεις τους γύρω απ' το προς μελέτη θέμα.

Λίγα χρόνια μετά, το Νοέμβριο του 2013 η Τσαγανού Κατερίνα, μελλοντική εκπαιδευτικός πραγματοποίησε μία μελέτη περίπτωσης βιωματικής εκπαίδευσης της αρχαίας ιστορίας για το ελληνικό σχολείο στα Εκπαιδευτήρια Γείτονα, στη Βάρη της Αττικής σε συνεργασία με τους υπεύθυνους καθηγητές του βιωματικού εκπαιδευτικού προγράμματος Αγγελική Γεώργα και Παναγιώτη Μανιώτη. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας στην μελέτη ιστορίας του αρχαίου ελληνικού κόσμου και συγκεκριμένα στην ενότητα πέντε του σχολικού βιβλίου με θέμα τον «Μυκηναϊκό Κόσμο» μπορεί να αποβεί αποτελεσματική για τους 24 μαθητές της Α Γυμνασίου συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε ήταν η μέθοδος του project, που στηρίχθηκε στη μαθητική διερεύνηση, τις συνεντεύξεις, τις εκπαιδευτικές εκδρομές, τα πειράματα και εφαρμόστηκε εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδείχθηκαν θετικά ως προς την απόδοση των μαθητών, την απόκτηση κριτικής γνώσης

και την αξιολόγηση των ιστορικών δεδομένων καθώς οι μαθητές διείσδυσαν στο διδακτικό περιεχόμενο και διαμόρφωσαν συναισθηματικές και διαπροσωπικές αρχές συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (Τσαγανού, 2013).

Κεφάλαιο 3: Ιστορία Πολιτισμού/ Διδασκαλία Παγκόσμιας Ιστορίας με Εικόνες Πολιτισμού

Με αφορμή την κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και διαμορφώνει το πολυπολιτισμικό τους προφίλ, είναι αναγκαία η κατάδειξη του προβλήματος που παρατηρείται στα σημερινά σχολεία σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας και την ανάγκη αντικατάστασής της από μεθόδους διδασκαλίας, που να δρουν αποτελεσματικά στην πρόσληψη της γνώσης από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως περιβάλλοντος και πολιτισμικής προέλευσης. Για τον λόγο αυτόν, γίνεται αναφορά στο ερώτημα του Ιταλού εκπαιδευτικού Ivo Mattozzi, σχετικά με την δημιουργία ενός αποτελεσματικού μοντέλου διδασκαλίας για το μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα ερώτημα που οφείλει να λάβει υπόψη το μαθητικό δυναμικό και τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Σύμφωνα με τον Ιταλό εκπαιδευτικό το παραπάνω ερώτημα μπορεί να συνοψιστεί σε δύο προς εξέταση παραδοχές. Η πρώτη αφορά το «πόσο εφικτό είναι να διαμορφώσουμε μία ιστορία προσβάσιμη στα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, που να περικλείει όλους τους πολιτισμούς του κόσμου, δηλαδή μία παγκόσμια ιστορία έτσι διαμορφωμένη που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», και το δεύτερο εάν και «κατά πόσο μπορούμε να σκεφτούμε και να δημιουργήσουμε μία πορεία ιστορικής σκέψης με παγκόσμια ισχύ;»

Η διδασκαλία της ιστορίας, με βάση τους στόχους δε στοχεύει στη δημιουργία προσληπτικών σχημάτων τέτοιων που να βοηθούν τα παιδιά να την προσεγγίσουν πολυαισθητηριακά, αλλά τα οδηγεί σε «αλλοτριωμένους» στόχους, δηλαδή σε λάθος κατευθύνσεις. Αυτή η ιστορία υπαγορεύεται με βάση τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος και της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας της εκάστοτε κυβέρνησης θέτοντας προς μελέτη απ' το σχολικό εγχειρίδιο κεφάλαια με εθνική χροιά, απ' τα οποία όμως απουσιάζει ο πανανθρώπινος χαρακτήρας. Πρόκειται για μια ιστορία περιορισμένη σε αυστηρά εθνικά πλαίσια κατά τέτοιον τρόπο που το ξένο φαντάζει μακρινό και απειλητικό ακόμη. Πρόκειται για μια ιστορία όπου το κάθε παιδί σχηματίζει τη γνώμη πως η ιστορία που έχει διδαχθεί το ίδιο είναι η ιστορία που πρέπει να διδάσκεται, και πως δεν υπάρχει άλλη ιστορία πέραν αυτής που αφορά τη χώρα του και τον πολιτισμό του. Σκοπός είναι να καθοριστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι έτσι ώστε να αναδειχθεί και το ξένο-οικουμενικό σε σειριακή σειρά πάντα, αυστηρά καθορισμένη από χρονικά πλαίσια (Κόκκινος, 2005, σσ 134-136).

Σύμφωνα με τον Marc Ferro, είναι απαραίτητη η συνύπαρξη διαφορετικών ιστορικών εκδοχών αν θέλει κανείς να μιλάει για μία παγκόσμια ιστορία που την διακατέχει το δημοκρατικό πνεύμα, καθώς τα πορίσματα που γεννιούνται μέσα απ' τις διαφορετικές ιστορικές εκδοχές ευνοούν το έδαφος για την δημιουργία της παγκόσμιας ιστορίας.

Καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν την ιστορική γνώση έρχονται σε επαφή με αυτό που ο Mattozzi ονομάζει «εικόνες πολιτισμού». Πρόκειται για την απόκτηση γνώσεων απ' τη συλλογική ζωή των ανθρώπων σε μία καθορισμένη χωροχρονική περίοδο.

Ξεκινώντας από τα βασικά, με τον όρο «ιστορία» στα πλαίσια μιας πιο γενικής θεώρησης εννοείται η κατακτημένη γνώση για το ανθρώπινο παρελθόν, το οποίο στο σύνολο του αποτελεί χαώδη έννοια. Ο όρος «ιστορία» στα πλαίσια του σχολείου, δηλώνει ότι τα γνωστικά αντικείμενα που κατακτά ο μαθητής διέπονται από κανόνες που εξασφαλίζουν τη μεταξύ τους συνοχή και νοηματοδότηση. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ο τρόπος παρουσίασης της ιστορίας στην τάξη από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό επηρεάζεται άμεσα από τις στάσεις, τα βιώματα και την ιδεολογία του. Το ίδιο συμβαίνει και με τους συγγραφείς των ιστορικών εγχειριδίων. Οι μαθητές ωστόσο γίνονται κοινωνοί της ιστορίας μόλις διακρίνουν κοινά γνωστικά πεδία με προσωπικές τους εμπειρίες είτε εντός είτε εκτός σχολείου. Η διδασκαλία επομένως ενός γνωστικού αντικείμενου και πόσο μάλλον της ιστορίας απαιτεί προσοχή τόσο στα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους με τους οποίους προβάλλεται (Moniot, 2002 σσ. 75-76).

3.1 Τα χαρακτηριστικά των «εικόνων πολιτισμού»

Η «εικόνα πολιτισμού», που περιγράφει τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη συλλογική ζωή των ανθρώπων, αποκλείει την αφηγηματική μορφή και αντ' αυτού απαντάει σε ερωτήσεις που στην περίπτωση μας θέτει ο μαθητής στον εκπαιδευτικό. Ερωτήσεις τέτοιου τύπου αφορούν την διατροφή ενός λαού, τη θρησκεία, τη ψυχαγωγία των ανθρώπων, αλλά και τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα σ' αυτούς τους κλάδους.

Ωστόσο οι εικόνες πολιτισμού δεν ασχολούνται με εναλλακτικές ερωτήσεις. Σκοπός τους είναι να εκπληρώσουν γνωστικές λειτουργίες, αρκεί το περιγραφικό κείμενο που τις συνοδεύει να ανταποκρίνεται στον σκοπό αυτό. Σε κάθε περίπτωση είναι σκόπιμο να προσδιοριστεί η περίοδος στην οποία σημειώνεται η ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού ώστε οι μαθητές να αποδώσουν σ' ένα χρονικό διάγραμμα τη συνολική διάρκεια του πολιτισμού και την περίοδο που μελετούν. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να περιγράφουν, αφορούν τις όψεις της καθημερινής ζωής: περιβαλλοντικές, δημογραφικές, παραγωγικές, κοινωνικές, πολιτικές, επικοινωνιακές, τεχνολογικές, και νοοτροπίας.

Πρέπει ο εκπαιδευτικός να φτιάξει κι ένα δειγματολόγιο εικόνων πολιτισμού με τις πιο καίριες εικόνες που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές προκειμένου να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς μια εικόνα από μόνη της δεν επαρκεί για την κατασκευή της έννοιας του ιστορικού παρελθόντος. Βασικό ερώτημα που απασχολεί τον κάθε εκπαιδευτικό στο σημείο αυτό είναι: «Με πόσες εικόνες πολιτισμού θα το δημιουργήσουμε, με ποιόν τρόπο και ποια μέσα θα το προτείνουμε στους μαθητές μας;»

Η μία εικόνα πολιτισμού δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητική για την κατασκευή της έννοιας του ιστορικού παρελθόντος, καθώς απευθύνεται σε μία ομάδα ανθρώπων, ή σε έναν υπό μελέτη πολιτισμό. Το δείγμα εικόνων πολιτισμού που θα επιλεγεί, θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές, τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ των πολιτισμών και διατύπωσης ερωτήσεων που θα προωθήσουν κι άλλο τη μάθηση. Ένα σχετικό ερωτηματολόγιο θα περιέχει εικόνες που αναπαριστούν τη ζωή των ανθρώπων της προϊστορικής εποχής: (κυνηγοί, τροφοσυλλέκτες, γεωργοί και κτηνοτρόφοι) (Κόκκινος, 2005 σσ. 139-141).

3.2 Η πορεία κατάρτισης του μαθησιακού μοντέλου και οι δραστηριότητες σύγκρισης

Ωστόσο για να καταφέρουν οι μαθητές να οικοδομήσουν εικόνες πολιτισμού, πρέπει να εμπλακούν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις προηγούμενες εμπειρίες τους, ώστε να μπορέσουν να κατασκευάσουν τη δικιά τους εικόνα πολιτισμού από το οικείο τους περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει να έχουν ασχοληθεί με εικόνες πολιτισμού από διάφορα μέρη της Γης και διάφορες εποχές χρησιμοποιώντας τις απαιτούμενες πηγές. Μόνο τότε θα μπορούν να δημιουργήσουν χωροχρονικούς χάρτες και σχεδιαγράμματα όπου θα εντάσσονται οι εικόνες που συνέλεξαν, επιλέγοντας τα ουσιώδη που αφορούν την «έρευνά τους». Τέλος σε ένα πιο προηγμένο επίπεδο, οι μαθητές θα είναι σε θέση να κατασκευάζουν διαφορετικές εικόνες πολιτισμού που συνυπάρχουν με το δικό τους, ώστε αφού κάνουν τις απαιτούμενες συγκρίσεις και απαντήσουν σε ερωτήματα που προκύπτουν, να οδηγηθούν σε κάποια συμπεράσματα.

Όσον αφορά τη λειτουργία της σύγκρισης, μια προτεινόμενη δραστηριότητα είναι να παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης ένα κείμενο με σκοπό να εντοπίσουν οι μαθητές τις βασικές κατηγορίες πάνω στις οποίες θα στηριχθούν για να κάνουν τις συγκρίσεις. Οι λέξεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να περιγράψουν μπορούν να τις εντοπίσουν είτε στο κείμενο είτε να τις σκεφτούν οι ίδιοι. Τέλος σημαντική είναι η διαλογική διαδικασία που οδηγεί τους μαθητές στην διατύπωση ερωτημάτων.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζει ο καλός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ο προγραμματισμός αυτός αφορά την ποσότητα των εικόνων πολιτισμού που θα χρησιμοποιηθούν και δευτερευόντως τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός σαν επικουρικό στήριγμα πλαισίωσης της διδασκαλίας. Τέτοια μέσα είναι ο «ιστορικός χάρτης» που αποσκοπεί στην κατανόηση ιστορικών όρων (π.χ. μετανάστευση, δουλοπάροικος). Ο ιστορικός χάρτης, σύμφωνα με το Σμυρναίο, δεν πρέπει να θεωρείται αποκλειστικά ένας απολογισμός, μία συσσώρευση ή αναπαράσταση των φαινομένων του παρελθόντος, αλλά και ένα μέσο έρευνας και ερμηνείας. Στη συνέχεια η «Ιστορική Γραμμή», την οποία σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για την αισθητοποίηση του ιστορικού χρόνου και την έχει αναρτημένη δίπλα στον πίνακα της τάξης ώστε να είναι ορατή από όλους τους μαθητές, παριστάνεται ως τεθλασμένη γραμμή και πάνω της αναγράφονται οι χρονολογίες και οι περίοδοι που μελετώνται (π.χ. τα αρχαϊκά ή τα ελληνιστικά χρόνια) (Σμυρναίος, 2008 σσ. 244-247).

Ένα επίσης σημαντικό εποπτικό μέσο στο οποίο εμμένει ο Mattozzi είναι ο «ιστορικός άτλας», που χρησιμοποιείται με σκοπό να ανακαλύψουν οι μαθητές την παρουσία και άλλων πολιτισμών σύγχρονων με εκείνον που μελετούν στη διάρκεια σημαντικών ιστορικών περιόδων ώστε να διευρύνουν τα παιδιά την αντίληψή τους για τον κόσμο. Τέλος ένα ακόμα σπουδαίο εποπτικό μέσο είναι το «ιστορικό πανόραμα», όπου σ' ένα μεγάλο χαρτόνι ο εκπαιδευτικός μόνος του ή και με τη συνεργασία των μαθητών αποτυπώνει τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα που διδάχτηκαν οι μαθητές καθ' όλη τη σχολική χρονιά (χρονολογία, γεγονός, τόπος, πρόσωπα) (Σμυρναίος, 2008, σσ. 245-247).

Αφού εφαρμοστεί το μαθησιακό μοντέλο, οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους τα συνοδευτικά κείμενα των εικόνων πολιτισμού, τα ιστορικά σχεδιαγράμματα, τον χωροχρονικό χάρτη κι ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα της μεθόδου.

Εν κατακλείδι, οι εικόνες πολιτισμού με την βοήθεια της διδασκαλίας και των μέσων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, βοηθάνε τους μαθητές να συγκροτήσουν την έννοια του πολιτισμού και της κοινωνίας. Να αντιληφθούν τις ιστορικές διαστάσεις του παρελθόντος, να συσχετίσουν την ιστορία με τις κοινωνικές επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία, εθνογραφία), να είναι σε θέση να δουλεύουν κριτικά και αφαιρετικά ένα κείμενο χωρίζοντάς το σε θεματικούς άξονες, να εξάγουν συμπεράσματα και να γράφουν περιγραφικά κείμενα, να διατυπώνουν σχετικές ερωτήσεις και να προσανατολίζονται χωροχρονικά.

Β ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

Η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας με εικόνες πολιτισμού, σαν εκπαιδευτική μέθοδος προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Ιταλό ιστορικό Ivo Mattozzi, καθηγητή σύγχρονης ιστορίας και μεθοδολογίας στα Πανεπιστήμια της Bologna και του Bolzano και εφαρμόστηκε σε ιταλικά σχολεία. Ο Mattozzi συνέδεσε κατ' αυτόν τον τρόπο, μία σειρά προβληματισμών για την οικειοποίηση και την διδασκαλία της ιστορίας, επίκαιρα ως αιτήματα για την ελληνική εκπαίδευση. Την δεκαετία του '70, εγκαινίασε έναν ερευνητικό χώρο επιστρατεύοντας ομάδες καθηγητών ιστορίας με στόχο την εφαρμογή νέων μεθόδων, την ανάπτυξη υποθέσεων για διδακτικές πρακτικές, την πειραματική εφαρμογή τους και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Με το ερώτημα «Ποιά είναι η αποστολή των δασκάλων;», εισήγαγε τον προβληματισμό για το πώς μπορούν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να οδηγήσουν τους μαθητές στην ιστορία. Ποια γνωστικά εργαλεία να χρησιμοποιήσουν, ποιες δεξιότητες και ποια ενδιαφέροντα να καλλιεργήσουν στους μαθητές για να κατανοήσουν τα κίνητρα και τη σημασία της μελέτης της ιστορίας. Επισήμανε ακόμα, πως αποστολή του δημοτικού σχολείου είναι να διαμορφώσει μέσα από δραστηριότητες ένα πλέγμα γνωστικών εργαλείων, χωρίς την κυριαρχία του περιεχομένου του μαθήματος (Mattozzi, 2005, σσ. 9-11).

Στην Ελλάδα η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας με εικόνες πολιτισμού, σαν ερευνητική μέθοδος που βασίζεται στην χρήση χρονικών κατηγοριών και κατηγοριών χρονικών σχέσεων όπως προτάθηκαν από τον Mattozzi πιθανόν να μην έχει ακόμα υλοποιηθεί.

4.1. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας αφορά το βαθμό επιρροής της διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας με εικόνες πολιτισμού στο δημοτικό σχολείο. Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας και τη διδασκαλία της ιστορίας με εικόνες πολιτισμού, βασική υπόθεση της συγκεκριμένης μελέτης είναι η εξής: η εξερεύνηση των αρχαίων πολιτισμών, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την απόκτηση γνώσεων για τους μαθητές. Με βάση την αρχική υπόθεση για τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός επιχείρησε να διατυπώσει κατά πόσο μπορεί αυτού του είδους η διδασκαλία να επιδράσει θετικά στους μαθητές σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Robson, 2007, σ. 65).

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

- Σε ποιο βαθμό μπορεί η διδασκαλία της ιστορίας με εικόνες πολιτισμού να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας βασισμένη στο σχολικό εγχειρίδιο;

- Οι μαθητές επωφελούνται από τη διδασκαλία της ιστορίας με εικόνες πολιτισμού σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο;
- Ποιες είναι οι εντυπώσεις των μαθητών που διδάχθηκαν ιστορία με εικόνες πολιτισμού σε σχέση με τους μαθητές που διδάχθηκαν το ίδιο ιστορικό περιεχόμενο χωρίς την χρήση των εικόνων πολιτισμού;

4.2. Ο Σχεδιασμός της Έρευνας-Το Είδος της Έρευνας

Το χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους εκπαιδευτικούς, αλλά βρίσκεται όλο και πιο έντονα στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματιστεί από τη σημερινή της μορφή και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική εάν βασιστεί στην έρευνα. (Σαραφίδου, 2011, σ. 125)

Η παρούσα έρευνα, πήρε την μορφή της **εφαρμοσμένης έρευνας**, εφόσον τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης για πρακτικές εφαρμογές μιας και αφορούν την εφαρμογή μίας καινοτόμας μεθόδου διδασκαλίας που βασίζεται στη διδακτική της ιστορίας με εικόνες πολιτισμού.

Η ερευνητική διαδικασία που ακολούθησε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός ανήκει στις **«πειραματικές έρευνες»**. Η πειραματική έρευνα έχει ως στόχο τον έλεγχο των υποθέσεων σχετικά με τις αιτιώδεις σχέσεις, μέσω της μέτρησης της μεταβολής που μπορεί να έχει η συστηματική μεταβολή μίας ή περισσότερων μεταβλητών σε μία άλλη. Οι διαφορετικές τιμές της **ανεξάρτητης μεταβλητής** είναι αυτές που ορίζουν τις πειραματικές συνθήκες, δηλαδή τις διαφορετικές καταστάσεις υπό τις οποίες γίνεται η μέτρηση της **εξαρτημένης μεταβλητής** (Σαραφίδου, 2011, σ.42). Τα πραγματικά πειραματικά σχέδια, χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη της ομάδας ελέγχου, αλλά περιλαμβάνουν επίσης διαδικασίες εξομοίωσης των συγκεκριμένων ομάδων. Ως «εξομοίωση», εννοούμε την **τυχαιοποίηση** της τοποθέτησης των μαθητών σε ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η εξουδετέρωση των επιδράσεων άλλων μεταβλητών, που πιθανόν να παρεμβαίνουν στα αποτελέσματα. Τα υποκείμενα της μελέτης τοποθετούνται με τυχαίο τρόπο στην πειραματική ομάδα (case) είτε στην ομάδα ελέγχου (controls) (Σαραφίδου, 2011, σ. 44).

Στον πειραματικό σχεδιασμό, εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην **«εξαρτημένη»** και την **«ανεξάρτητη μεταβλητή»** (Σαραφίδου, 2011, σ. 42). Για να ελέγξει η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός τα αποτελέσματα των δύο αυτών μεταβλητών, χρησιμοποίησε δύο ομάδες, την **«πειραματική ομάδα»** και την **«ομάδα ελέγχου»**, για τις οποίες προβλεπόταν ένα σχέδιο μετρήσεων πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα και οι δύο ομάδες πριν και μετά τις προβλεπόμενες διδασκαλίες συμπλήρωσαν το **pre-test** σαν αρχική μέτρηση και το **post-test** σαν την τελική μέτρηση. Η τελική μέτρηση έγινε μία εβδομάδα μετά την τελευταία διδακτική παρέμβαση, ώστε να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί αυξημένη εγκυρότητα καθώς η εξαρτημένη μεταβλητή καταγράφεται πριν και μετά το τέλος του

πειράματος στους μαθητές όλων των ομάδων (έλεγχος-πριν-και-μετά, pre-and-post-test) (Σαραφίδου, 2011, σ. 44).

Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, είναι η προσθήκη της ανεξάρτητης μεταβλητής στην πειραματική ομάδα, δηλαδή η χρήση των **εικόνων πολιτισμού** κατά την διδασκαλία της ιστορίας των αρχαίων πολιτισμών σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, όπου έγινε η διδασκαλία του ίδιου περιεχομένου, (των αρχαίων πολιτισμών) χωρίς την παράλληλη χρήση εικόνων πολιτισμού. Στην περίπτωση αυτή η εξαρτημένη μεταβλητή βασίζεται στο κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ των μαθητών από κοινού με το γνωστικό τους επίπεδο. Πιο ειδικά, η εξαρτημένη μεταβλητή δέχεται την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και έτσι αναδεικνύεται η αξία ή όχι της χρήσης των εικόνων πολιτισμού στην διδακτική διαδικασία. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί διαφορά στα αποτελέσματα της μεθόδου που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα, τότε θα μπορεί η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός να μιλήσει για αιτιώδη σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής (Παρασκευόπουλος, 1997, σσ. 233-235).

4.3. Ερευνητικό δείγμα και συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα, ως πειραματικό σχέδιο, περιλαμβάνει δύο ομάδες εφαρμογής, την **πειραματική ομάδα** και την **ομάδα ελέγχου**. Και στις δύο περιπτώσεις, το δείγμα των συμμετεχόντων, κατανέμεται στην κάθε ομάδα ώστε το κάθε άτομο να έχει την δυνατότητα τοποθέτησης στην κάθε ομάδα. Με την τυχαιοποίηση που επιτυγχάνεται, αυξάνεται η πιθανότητα να είναι όλες οι ομάδες ισοδύναμες προς όλες τις εξωτερικές μεταβλητές, δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού κατανέμονται με τον ίδιο τρόπο προς όλες τις ομάδες (Σαραφίδου, 2011, σσ. 43-44).

Σαν ομάδα ελέγχου, επιλέχθηκε η Στ' Δημοτικού ενός Δημοτικού Σχολείου στο κέντρο του Βόλου. Στην τάξη αυτή οι μαθητές ήταν 16 αριθμητικά, (6 αγόρια και 10 κορίτσια), Μεταξύ των οποίων κι ένας μαθητής με αυτισμό. Ο μαθητής αυτός βρισκόταν μέσα στην τάξη υπό την επίβλεψη και την καθοδήγηση μίας εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Σε ενδεχόμενες ερωτήσεις που του έθετε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, άλλοτε κατάφερνε και άλλοτε όχι να την παρακολουθήσει. Ωστόσο θεωρήθηκε μέρος του δείγματος.

Η έρευνα στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε σε μαθητές Στ' Δημοτικού ενός άλλου Δημοτικού Σχολείου στο κέντρο του Βόλου. Το σύνολο των μαθητών δεν ξεπερνούσε τους 20 σε αριθμό, (9 αγόρια, 11 κορίτσια). Μία απ' τις μαθήτριες της τάξης ωστόσο, λόγω της γενικότερης ψυχολογικής, συναισθηματικής και νοητικής αδυναμίας της δεν παρευρισκόταν στην τάξη. Αντί αυτού παρακολουθούσε στο τμήμα ένταξης. Γι' αυτό τον λόγο δεν λήφθηκε υπόψη ως προς το μαθητικό δείγμα της πειραματικής ομάδας.

Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, εστιάστηκε στον έλεγχο των συνθηκών που αν ήταν αρνητικές θα μπορούσαν να επισκιάσουν τις επιδράσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής επί της εξαρτημένης και να αλλοιώσουν τα αποτελέσματα της διδακτικής

παρέμβασης. Το ενδεχόμενο αυτό θα οδηγούσε σε μείωση της **εσωτερικής εγκυρότητας** όσον αφορά τους πειραματικούς χειρισμούς στους οποίους προβαίνει ο ερευνητής-εκπαιδευτικός για να προκαλέσει ή για να αποφύγει διαφορά του ερευνητικού αποτελέσματος.

Το πείραμα λοιπόν, θεωρήθηκε έγκυρο και το δείγμα αντιπροσωπευτικό εξαιτίας της τυχαίας επιλογής των μαθητών, που βασίστηκε στην εγγραφή τους από την φοίτησή τους στην Α Δημοτικού (Παρασκευόπουλος, 1983, σσ. 46, 50).

Οι διαφορές των μαθητών δεν υπήρξαν έντονες λόγω της παρόμοιας σύστασης των ομάδων όσον αφορά το φύλλο, την ηλικία και τον πληθυσμό των μαθητών (Verma et Mallick, 2004, σ. 199.) Ακόμα όσον αφορά την εσωτερική εγκυρότητα των ομάδων, αξίζει να ληφθεί υπόψη η κοινωνική και οικονομική προέλευση των γονιών τους αλλά και το οικογενειακό τους περιβάλλον που χαρακτηρίζεται ως μεσοαστικό. Ακόμα οι μέθοδοι διδασκαλίας της εκπαιδευτικού της τάξης αλλά και το είδος αξιολόγησης που χρησιμοποιεί είναι κοινό για όλους τους μαθητές, με εξαίρεση την εκπαιδευτικό της ομάδας ελέγχου που διαφοροποιεί την διδακτική μέθοδο και το είδος αξιολόγησης με βάση το γνωστικό και συναισθηματικό προφίλ του μαθητή με αυτισμό.

4.4. Μεθοδολογικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων, όσον αφορά την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στη διδακτική παρέμβαση δηλαδή τις επιδράσεις των «εικόνων πολιτισμού», ως υποστηρικτικό μέσο στην διδασκαλία, κρίθηκε αναγκαία η χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων: του ερωτηματολογίου που εμπεριείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και της μη δομημένης παρατήρησης.

4.4.1. Το Ερωτηματολόγιο

Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο θα αποτελούσε το κυρίαρχο ερευνητικό εργαλείο, βάσει του οποίου θα ελεγχόταν η αποτελεσματικότητα και των δύο διδακτικών παρεμβάσεων, κατά την κατασκευή του, λήφθηκε υπόψη η τάξη των μαθητών (Στ' Δημοτικού) καθώς και οι διδακτικοί στόχοι. Έτσι τέθηκαν ερωτήσεις «κλειστού τύπου». Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να απαντήσει στις ερωτήσεις, επιλέγοντας μία από τις προκαθορισμένες δυνατές απαντήσεις.

Ακόμα δόθηκε προσοχή και στην διατύπωση των οδηγιών συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που έπρεπε να διακρίνονται από σαφήνεια και απλότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι αρχικές ερωτήσεις διατυπώθηκαν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να χαρακτηρίζονται από απλή γλώσσα και να ανακινούν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ στη συνέχεια τέθηκαν οι πιο σύνθετες ερωτήσεις (Σαραφίδου, 2011, σ. 29). Δεδομένης της άποψης ότι το ερωτηματολόγιο «δεν πρέπει να αποτελεί έναν κατάλογο ερωτήσεων

παρά να περιέχει σχέδια ή και εικόνες» (Javeau, 2000, σ. 49), στηρίχτηκε ο σχεδιασμός της τρίτης και τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου.

Έτσι λοιπόν το ερωτηματολόγιο πέρασε από ορισμένα βασικά στάδια μέχρι να πάρει την τελική του μορφή (Javeau, 2000, σ. 51).

Αρχικά ενδιέφερε την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό να **προσδιορίσει το αντικείμενο της έρευνάς της**. Έτσι εστίασε σε ορισμένες έννοιες που παρουσίασε στην αρχή του ερωτηματολογίου και ανέλυσε και στην συνέχεια. Δηλαδή,

- Κατά πόσο οι εικόνες πολιτισμού επηρεάζουν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης;
- Παίζει σημαντικό ρόλο ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού;
- Υπάρχουν για τους ίδιους τους μαθητές «ανώτεροι και κατώτεροι» πολιτισμοί;
- Υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών του αρχαίου κόσμου;

Έπειτα έπρεπε να γίνει η **επιλογή των υλικών μέσων** που θα χρησιμοποιούνταν για το σκοπό της έρευνάς. Στο σημείο αυτό καθώς και για οικονομικούς λόγους η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να αγοράσει προπλάσματα αντικειμένων που να αναπαριστούν ευκρινώς τη ζωή των αρχαίων λαών. Έτσι αποφάσισε να κατασκευάσει ορισμένα προπλάσματα από πηλό (αρχαίους πολεμιστές), και να δώσει στους μαθητές της πειραματικής ομάδας την δυνατότητα κατασκευής ορισμένων προπλασμάτων σχετικών με την ενότητα «Πόλεμος-Ενδυμασία».

Στη συνέχεια έψαξε να βρει αντίστοιχο υλικό από προηγούμενες έρευνες σε σχέση με την εφαρμογή των εικόνων πολιτισμού για την διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας. Βρήκε μία αντίστοιχη έρευνα από την καθηγήτρια M.J. Maxwell που διεξάχθηκε στο Πανεπιστήμιο Pullman στην Ουάσιγκτον της Αμερικής και έχει ως τίτλο: ο «Σχεδιασμός της Παγκόσμιας Ιστορίας». Ωστόσο δεν βρέθηκε συναφής έρευνα που να απευθυνόταν σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποφάσισε να βασιστεί στα δεδομένα που θα συνέλεγε από την δική της έρευνα.

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό, να επισημανθεί το είδος στο οποίο ανήκει το ερωτηματολόγιο (Javeau, 2000, σ. 49). Πρόκειται για ερωτηματολόγια που απαιτούσαν απευθείας συμπλήρωση από τους ίδιους τους ερωτώμενους. Στην περίπτωση αυτή, το κάθε ερωτώμενο πρόσωπο, έλεγε, το ίδιο τις απαντήσεις του στο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που μοίρασε στους μαθητές και των δύο ομάδων, αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, μεμονωμένες (Παρασκευόπουλος, 1983, σσ. 17-23).

Αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα ερωτήσεων κλειστού τύπου που απαντώνται με «ναι», «όχι», «δεν γνωρίζω» (βλ. παράρτημα **σ. 80**)

- Βρίσκεις ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας;
- Θα ήθελες το μάθημα της ιστορίας, να γίνεται με την χρήση ιστορικών χαρτών, εικόνων και αντικειμένων;
- Πιστεύεις ότι ο κάθε λαός έχει τον δικό του πολιτισμό;

Αναφέρονται ακόμα ορισμένα παραδείγματα ερωτήσεων κλειστού τύπου (βλ. παράρτημα σ. 81)

- Ποια φαντάζεσαι ότι θα μπορούσαν να είναι τα εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών λαών στα αρχαία χρόνια; (Έλληνες, Κινέζοι, Αιγύπτιοι και Μάγια).
- Πιστεύεις ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται; Αν ναι σε τι; (εμπόριο, οικονομία, ανταλλαγή απόψεων-ιδεών, συμπεριφορές). Σε τι άλλο ίσως;

Με ερωτήσεις σαν και τις παραπάνω, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός έλεγξε τις αρχικές απόψεις των μαθητών σχετικά με τις εικόνες πολιτισμού και σχετικά με τους πιο σημαντικούς αρχαίους πολιτισμούς, παρότι η συμπλήρωση αυτών των ερωτήσεων απαιτούσε μεμονωμένες λέξεις και λίγες φράσεις, (Παρασκευόπουλος, 1985, σ. 49). Σημαντικό σημείο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αποτέλεσε η ανάδειξη των λανθασμένων απαντήσεων ώστε να αξιολογηθούν σε τελικό στάδιο οι ιδέες των μαθητών και οι πιθανές παρανοήσεις με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης με κύριο μέσο τις εικόνες πολιτισμού (Robson, 2007, σ. 285).

Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε και στις δύο ερευνητικές ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα).

4.4.2. Η Μη Δομημένη Παρατήρηση

Η μη δομημένη παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνά ως δευτερεύον ερευνητικό εργαλείο, καθώς στόχευε στην επαλήθευση ή μη των δεδομένων που θα συνέλεγε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός από τα ερωτηματολόγια. Ο ρόλος της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού ήταν και ρόλος συνεργάτη-συμβούλου, με την παράλληλη συμμετοχή είτε επέμβαση στις δραστηριότητες των ομάδων, όπου γινόταν (Σαραφίδου, 2011, σ. 52).

Έτσι η γραφούσα λειτούργησε στην τάξη ως παρατηρήτρια αλλά και ως ερευνήτρια και στις δύο ερευνητικές ομάδες, με την προοπτική της παρατήρησης αποσκοπώντας στην παρατήρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών και καταστάσεων κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διδασκαλίας και στις δύο ερευνητικές ομάδες.

Αν και η μη δομημένη παρατήρηση θεωρείται αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί κριτικές όσον αφορά την αξιοπιστία της, όπως ότι ο παρατηρητής πιθανόν με την παρουσία του στην τάξη να επηρεάζει τους συμμετέχοντες (Robson, 2007, σ. 369). Αυτό το ερώτημα στην παρούσα έρευνα μάλλον αστοχεί, μιας και η ερευνήτρια είναι παράλληλα και η προσωρινή δασκάλα της τάξης, κατ' επέκταση οι μαθητές την αντιμετωπίζουν ηπιότερα απ' ότι τον μόνιμο δάσκαλό τους (Παπαδόπουλος, 1985, σ. 41).

Τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός κρατούσε σημειώσεις με το πέρας της κάθε διδασκαλίας, εκ των οποίων διαμορφώθηκαν οι εξής άξονες:

1^{ος} Άξονας: Μαθητικό ενδιαφέρον (ενέργειες μαθητών, μαθητική εμπλοκή, μαθησιακά αποτελέσματα)

2^{ος} Άξονας: Κατά πόσο διευκολύνει η χρήση των εικόνων τη διδασκαλία της ιστορίας (διατήρηση μαθητικού ενδιαφέροντος, ταχύτερη επεξεργασία δεδομένων, αποτελεσματικότερη παρουσίαση περιεχομένου, δυνατότητα συγκρίσεων)

3^{ος} Άξονας: Οφέλη σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (κατανόηση, ταχύτερη πρόσληψη και επεξεργασία περιεχομένου, ανάλυση, σύγκριση, αποδοχή εαυτού, αποδοχή του άλλου, έκφραση συναισθημάτων)

4^{ος} Άξονας: Εντυπώσεις των μαθητών (θετική στάση μαθητών, ενδιαφέρον για μάθηση, προσωπική διερεύνηση, δυσανασχέτηση, απογοήτευση)

4.5. Το εκπαιδευτικό υλικό της έρευνας

Το βασικό αντικείμενο για την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης που επιχείρησε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, ήταν οι εικόνες πολιτισμού. Με τον όρο «εικόνες πολιτισμού», ο Mattozzi εννοεί την περιγραφή γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν τη συλλογική ζωή ανθρώπινων ομάδων σε ένα περιβάλλον και σε μία περίοδο ελαφρώς οριοθετημένα (Σμυρναίος, 2008, σ. 235).

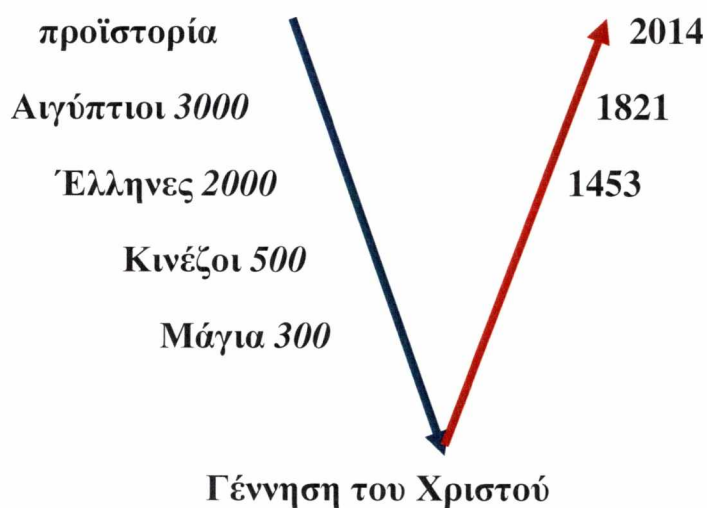
Αναζητήθηκαν εικόνες που να σχετίζονται με τον υλικό πολιτισμό (Σμυρναίος, 2008, σ. 235) των αρχαίων Αιγυπτίων, των Ελλήνων, των Κινέζων και των Μάγια διαμέσου του διαδικτύου. Πρόκειται για την αρχιτεκτονική, τη θρησκεία, τις διατροφικές συνήθειες των αρχαίων λαών, εικόνες σχετικές με τους πολεμιστές και την ενδυμασία τους, και τέλος εικόνες που αναπαριστούσαν τη δομή της οικογένειας.

Ακόμα ιδιαίτερα χρήσιμα ως βιβλιογραφική αναφορά για τις διδακτικές παρεμβάσεις και στις δύο ομάδες, αποδείχθηκαν τα εικονογραφημένα βιβλία: «Ο Άτλας του αρχαίου κόσμου», «Η Αρχαία Αίγυπτος-Τα Μάτια της Ανακάλυψης», «Η Αρχαία Ελλάδα-Ιστορίες από το Παρελθόν», «Η Ζωή στην Κίνα-Αυτόπτης Μάρτυρας» και «Αζτέκοι, Ίνκας και Μάγια-Τα Μάτια της Ανακάλυψης». Στα βιβλία αυτά στηρίχτηκε το υλικό της έρευνάς και η διάρθρωση των διδασκαλιών, η οποία εμπλουτίστηκε με την χρήση του Παγκόσμιου Άτλα.

Κατά τον Mattozzi, ο Ιστορικός Άτλας αποτελεί ένα ισχυρό εποπτικό μέσο, που δείχνει το «σύγχρονο της παρουσίας πολιτισμών κατά την διάρκεια σημαντικών ιστορικών περιόδων (Σμυρναίος, 2008, σ. 246). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εκτύπωσε σε μεγέθυνση την εικόνα όπου αναπαρίσταται ο Παγκόσμιος Άτλας του αρχαίου κόσμου

από το βιβλίο «Ο Άτλας του αρχαίου Κόσμου» στις σελίδες 4 και 5, σε διαστάσεις 70x90, όπου απεικόνιζε τον αρχαίο κόσμο παρουσιάζοντας τους βασικότερους αρχαίους πολιτισμούς και των πέντε ηπείρων. Κάθε σύμβολο στον Παγκόσμιο Άτλα αποτελούσε σημείο αναγνώρισης των προς εξέταση πολιτισμών. Ακόμα σχεδίασε σε μικρά χαρτονάκια από ένα σύμβολο για τον κάθε λαό, την πυραμίδα της Γκίζας για τους αρχαίους Αιγυπτίους, τον Παρθενώνα για τους αρχαίους Έλληνες, έναν κινέζικο ναό και τέλος την πυραμίδα του Kukulkan για τους Μάγια, τα οποία καρφίτσωνε στον χάρτη σταδιακά καθώς αφηγούνταν.

Ακόμα ιδιαίτερα σημαντική αποδείχθηκε η χρήση της ιστορικής γραμμής, η οποία αναρτήθηκε δίπλα στον πίνακα, ώστε να είναι ορατή από όλους τους μαθητές. Παριστάνεται ως τεθλασμένη στο σημείο Γέννησης του Χριστού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη αισθητοποίηση της αντίστροφης μέτρησης των χρονολογιών, (Σμυρναίος, 2008, σ. 246). Η ιστορική γραμμή δίπλα στον πίνακα, αναπαριστούσε τους τέσσερις προς εξέταση πολιτισμούς με την χρονολογική σειρά εμφάνισής τους (Αιγύπτιοι, Έλληνες, Κινέζοι και Μάγια). Σύμφωνα με το Σμυρναίο, η ιστορική γραμμή πρέπει να είναι πάντοτε αναρτημένη μέσα στην τάξη και να χρησιμοποιείται στο μάθημα της ιστορίας αλλά και σε κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται μέσα στη γενικότερη λειτουργία του σχολικού προγράμματος. Πρόκειται για ένα ιστορικό αλφάβητο που μπορεί να επισημάνει τα σημαντικά γεγονότα της εθνικής και της παγκόσμιας ιστορίας αλλά επίσης και τις χρονολογίες της τοπικής ιστορίας (Σμυρναίος, 2008, σ. 119).



Τέλος σημαντικός κρίθηκε ο εφοδιασμός με προπλάσματα αντικειμένων της περιόδου που θα εξεταζόταν, για μια περεταίρω αισθητοποίηση της ιστορικής ύλης. (Σμυρναίος, 2008, σ. 247). Έτσι κατασκεύασε από πηλό τα προπλάσματα των αρχαίων πολεμιστών με την κατάλληλη ενδυμασία και τον εξοπλισμό τους. Ενώ όπως θα φανεί αργότερα στο σχέδιο διδασκαλίας, μία από τις δραστηριότητες των ομάδων στα πλαίσια του project

ήταν η κατασκευή ενός θρησκευτικού αρχιτεκτονικού οικοδομήματος αντιπροσωπευτικού του λαού τους από πηλό.

4.5.1. Ο Σχεδιασμός της διδασκαλίας

Ξεκινώντας τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, έπρεπε να ληφθεί υπόψη ο χρόνος που θα απαιτούνταν για την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου, καθώς μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο έπρεπε να επιτευχθούν οι σκοποί των διδασκαλιών.

Και οι δύο ομάδες θα επεξεργάζονταν το ίδιο περιεχόμενο και τις ίδιες εικόνες πολιτισμού. Το ίδιο συνέβη και με την επίδειξη του «παγκόσμιου άτλαντα» και της «ιστορικής γραμμής». Ωστόσο, διατηρήθηκε το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας κυρίως για την ομάδα ελέγχου, ενώ στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία είχε ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα στα πλαίσια του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας, ενισχύονται οι διαμαθητικές σχέσεις που είναι ισότιμες και σύμμετρες (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 512).

Ένα απ' τα αναγκαία στοιχεία προκειμένου να λειτουργήσουν οι ομάδες αποτελεσματικά ήταν η σωστή διευθέτηση του χώρου, η οποία θα μπορούσε να επιτευχθεί με τον σωστό σχηματισμό των ομάδων ώστε να υπάρχει δυνατότητα άμεσης οπτικής επαφής μεταξύ των μαθητών. Ακόμα σημαντικό ρόλο για τη σωστή λειτουργία των ομάδων κατέχει η ανομοιογενής σύνθεσή τους, την οποία προσπάθησε να επιτύχει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια βάζοντας στην κάθε ομάδα και μαθητές με διαφοροποιημένες μαθησιακές ικανότητες και ενδιαφέροντα. Τέλος όσον αφορά τον ρόλο της γραφούσας σαν εκπαιδευτικός της τάξης, μεταβίβασε τις βασικές αρμοδιότητες στους μαθητές, οι οποίοι κατ' αυτόν τον τρόπο ανέλαβαν πρωτοβουλίες, ενώ ο ρόλος της μετατράπηκε σε ρόλο συντονίστριας και συμβούλου των ομάδων. (Ματσαγγούρας, 2007, σσ. 516-517) Κατ' αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια επίτευξης ενός πιο βιωματικού τρόπου μάθησης.

Η αφορμή και για τις δύο ομάδες έγινε από τον διάκοσμο της τάξης, ενώ η εισαγωγή έγινε μέσω της ιστορικής γραμμής, όπου οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους και αναρωτήθηκαν ποιο θα ήταν το θέμα της διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι καθοδηγητικές ερωτήσεις που έκανε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός ανά τακτά χρονικά διαστήματα στους μαθητές, τους διευκόλυναν να προσεγγίσουν το θέμα της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα τους κρατούσαν ενεργητικούς δέκτες στη μαθησιακή διαδικασία, ικανούς να κάνουν συσχετισμούς και υποθέσεις, αλληλεπιδρώντας με το μαθητικό περιβάλλον διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο σταδιακά τη γνώση.

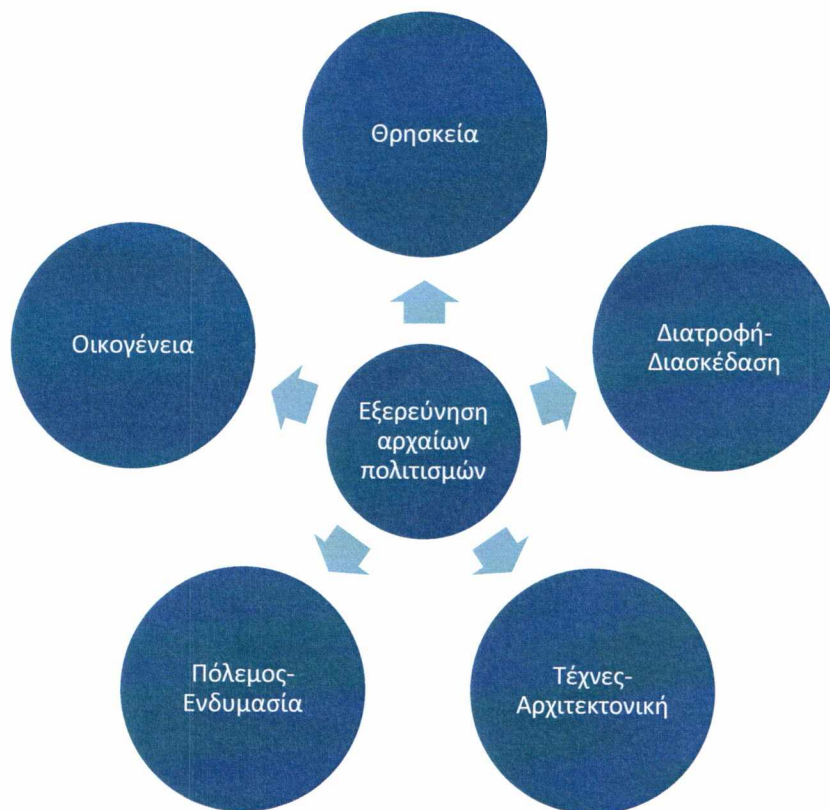
Πρόκειται για το εποικοδομητικό μοντέλο το οποίο υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να φθάνουν μόνοι τους στην ανακάλυψη της γνώσης εξετάζοντας το αντικείμενο υπό κριτική σκοπιά, και δίνεται έτσι η δυνατότητα στον μαθητή να επεξεργασθεί δεδομένα

για να σχηματίσει έννοιες, να ανακαλύψει σχέσεις και να επιλύσει προβλήματα (Ματσαγούρας, 2007, σ. 284).

Τα πλάνα των διδασκαλιών με τις αντίστοιχες φάσεις της διδασκαλίας και των δύο ομάδων, μαζί με εικόνες πολιτισμού, αντιπροσωπευτικές για κάθε θεματική ενότητα και με τις αφηγήσεις βρίσκονται στο Παράρτημα της εργασίας, (βλ. παράρτημα, σσ. 73, 83), όπου ο αναγνώστης μπορεί να τα μελετήσει εκτενώς.

Ορισμένες από τις ερωτήσεις που έθεσε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός ήταν «Με τι νομίζετε πως θα ασχοληθούμε;» και «Γιατί έχω σχεδιάσει πάνω σε τεθλασμένη την ιστορική γραμμή;». Αφού έλαβε κάποιες απαντήσεις συνέχισε την αφήγηση για τους πολιτισμούς του αρχαίου κόσμου κάνοντας παράλληλη δείξη του παγκόσμιου άτλαντα. Ακολούθησαν ερωτήσεις του τύπου «Από όσα είπαμε ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι πολιτισμοί που θα μπορούσαμε να μελετήσουμε;». Με την διαδικασία της ψηφοφορίας κατέληξαν στους τέσσερις βασικούς πολιτισμούς που είχε προβλέψει εξαρχής: τους Αιγύπτιους, τους Έλληνες, τους Κινέζους και τους Μάγια.

Ακολούθησε εντοπισμός των θεματικών ενοτήτων με τις εξής ερωτήσεις: «Τί πιστεύετε ότι είναι σημαντικό να εξερευνήσουμε για τον πολιτισμό των αρχαίων λαών;», «Εσείς τι θα θέλατε να μελετήσουμε γύρω από τον πολιτισμό των αρχαίων λαών;». Ακολούθησε καταγραφή τους στον πίνακα της τάξης. Συγκεκριμένα η διάρθρωση των θεματικών ενοτήτων προς μελέτη είχε ως εξής:



Κεφάλαιο 5: Τα Ερευνητικά Αποτελέσματα

Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υπήρξε το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις και η μη δομημένη παρατήρηση. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας που έγιναν στο Microsoft Excel για καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Και έπεται η ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της μη δομημένης παρατήρησης που κατέγραψε η ερευνήτρια-εκαπιδευτικός κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

5.1. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις σελίδες, απευθυνόταν σε μαθητές Στ' Δημοτικού και στόχευε στο να αναδείξει τις γνώσεις των μαθητών για τους πλέον σημαντικούς αρχαίους πολιτισμούς των Ελλήνων, των Αιγυπτίων, των Κινέζων και των Μάγια. Οι απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου θα αντιπαραβάλλονταν στις απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας, ώστε να ελεγχθούν ενδεχόμενες διαφορές στην σκέψη τους, και στα μαθησιακά οφέλη που αποκόμισαν από τις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου αποτελούν τις απαντήσεις σε 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Η αρχική μέτρηση pre-test, έγινε για την ομάδα ελέγχου την Παρασκευή στις 28 Μαρτίου του 2014 και για την πειραματική ομάδα έγινε την Πέμπτη στις 10 Απριλίου του 2014. Οι διαφορετικές ημερομηνίες της αρχικής μέτρησης σχετίζονται με πρακτικούς λόγους, μιας και στην ομάδα ελέγχου η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός εφάρμοσε τη διδασκαλία της καθαρά για λόγους έρευνας, ενώ στην πειραματική ομάδα εφάρμοσε το project της έρευνας στα πλαίσια της πρακτικής της άσκησης. Ενώ οι τελικές μετρήσεις-post-test που θα καθόριζαν και τα συμπεράσματα της έρευνας, έγιναν για την ομάδα ελέγχου την Τρίτη στις 29 Απριλίου του 2014 και για την πειραματική ομάδα την Τρίτη στις 13 Μαΐου του 2014.

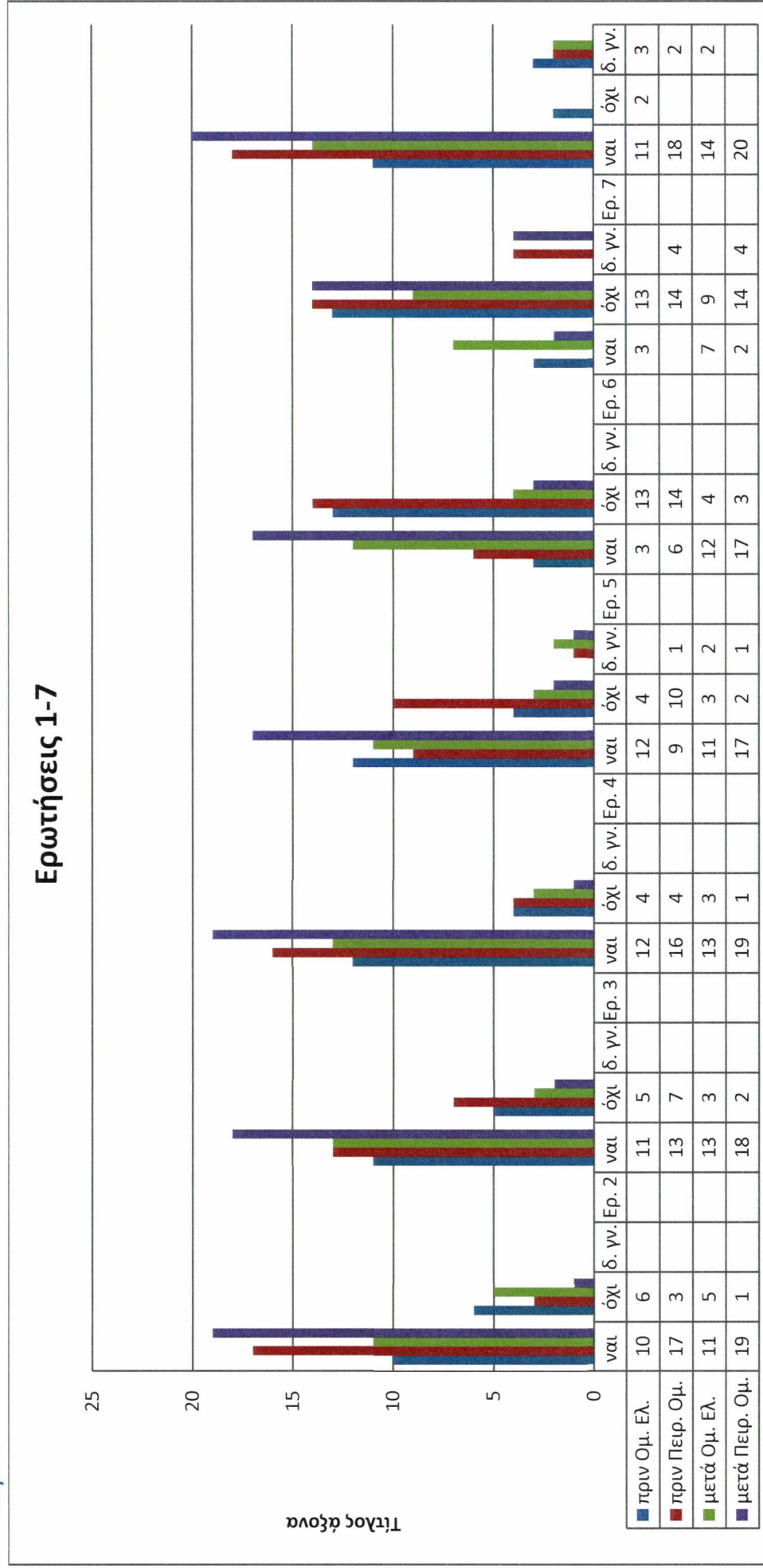
Η ποσοτική ανάλυση που έγινε πριν την έναρξη των διδασκαλιών των συγκεκριμένων ενοτήτων στις δύο ερευνητικές ομάδες (ελέγχου & πειραματική), έδειξε ότι τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά ως προς τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας, απέναντι στον εκπαιδευτικό και την πολιτισμική ετερότητα. Ενώ προέκυψαν διαφορές όσον αφορά τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών στις σχετικές ενότητες κυρίως πριν τη διδακτική παρέμβαση.

5.2. Αποτελέσματα Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας Πριν και Μετά την Διδακτική Παρέμβαση.

Δεδομένα σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο της ιστορίας και το στοιχείο της ετερότητας του κάθε πολιτισμού.

Ο παρακάτω πίνακας (5.2.1), ασχολείται με τις απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων αναφορικά με το μάθημα της ιστορίας, τη διδασκαλία της και τον ρόλο του διδάσκοντα. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν «ναι», «όχι» ακόμα και «δεν γνωρίζω». Παρουσιάζει τα αποτελέσματα του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση για την ομάδα ελέγχου σε σχέση με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 5.2.1: Δεδομένα σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο της ιστορίας και το στοιχείο της ετερότητας του κάθε πολιτισμού.



Αναφορικά με το πόσοι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας πριν τη διδακτική παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου απάντησε θετικά στην ερώτηση (10/16), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση. Και στην πειραματική ομάδα η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε θετικά (17/20), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν αρνητικά. Δεν υπήρξε ωστόσο μαθητής σε κάποια από τις δύο ομάδες που απάντησε «δεν γνωρίζω».

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου (11/16) απάντησε πως βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση. Και από την πειραματική ομάδα πάλι η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε θετικά στην ερώτηση (19/20), ενώ ένας μαθητής απάντησε πως δεν βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας.

Σχετικά με το πόσοι μαθητές πιστεύουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στην τάξη, πριν τη διδακτική παρέμβαση οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας ελέγχου (11/16) απάντησαν πως πιστεύουν ότι ο δάσκαλος της τάξης παίζει ρόλο για το ποιοι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρουσα την ιστορία ως μάθημα, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν πως δεν πιστεύουν ότι ο δάσκαλος της τάξης ευθύνεται για το αν το μάθημα της ιστορίας αποβεί ενδιαφέρον. Και από την πειραματική ομάδα οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν θετικά στην ερώτηση (13/20) ενώ οι υπόλοιποι μαθητές αρνητικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι και σ' αυτή την ερώτηση κανένας από τους μαθητές των δύο ομάδων δεν απάντησε «δεν γνωρίζω».

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου (13/16) απάντησε πως θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την άποψη των μαθητών για το αν βρίσκουν ενδιαφέρον ή όχι το μάθημα της ιστορίας. Αλλά και το σύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας απάντησε θετικά στην ερώτηση (18/20).

Αναφορικά με το πόσοι μαθητές πιστεύουν ότι η ιστορία του αρχαίου κόσμου κρύβει ενδιαφέρον, πριν τη διδακτική παρέμβαση πάνω από τους μισούς μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν πως πιστεύουν ότι η ιστορία του αρχαίου κόσμου κρύβει ενδιαφέρον (12/16) και από την πειραματική ομάδα, η πλειοψηφία των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση, απάντησε θετικά στην ερώτηση (16/20) ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν αρνητικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας μαθητής και από τις δύο ομάδες δεν απάντησε «δεν γνωρίζω».

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου απάντησε πως θεωρεί ότι η ιστορία του αρχαίου κόσμου κρύβει ενδιαφέρον (13/16) και η πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας απάντησε το ίδιο (19/20).

Σχετικά με το πόσοι μαθητές πιστεύουν ότι η χρήση εποπτικών μέσων και υλικών κρίνεται σημαντική στην διεξαγωγή του μαθήματος της ιστορίας, πριν τη διδακτική παρέμβαση πάνω από τους μισούς μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν ότι το μάθημα της ιστορίας θα ήθελαν να γίνεται με χρήση ιστορικών χαρτών, εικόνων και αντικειμένων (12/16), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν πως δεν θα ήθελαν. Από την πειραματική ομάδα λιγότεροι από τους μισούς μαθητές απάντησαν ότι θα ήθελαν το μάθημα της ιστορίας να γίνεται με την χρήση εποπτικών μέσων (9/20), ενώ οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν. Τέλος ένας μαθητής απάντησε «δεν

γνωρίζω» (1/16). Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου απάντησε πως θα ήθελε το μάθημα της ιστορίας να γίνεται με τη χρήση εποπτικών μέσων και υλικών, ένας μικρός αριθμός μαθητών απάντησε πως δεν θα ήθελε (3/16) και τέλος υπήρξαν δύο μαθητές που απάντησαν «δεν γνωρίζω». Και στην πειραματική ομάδα η πλειοψηφία των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση, απάντησε θετικά στην ερώτηση, ενώ ένας μαθητής της πειραματικής ομάδας απάντησε «δεν γνωρίζω».

Αναφορικά με το πόσοι μαθητές γνωρίζουν και για άλλους αρχαίους πολιτισμούς πέραν του ελληνικού, ένας μικρός αριθμός μαθητών της ομάδας ελέγχου απάντησε ότι γνωρίζει και για άλλους αρχαίους πολιτισμούς πέραν του ελληνικού (3/16), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές ότι δεν γνωρίζουν για την ύπαρξη άλλων αρχαίων πολιτισμών. Από την πειραματική ομάδα, πριν τη διδακτική παρέμβαση λίγοι μαθητές απάντησαν πως γνωρίζουν και για άλλους αρχαίους πολιτισμούς, (6/20) ενώ οι υπόλοιποι μαθητές ότι δεν γνωρίζουν την ιστορία και άλλων αρχαίων πολιτισμών πέραν του ελληνικού. Και στις δύο ομάδες αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξε κανένας μαθητής που να απαντήσει «δεν γνωρίζω».

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, ο αριθμός των μαθητών από την ομάδα ελέγχου που υποστηρίζει ότι γνωρίζει και για άλλους αρχαίους πολιτισμούς ξεπερνάει τους μισούς (12/16). Το ίδιο ισχύει και για την πειραματική ομάδα (17/20), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές και από τις δύο ομάδες ισχυρίζονται ότι δεν γνωρίζουν για άλλους αρχαίους πολιτισμούς.

Σχετικά με τις απόψεις των μαθητών όσον αφορά τον διαχωρισμό «ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί», πριν τη διδακτική παρέμβαση, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν πως πιστεύουν στην διάκριση «ανώτερων» και «κατώτερων» πολιτισμών (7/16) ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν πως δεν πιστεύουν σ' αυτού του είδους την διάκριση. Ενώ κανείς μαθητής της ομάδας ελέγχου δεν απάντησε «δεν γνωρίζω». Από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση ένας μικρός αριθμός μαθητών απάντησε ότι πιστεύει στην διάκριση ανώτερων και ανώτερων πολιτισμών, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως δεν πιστεύει σ' αυτή του είδους την διάκριση (14/20). Στην πειραματική ομάδα υπήρξαν και μαθητές που απάντησαν «δεν γνωρίζω» (4/20).

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας ελέγχου, υποστηρίζουν ότι πιστεύουν στην διάκριση ανώτεροι-κατώτεροι πολιτισμοί, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει το αντίθετο (9/16). Και από την πειραματική ομάδα πάλι, η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει ότι δεν πιστεύει στην διάκριση ανώτεροι-κατώτεροι πολιτισμοί, ενώ υπάρχει ένα μικρό ποσοστό μαθητών που πιστεύει στην διάκριση (2/20) και ένα ακόμα ποσοστό μαθητών που υποστηρίζει «δεν γνωρίζω», (4/20).

Όσον αφορά το αν πιστεύουν οι μαθητές στην μοναδικότητα ή όχι των πολιτισμών, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησε πως πιστεύει ότι ο κάθε λαός έχει τον δικό του πολιτισμό, λίγοι μαθητές απάντησαν πως δεν πιστεύουν στην μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού (2/16), και οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν «δεν γνωρίζω» (3/16). Από την πειραματική ομάδα η πλειοψηφία των μαθητών (18/20), πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησε πως

πιστεύει ότι ο κάθε λαός έχει τον δικό του πολιτισμό, και οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν «δεν γνωρίζω». Δεν υπήρξε κανένας μαθητής από την πειραματική ομάδα πριν τη διδακτική παρέμβαση που απάντησε αντίθετα στην ερώτηση.

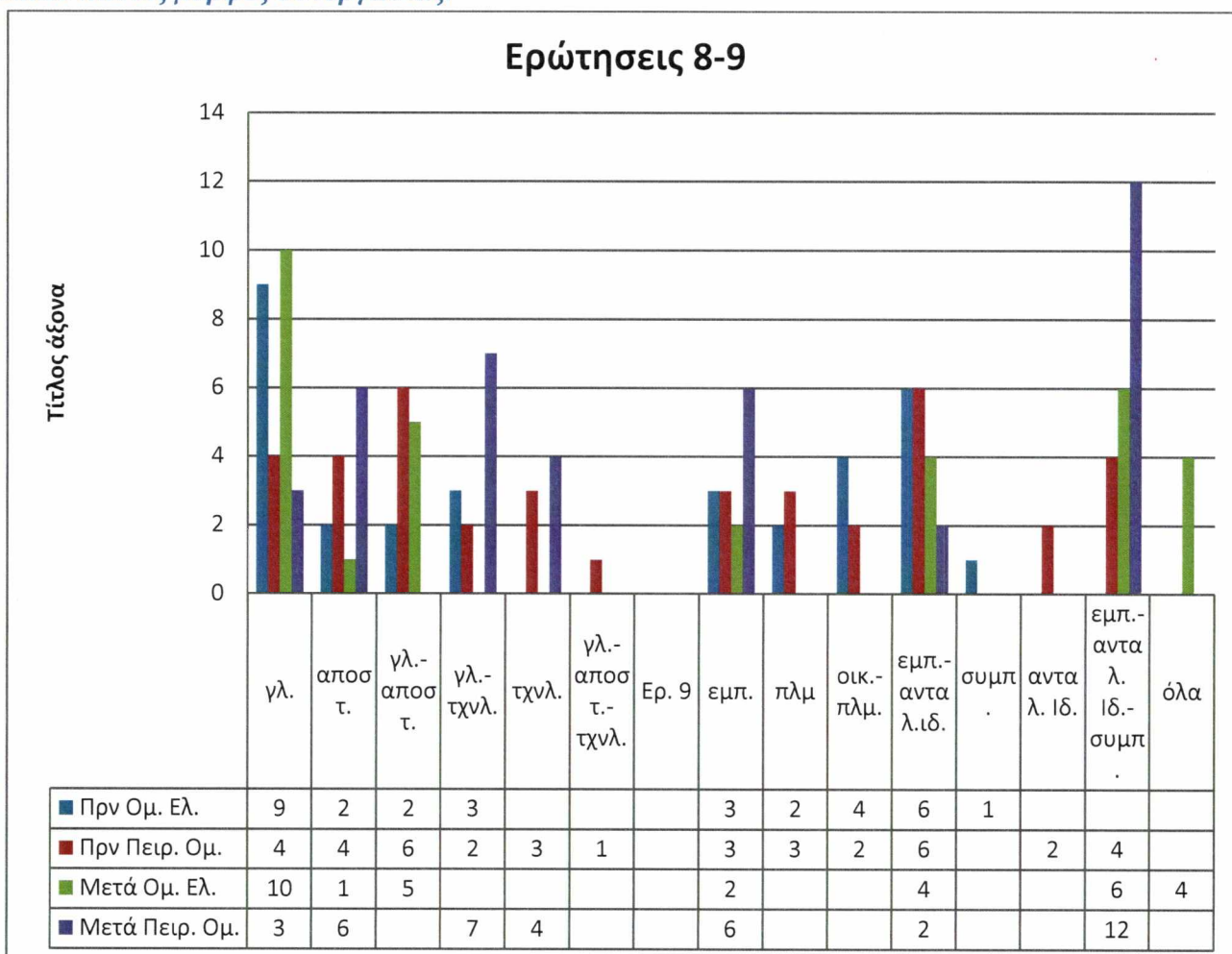
Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου (14/16) απάντησαν πως πιστεύουν ότι ο κάθε λαός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, και οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν «δεν γνωρίζω». Ενώ όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν θετικά στην ερώτηση.

Επομένως, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των μαθητών που απαντάει θετικά στις ερωτήσεις αυξάνεται και για τις δύο ομάδες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Τόσο στις πρώτες τρεις ερωτήσεις σχετικά με το αν οι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας, σχετικά με το αν θεωρούν τον ρόλο του δασκάλου σημαντικό στην διεξαγωγή της διδασκαλίας της ιστορίας όπως και για το αν η ιστορία του αρχαίου κόσμου κρύβει κατ' αυτούς ενδιαφέρον, παρατηρούμε ότι ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση περισσότεροι από τους μισούς μαθητές και από τις δύο ομάδες απαντούν θετικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση αυξάνεται λίγο ακόμα ο αριθμός των μαθητών και από τις δύο ομάδες που απαντούν θετικά. Αύξηση των θετικών απαντήσεων των μαθητών και από τις δύο ομάδες παρατηρούμε και στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές γνωρίζουν την ιστορία και κάποιου άλλου αρχαίου πολιτισμού πέραν του ελληνικού, με τη διαφορά ότι σε αυτή την ερώτηση σχεδόν το σύνολο των μαθητών και από τις δύο ομάδες απαντάει θετικά μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ερώτηση που αφορά την χρήση των εποπτικών μέσων και υλικών, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δείχνουν πιο πρόθυμοι μετά τη διδακτική παρέμβαση ώστε να γίνεται το μάθημα της ιστορίας με την χρήση εποπτικών μέσων και υλικών σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι ενώ πριν την διδακτική παρέμβαση φαίνονται πρόθυμοι στη χρήση εποπτικών μέσων και υλικών, μετά τη διδακτική παρέμβαση μοιράζονται σχεδόν ισόποσα σε αυτούς που θέλουν και σε αυτούς που δεν επιθυμούν την υποστήριξη των εποπτικών μέσων-υλικών στην διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Κατανοητό σαν αποτέλεσμα αν αναλογιστεί κανείς ότι στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε μία λιτή, παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία της ιστορίας στηρίχθηκε στις εικόνες πολιτισμού καθώς και σε άλλα εποπτικά μέσα και υλικά. Και στην ερώτηση σχετικά με το αν πιστεύουν οι μαθητές στο διαχωρισμό «ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί», παρατηρείται ότι οι θετικές απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων μειώνονται μετά τη διδακτική παρέμβαση, όπου πλέον η πλειοψηφία των μαθητών και από τις δύο ομάδες υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί. Τέλος στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν οι μαθητές πως ο κάθε λαός φέρει τον δικό του πολιτισμό, παρατηρεί κανείς ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι απόψεις των μαθητών και των δύο ομάδων είναι θετικότερες απ' ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση πράγμα που σημαίνει ότι η διδασκαλία που παρεμβλήθηκε επηρέασε θετικά τις απόψεις τους περί πολιτισμού και πολιτισμικής ετερότητας.

Δεδομένα σχετικά με τα εμπόδια στην επικοινωνία των αρχαίων λαών και τις μορφές συνεργασίας.

Ο πίνακας που ακολουθεί (5.2.2), παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα εμπόδια που πιστεύουν ότι υπήρχαν στην επικοινωνία των αρχαίων λαών, (Αιγυπτίων, Ελλήνων, Κινέζων και Μάγια) και τα δίκτυα συνεργασίας που θα έπρεπε να αναπτυχθούν μεταξύ των λαών αυτών και δείχνει τα αποτελέσματα του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου συγκριτικά με τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 5.2.2.: Δεδομένα σχετικά με τα εμπόδια στην επικοινωνία των αρχαίων λαών και τις μορφές συνεργασίας.



Γλώσσα= γλ.

Απόσταση= αποστ.

Τεχνολογία= τχνλ.

Εμπόριο= εμπ.

Πόλεμοι= πλμ.

Οικονομία= οικ.

Ανταλλαγή ιδεών= ανταλ. ιδ.

Συμπεριφορές= συμπ.

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών γύρω από τους λόγους που παρεμπόδιζαν την επικοινωνία των αρχαίων λαών πριν τη διδακτική παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου απάντησε ότι τα εμπόδια στην επικοινωνία των αρχαίων λαών ήταν η γλώσσα (9/16), λίγοι μαθητές απάντησαν η απόσταση (2/16), άλλοι τόσοι μαθητές απάντησαν η γλώσσα και η απόσταση (2/16), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν η γλώσσα και η τεχνολογία (3/16). Από την πειραματική ομάδα, λίγοι ήταν οι μαθητές που απάντησαν η γλώσσα και η τεχνολογία ως τα πιθανά εμπόδια στην επικοινωνία των αρχαίων λαών (2/20), κάποιοι άλλοι μαθητές απάντησαν την τεχνολογία (3/20) ως εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών. Και κάποιοι άλλοι απάντησαν πως πιθανά εμπόδια στην επικοινωνία των αρχαίων λαών ήταν η γλώσσα (4/20), άλλοι τόσοι μαθητές απάντησαν η απόσταση (4/20), ενώ περισσότεροι μαθητές απάντησαν η γλώσσα και η απόσταση (6/20). Τέλος, υπήρξε ένας μόνο μαθητής της πειραματικής ομάδας που απάντησε τη γλώσσα, την τεχνολογία και την απόσταση ως εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (10/16) απάντησαν πως πιθανό εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών ήταν η γλώσσα, ένας μαθητής έφερε σαν πιθανό εμπόδιο την απόσταση και λιγότεροι από τους μισούς μαθητές (5/16) ισχυρίστηκαν ως εμπόδια επικοινωνίας την γλώσσα και την απόσταση. Από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση, λίγοι ισχυρίστηκαν σαν πιθανό εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών τη γλώσσα (3/20), λίγοι ακόμα μαθητές την απόσταση (6/20), κάποιοι μαθητές τη γλώσσα και την τεχνολογία (7/20), ενώ λίγοι μαθητές θεώρησαν εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών την τεχνολογία (4/20).

Σχετικά με τις απόψεις των μαθητών περί συνεργασίας των αρχαίων λαών, λίγοι μαθητές της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν πως οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο (3/16), λιγότεροι από τους προηγούμενους μαθητές απάντησαν πως πρέπει να συνεργάζονται σε συνθήκες πολέμου(2/16), κάποιοι ακόμα μαθητές πως πρέπει να συνεργάζονται σε θέματα οικονομίας και σε συνθήκες πολέμου (4/16). Περισσότεροι από τους προηγούμενους μαθητές απάντησαν πως πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο και στην ανταλλαγή ιδεών (6/16) και ένας μαθητής απάντησε πως πρέπει να συνεργάζονται στην υιοθέτηση συμπεριφορών από ξένους λαούς. Από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, λίγοι μαθητές απάντησαν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο (3/20), άλλοι τόσοι ότι πρέπει να συνεργάζονται σε συνθήκες πολέμου (3/20), λιγότεροι μαθητές απάντησαν ότι πρέπει να συνεργάζονται σε θέματα οικονομίας και σε συνθήκες πολέμου (2/20), περισσότεροι μαθητές ότι πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο και στην ανταλλαγή ιδεών (6/20), λίγοι μαθητές ότι πρέπει να συνεργάζονται στην ανταλλαγή ιδεών (2/20) και οι υπόλοιποι μαθητές ότι πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο, την ανταλλαγή ιδεών και την υιοθέτηση συμπεριφορών (4/20).

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η μειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου απάντησε ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο (2/16), λίγοι μαθητές απάντησαν ότι πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο και στην ανταλλαγή ιδεών (4/16),



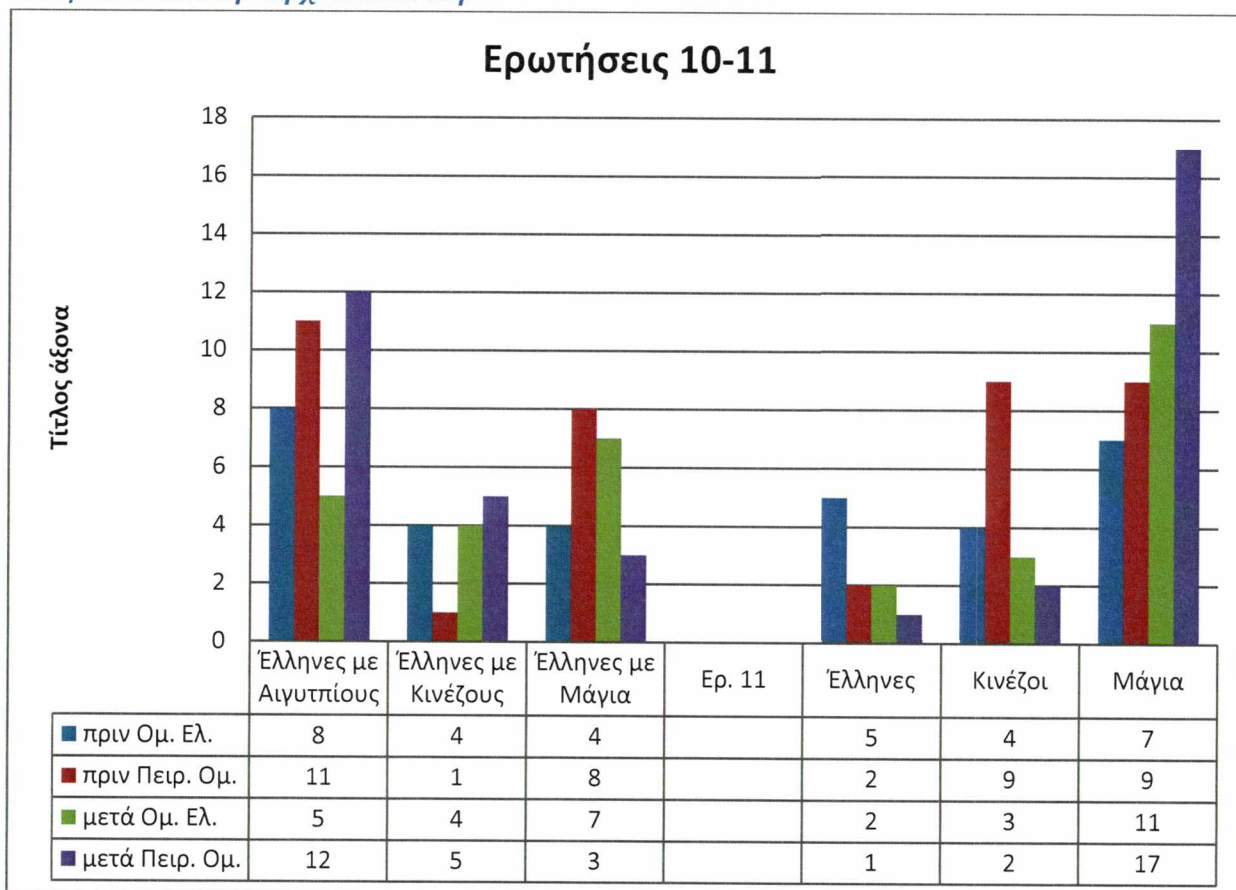
άλλοι τόσοι μαθητές απάντησαν ότι πρέπει να συνεργάζονται σε όλους τους προτεινόμενους τομείς που αναφέρονται στις στήλες και περισσότεροι από τους προηγούμενους μαθητές απάντησαν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο, την ανταλλαγή ιδεών και στις συμπεριφορές (6/16). Από την πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση, λίγοι μαθητές απάντησαν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο, (6/20), λιγότεροι μαθητές απάντησαν στο εμπόριο και στην ανταλλαγή ιδεών (2/20), ενώ η πλειοψηφία των μαθητών ισχυρίστηκε ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο, στην ανταλλαγή ιδεών και στις συμπεριφορές (12/20).

Επομένως ότι τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση, το σύνολο των μαθητών της ομάδας ελέγχου θεωρεί βασικό εμπόδιο της επικοινωνίας των αρχαίων λαών την γλώσσα, ενώ το σύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την διδακτική παρέμβαση, θεωρεί βασικό εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών την γλώσσα και την τεχνολογία. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εστίασαν στη γλώσσα ως πρόβλημα στην επικοινωνία των αρχαίων λαών που ανήκαν ο καθένας σε μία διαφορετική ήπειρο. Ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν από τη διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν ως εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών τη γλώσσα και την απόσταση, μετά τη διδακτική παρέμβαση, θεώρησαν εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών τη γλώσσα από κοινού με την έλλειψη επαρκούς τεχνολογίας. Έπειτα, αναφορικά με τα είδη συνεργασίας τα οποία θα έπρεπε να καλλιεργήσουν οι αρχαίοι λαοί σύμφωνα με τους μαθητές, παρατηρεί κανείς ότι οι περισσότεροι μαθητές και από τις δύο ομάδες πριν τη διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο και στην ανταλλαγή ιδεών, ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση οι περισσότεροι μαθητές και από τις δύο ομάδες θεωρούσαν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο, την ανταλλαγή ιδεών και τις συμπεριφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Δεδομένα σχετικά με τις ομοιότητες των αρχαίων λαών στην ενδυμασία και την αρχιτεκτονική.

Ο παρακάτω πίνακας (5.2.3), στοχεύει στην ανάδειξη των γνώσεων και συλλογιστικών των μαθητών σχετικά με τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι τέσσερις αρχαίοι προς εξέταση λαοί (Αιγύπτιοι, Έλληνες, Κινέζοι και Μάγια). Παρουσιάζει τα αποτελέσματα του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου συγκριτικά με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 5.2.3.: Δεδομένα σχετικά με τις ομοιότητες των αρχαίων λαών στην ενδυμασία και την αρχιτεκτονική.



Σχετικά με τις γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τις ομοιότητες που παρουσίαζαν οι αρχαίοι Έλληνες σε σχέση με άλλους αρχαίους λαούς στην ενδυμασία, οι μισοί από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν πως οι αρχαίοι Έλληνες έμοιαζαν περισσότερο με τους Αιγυπτίους στην ενδυμασία, λίγοι μαθητές απάντησαν πως οι αρχαίοι Έλληνες έμοιαζαν με τους Κινέζους (4/16) και άλλοι τόσοι μαθητές (4/16) πως οι αρχαίοι Έλληνες μοιάζουν με τους Μάγια στην ενδυμασία. Από

την πειραματική ομάδα, πάνω από τους μισούς μαθητές απάντησαν πως οι Έλληνες έμοιαζαν με τους Αιγύπτιους (11/20), λιγότεροι μαθητές πως έμοιαζαν με τους Μάγια της Αμερικής (8/20) και ένας μαθητής πως έμοιαζαν με τους Κινέζους.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν πως οι Έλληνες έμοιαζαν με τους Αιγύπτιους (5/16), λιγότεροι από τους προηγούμενους μαθητές πως έμοιαζαν με τους Κινέζους (4/16) και οι υπόλοιποι μαθητές πως οι Έλληνες έμοιαζαν με τους Μάγια στην ενδυμασία. Ενώ από την πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση, παραπάνω από τους μισούς μαθητές απάντησαν πως οι Έλληνες έμοιαζαν με τους Αιγύπτιους στην ενδυμασία (12/20), λίγοι μαθητές πως έμοιαζαν με τους Κινέζους (5/20) και οι υπόλοιποι μαθητές πως έμοιαζαν με τους Μάγια της Αμερικής (3/20).

Όσον αφορά τις γνώσεις των μαθητών για το ποιος άλλος αρχαίος λαός πέρα των Αιγυπτίων κατασκεύαζε πυραμίδες, η μειοψηφία των μαθητών από την ομάδα ελέγχου (5/16) πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησε πως εκτός από τους Αιγύπτιους και οι Έλληνες κατασκεύαζαν πυραμίδες, λιγότεροι από τους προηγούμενους μαθητές απάντησαν πως και οι Κινέζοι κατασκεύαζαν πυραμίδες (4/16), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές πως και οι Μάγια κατασκεύαζαν πυραμίδες. Από την πειραματική ομάδα ένας μικρός αριθμός μαθητών απάντησε πως οι Έλληνες κατασκεύαζαν και αυτοί πυραμίδες, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές πως και οι Κινέζοι κατασκεύαζαν πυραμίδες (9/20) και άλλοι τόσοι πως οι και Μάγια εκτός των Αιγυπτίων ήταν γνωστοί για την κατασκευή πυραμίδων.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η μειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου απάντησε πως και οι Έλληνες κατασκεύαζαν πυραμίδες, λίγοι ακόμα μαθητές απάντησαν πως και οι Αιγύπτιοι κατασκεύαζαν πυραμίδες (3/16), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν σωστά πως εκτός από τους Αιγύπτιους ένας ακόμα λαός γνωστός για την κατασκευή των πυραμίδων ήταν οι Μάγια της Αμερικής (11/16). Από την πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση, ένας μαθητής απάντησε πως οι Έλληνες κατασκεύαζαν πυραμίδες εκτός απ' τους Αιγύπτιους, κάποιοι μαθητές απάντησαν πως οι Κινέζοι κατασκεύαζαν και αυτοί πυραμίδες (2/20) ενώ η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε σωστά για την κατασκευή πυραμίδων, (17/20).

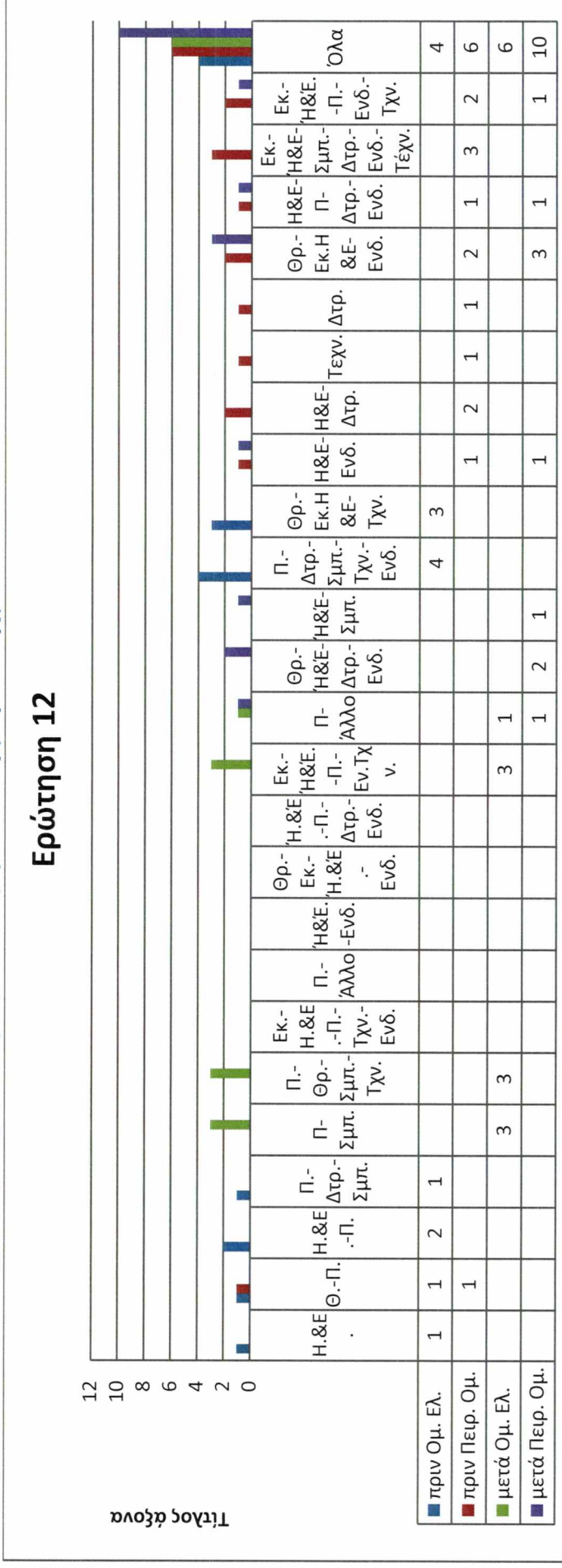
Στις ερωτήσεις που αφορούν την ομοιότητα των αρχαίων λαών στην ενδυμασία και την αρχιτεκτονική (πυραμίδες), το σύνολο των μαθητών της ομάδας ελέγχου ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησε σωστά στην ερώτηση, ότι δηλαδή οι αρχαίοι Αιγύπτιοι ήταν ο λαός που έμοιαζε περισσότερο στην ενδυμασία με τους αρχαίους Έλληνες, μετά τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν λανθασμένα πως οι Μάγια ήταν ο λαός που έμοιαζε περισσότερο με τους Έλληνες στην ενδυμασία. Σε αντίθεση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι περισσότεροι απ' τους οποίους ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν λάθος στην ερώτηση, μετά τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν σωστά για τους Αιγυπτίους. Στην ερώτηση σχετικά με την αρχιτεκτονική των αρχαίων λαών (πυραμίδες), οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση ήδη είχαν απαντήσει σωστά στην ερώτηση, ενώ στην πειραματική ομάδα λιγότεροι από τους μισούς μαθητές απάντησαν σωστά. Μετά τη διδακτική

παρέμβαση οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων απάντησαν σωστά για τους Μάγια της Αμερικής.

Δεδομένα σχετικά με την μελέτη θεματικών γύρω από τη ζωή των αρχαίων λαών.

Ο πίνακας που ακολουθεί (5.2.4), ασχολείται με τις θεματικές που θα ήθελαν να διδαχθούν οι μαθητές και των δύο ερευνητικών ομάδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση και παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών από το αρχικό και το τελικό ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 5.2.4: Δεδομένα σχετικά με την μελέτη θεματικών γύρω από τη ζωή των αρχαίων λαών.



Ήθη & Έθιμα= Η.&Ε.
 Θρησκεία= Θ.
 Πόλεμοι= Π.
 Διατροφή= Διτρ.
 Συμπεριφορές= Σμπτ.
 Τέχνες= Τχν.
 Εκπαίδευση= Εκ.
 Ενδυμασία= Ενδ.

Όσον αφορά τις θεματικές που θα ήθελαν να διδαχθούν οι μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση, ένας από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησε πως θα ήθελε να διδαχθεί για τα ήθη και τα έθιμα των αρχαίων λαών, ένας άλλος απάντησε πως θα τον ενδιέφερε να μάθει για την θρησκεία των αρχαίων λαών και για τις συνθήκες πολέμου. Ένας άλλος μαθητής απάντησε πως θα τον ενδιέφερε να μάθει για τον πόλεμο, την διατροφή και τις συμπεριφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Κάποιοι μαθητές απάντησαν πως θα τους ενδιέφεραν οι θεματικές σχετικά με τα ήθη-έθιμα και τον πόλεμο (2/16). Για τον πόλεμο, την διατροφή, τις συμπεριφορές ανδρών και γυναικών, τις τέχνες και την ενδυμασία παραπάνω μαθητές από τους προηγούμενους εκδήλωσαν ενδιαφέρον (4/16), άλλοι τόσοι μαθητές δήλωσαν ενδιαφέρον να μελετήσουν όλες τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες. Ενώ για την θρησκεία, την εκπαίδευση, τα ήθη-έθιμα και τις τέχνες λιγότεροι μαθητές από τους προηγούμενους εκδήλωσαν ενδιαφέρον (3/16).

Από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση, ένας μαθητής έδειξε ενδιαφέρον για την μελέτη της θρησκείας και του πολέμου, ένας άλλος μαθητής για τα ήθη-έθιμα και την ενδυμασία των αρχαίων λαών, ένας άλλος μαθητής εκδήλωσε ενδιαφέρον για την θεματική ενότητα των τεχνών, ενώ ένας ακόμη για την διατροφή των αρχαίων λαών. Ενώ υπήρξε ένας ακόμα μαθητής που εκδήλωσε ενδιαφέρον για τα ήθη-έθιμα, τον πόλεμο, την διατροφή και την ενδυμασία των αρχαίων λαών. Ένας μικρός αριθμός μαθητών εκδήλωσε ενδιαφέρον για τα ήθη-έθιμα των αρχαίων λαών και για τις διατροφικές τους συνήθειες (2/20). Κάποιοι άλλοι μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον να μάθουν για την θρησκεία, την εκπαίδευση, τα ήθη και έθιμα των αρχαίων λαών και την ενδυμασία τους (2/20), άλλοι τόσοι μαθητές θέλησαν να μάθουν για την εκπαίδευση, τα ήθη και τα έθιμα των αρχαίων λαών, για τον πόλεμο την ενδυμασία και τις τέχνες (2/20). Ένας μικρός αριθμός μαθητών θέλησε να μελετήσει για την εκπαίδευση των αρχαίων λαών, τα ήθη και τα έθιμα, την διατροφή, τις συμπεριφορές των ανδρών και των γυναικών, την ενδυμασία και τις τέχνες (3/20) και οι υπόλοιποι μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία να μελετήσουν για όλες τις προτεινόμενες θεματικές από την ζωή των αρχαίων λαών (6/20).

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, ένας μικρός αριθμός μαθητών από την ομάδα ελέγχου απάντησε πως θα επιθυμούσε να μάθει κι άλλα στοιχεία σχετικά με τον πόλεμο και τις συμπεριφορές των ανδρών και των γυναικών από τους διαφορετικούς αρχαίους λαούς (3/16), άλλοι τόσοι μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία να μάθουν και άλλα γύρω από τον πόλεμο, την θρησκεία, τις συμπεριφορές ανδρών και γυναικών και τις τέχνες που ανέπτυξαν οι αρχαίοι λαοί και τόσοι ακόμα αριθμητικά μαθητές ενδιαφέρθηκαν να μάθουν για την εκπαίδευση, τα ήθη και τα έθιμα, τον πόλεμο, την ενδυμασία και τις τέχνες των διαφορετικών λαών (3/16). Ενώ υπήρξε ένας μαθητής που ενδιαφέρθηκε να μάθει για τον πόλεμο και για κάποια άλλη θεματική (1/16) και οι υπόλοιποι μαθητές θέλησαν να μάθουν επιπλέον στοιχεία από όλες τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες, απ' αυτές που διδάχτηκαν ήδη ίσως κάποιες ακόμα πληροφορίες κι από όσες δεν διδάχθηκαν πιθανόν κάποιες βασικές πληροφορίες (6/16).

Από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση, ένας μαθητής εκδήλωσε την επιθυμία να μάθει για τον πόλεμο και για κάποια άλλη θεματική ενότητα, ένας άλλος μαθητής για τα ήθη-έθιμα και τις συμπεριφορές των ανδρών και των

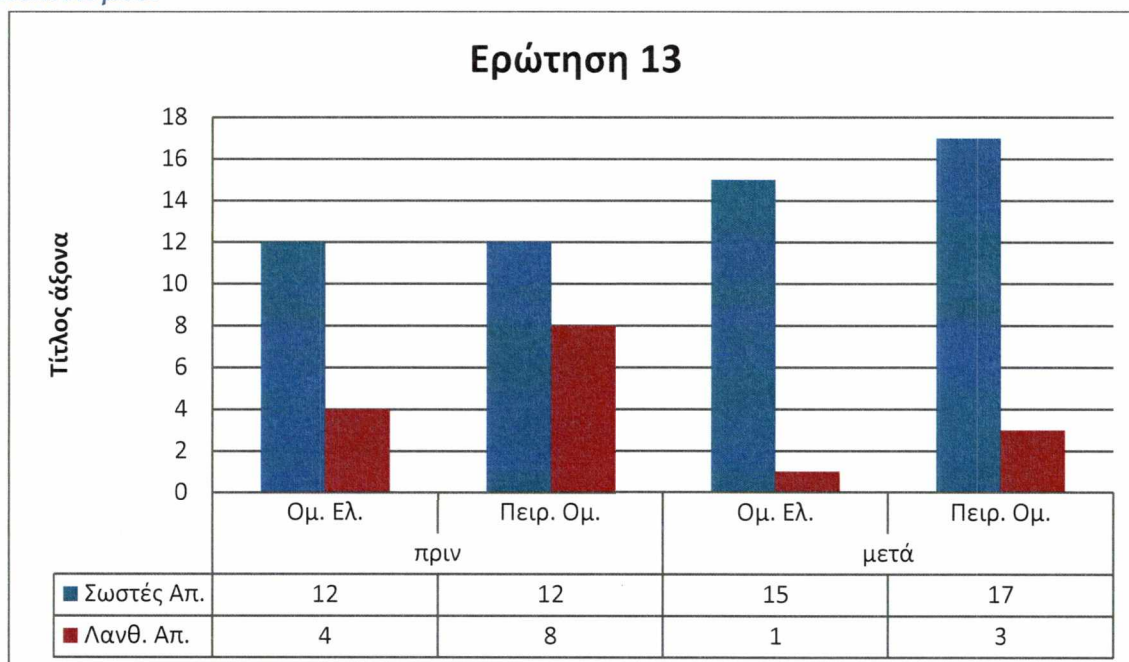
γυναικών, ακόμη ένας ενδιαφέρθηκε να μάθει για τα ήθη-έθιμα και την ενδυμασία των αρχαίων λαών, ένας άλλος για τα ήθη-έθιμα, τον πόλεμο την διατροφή και την ενδυμασία των αρχαίων λαών, ένας άλλος για την εκπαίδευση, τα ήθη-έθιμα, τον πόλεμο, την ενδυμασία και τις τέχνες που ανέπτυξαν οι αρχαίοι λαοί. Ένας μικρός αριθμός μαθητών θέλησε να μάθει για την θρησκεία, τα ήθη-έθιμα, τις διατροφικές συνήθειες και την ενδυμασία των αρχαίων λαών (2/20), λίγοι μαθητές θέλησαν να μάθουν για την θρησκεία, την εκπαίδευση, τα ήθη-έθιμα και την ενδυμασία των αρχαίων λαών (3/20) και τέλος οι υπόλοιποι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για όλες τις προτεινόμενες θεματικές σχετικά με την ζωή των αρχαίων λαών (10/20).

Συμπερασματικά παρατηρεί κανείς ότι οι προτιμήσεις των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν διαφορετικές σε σχέση με αυτές που επέλεξαν μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι περισσότεροι από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση, απάντησαν ότι θα τους ενδιέφερε να μελετήσουν για τις ενότητες που αφορούν τον πόλεμο, την διατροφή, τη συμπεριφορά ανδρών και γυναικών, την ενδυμασία και τις τέχνες, ενώ μετά την διδακτική παρέμβαση επέλεξαν να μάθουν για όλες τις θεματικές που αφορούν τη ζωή των αρχαίων λαών. Από την άλλη αρκετοί μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση, φάνηκαν πρόθυμοι να μελετήσουν όλες τις προτεινόμενες θεματικές για τη ζωή των αρχαίων λαών, ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση, ακόμα περισσότεροι μαθητές της ίδιας ομάδας φάνηκαν πρόθυμοι να μελετήσουν για όλες τις προτεινόμενες θεματικές σχετικά με την ζωή των αρχαίων λαών. Τα αποτελέσματα μετά την διδακτική παρέμβαση, δηλώνουν οι μαθητές και των δύο ομάδων ενδιαφέρθηκαν για την σε βάθος μελέτη των θεματικών που διδάχθηκαν με την ερευνητρια-εκπαιδευτικό καθώς και τις άλλες προτεινόμενες θεματικές γύρω από την ζωή των αρχαίων λαών είτε επειδή παρουσιάζουν κατ' αυτούς ενδιαφέρον, είτε επειδή θα ήθελαν να είχαν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την ζωή των αρχαίων λαών.

Δεδομένα από την αντιστοίχιση αρχαίων λαών και εικόνων πολιτισμού.

Στον πίνακα που ακολουθεί (5.2.5.), φαίνονται οι σωστές και οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου για την κάθε ομάδα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πρόκειται για αντιστοιχίσεις εικόνων με τους πολιτισμούς στους οποίους αναφέρονται.

Πίνακας 5.2.5.: Δεδομένα από την αντιστοίχιση αρχαίων λαών και εικόνων πολιτισμού.



Όσον αφορά τις αντιστοιχίσεις των μαθητών με τις εικόνες πολιτισμού και τους αντίστοιχους πολιτισμούς στους οποίους αναφέρονται, οι περισσότεροι μαθητές από την ομάδα ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση αντιστοίχησαν σωστά τις εικόνες με τους πολιτισμούς (12/16) ελληνικό θέατρο, κινέζικο έγχορδο όργανο, ναός των Μάγια, αιγυπτιακή αναπαράσταση ενώ οι υπόλοιποι μαθητές έκαναν λάθος αντιστοιχίσεις (4/16). Δύο μαθητές απάντησαν έγχορδο μουσικό όργανο των Μάγια και άλλοι δύο απάντησαν αιγυπτιακό έγχορδο μουσικό όργανο. Και από την πειραματική ομάδα ο ίδιος αριθμός μαθητών μ' αυτούς της ομάδας ελέγχου αντιστοίχισε σωστά πριν τη διδακτική παρέμβαση, τις εικόνες πολιτισμού με τους αντίστοιχους πολιτισμούς, (12/20), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές έκαναν λάθος αντιστοιχίσεις: αιγυπτιακό έγχορδο όργανο (2/20) έγχορδο όργανο των Μάγια, κινέζικη αναπαράσταση, ελληνική αναπαράσταση, ναός των Αιγυπτίων (3/20).

Ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση, δεκαπέντε μαθητές της ομάδας ελέγχου «αντιστοίχισαν» σωστά τις εικόνες πολιτισμού με τους πολιτισμούς που αυτές αναπαριστούσαν. Ενώ ένας απ' αυτούς έκανε λάθος «αντιστοίχιση» και απάντησε ναός των Αιγυπτίων, αντί ναός των Μάγια που ήταν η σωστή απάντηση. Μετά τη διδακτική

παρέμβαση, οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές αντιστοίχισαν σωστά τις εικόνες με τους αντίστοιχους πολιτισμούς: ελληνικό θέατρο, κινέζικο έγχορδο όργανο, ναός των Μάγια, αιγυπτιακή αναπαράσταση (17/20) και οι υπόλοιποι μαθητές έκαναν λάθος αντιστοιχίσεις: κινέζικη αναπαράσταση, αιγυπτιακό έγχορδο όργανο, ναός των Αιγυπτίων.

Επομένως όπως διαπιστώνεται μετά τη διδακτική παρέμβαση και στις δύο ομάδες μειώθηκε ο αριθμός των λανθασμένων απαντήσεων, αφού το σύνολο των μαθητών αντιστοίχισε σωστά τις εικόνες πολιτισμού με τους αντίστοιχους πολιτισμούς, κάτι που ναι μεν έγινε και πριν τη διδακτική παρέμβαση αλλά σε μικρότερο ποσοστό. Συμπερασματικά, παρατηρεί κανείς ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις αν και διαφορετικές για την κάθε ομάδα, συνέτειναν έτσι ώστε οι μαθητές και των δύο ομάδων, να αντιλαμβάνονται τι αναπαριστά η κάθε εικόνα πολιτισμού και να είναι σε θέση να τη συσχετίσουν με τον αντίστοιχο πολιτισμό στον οποίο αναφέρεται.

5.3. Αποτελέσματα από τη Μη Δομημένη Παρατήρηση.

Η μη δομημένη παρατήρηση αποτέλεσε την ερευνητική μέθοδο που συμπλήρωσε τα δεδομένα του ερωτηματολογίου. Η μη δομημένη παρατήρηση των μαθητών έλαβε χώρα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και στις δύο ομάδες. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, κατάφερε να αναπτύξει την επιθυμητή επικοινωνία με κάθε ομάδα μαθητών και να προβεί στην παρατήρηση συγκεκριμένων καταστάσεων κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Οι βασικές παράμετροι, οι οποίες προέκυψαν από τη μη δομημένη παρατήρηση συνδέονταν με τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην ιστορία, από διαφορετική σκοπιά για την κάθε τάξη. Στην πειραματική ομάδα οι παράμετροι συσχετίστηκαν με την μάθηση με αντικείμενα και με βασικό εργαλείο τις εικόνες πολιτισμού και τις βιωματικές δραστηριότητες, ενώ στην ομάδα ελέγχου, συσχετίστηκαν με τη συμβατική διδασκαλία, την έλλειψη αντικειμένων όπως προπλασμάτων και εικόνων πολιτισμού που περιορίστηκαν σ' ένα μικρό αριθμό, ώστε να σταθεί μία προβολή μιας και το περιεχόμενο του μαθήματος δεν μπορούσε να παρουσιαστεί διαφορετικά.

Από τη μη δομημένη παρατήρηση, προέκυψαν άξονες παρατήρησης, με βάση τους οποίους θα παρουσιαστούν τα ποιοτικά δεδομένα που καταγράφηκαν κατά την διάρκεια και των δύο διδασκαλιών:

1^{ος} Άξονας: Μαθητικό ενδιαφέρον (ενέργειες μαθητών, μαθητική εμπλοκή, μαθησιακά αποτελέσματα)

2^{ος} Άξονας: Κατά πόσο διευκολύνει η χρήση των εικόνων τη διδασκαλία της ιστορίας (διατήρηση μαθητικού ενδιαφέροντος, ταχύτερη επεξεργασία δεδομένων, αποτελεσματικότερη παρουσίαση περιεχομένου, δυνατότητα συγκρίσεων)

3^{ος} Άξονας: Οφέλη σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (κατανόηση, ταχύτερη πρόσληψη και επεξεργασία περιεχομένου, ανάλυση, σύγκριση, αποδοχή εαυτού, αποδοχή του άλλου, έκφραση συναισθημάτων)

4^{ος} Άξονας: Εντυπώσεις των μαθητών (θετική στάση μαθητών, ενδιαφέρον για μάθηση, προσωπική διερεύνηση, δυσανασχέτηση, απογοήτευση)

5.3.1. Ποιοτικά δεδομένα από την Ομάδα Ελέγχου και την Πειραματική Ομάδα.

1^{ος} Άξονας: Μαθητικό ενδιαφέρον (ενέργειες μαθητών, μαθητική εμπλοκή, μαθησιακά αποτελέσματα)

Όσον αφορά τις ενέργειες των μαθητών, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συγκριτικά με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν λιγότερο ενθουσιώδεις κατά την διδασκαλία του προγράμματος. Το γεγονός αυτό συνδέεται με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, η οποία δεν παρείχε τόσες ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές αυτής της ομάδας. Από την ομάδα ελέγχου, υπήρχαν τέσσερις μαθητές που συμμετείχαν σταθερά, έθεταν διευκρινιστικές ερωτήσεις και ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια όπου και όποτε τους το ζητούσε. Πρόκειται για μαθητές των οποίων η ιστορία ήταν ένα απ' τα αγαπημένα τους μαθήματα. Για παράδειγμα στο κεφάλαιο σχετικά με την αρχιτεκτονική των αρχαίων λαών και τις πυραμίδες της Αιγύπτου, αφού μιλήσαμε για τον ρόλο τους, μία μαθήτρια έκανε την εξής ερώτηση: «Τις πυραμίδες τις έκτιζαν πριν πεθάνει ο Φαραώ; Και πώς το είχαν προβλέψει;» ή αργότερα στο κεφάλαιο των πολεμιστών των αρχαίων λαών/ενδυμασία αρχαίων λαών, όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους παρουσίασε εικόνες σχετικές με την ενδυμασία των αρχαίων Αιγυπτίων απ' την κάθε κοινωνική τάξη, μία μαθήτρια εντυπωσιάστηκε από το γεγονός ότι οι Φαραώ φορούσαν αρκετά χρυσά κοσμήματα και τραβούσαν έντονες γραμμές κάτω από τα μάτια τους:

Μαθ: Για ποιο λόγο οι Φαραώ έβαφαν τα μάτια τους;

Ερ-Εκ: Καταρχάς στα αρχαία χρόνια οι αντιλήψεις των ανθρώπων διέφεραν πολύ περισσότερο απ' ότι σήμερα, κι έπειτα οι Φαραώ σαν βασιλιάδες που ήταν προς ένδειξη δύναμης φορούσαν χρυσά κοσμήματα, περιδέραια και έβαφαν με έντονα χρώματα τα μάτια τους για να δώσουν σημασία στο βλέμμα τους. Αν θέλετε ήταν κάτι σαν έθιμο της εποχής. (Σημειώσεις, 1/4/2014)

Μαθ.= μαθητές

Ερ-Εκ= ερευνήτρια-εκπαιδευτικός

Σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, ήταν πιο συμμετοχικοί και δραστήριοι στην τάξη. Από την πρώτη ημέρα της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανακάλυψαν το προς μελέτη θέμα με την χρήση του Παγκόσμιου Άτλαντα μέσω της διερευνητικής μάθησης.

Μαθ: Κυρία, τι μάθημα θα κάνουμε;

Ερ-Εκ: Θα προτιμούσα να το βρούμε όλοι μαζί, τί βλέπετε εδώ;

Μαθ: Έναν Παγκόσμιο Χάρτη

Ερ-Εκ: Ωραία, βλέπουμε τον Παγκόσμιο Άτλαντα

Μαθ: Όχι κυρία, βλέπουμε τον Παγκόσμιο Άτλαντα του αρχαίου κόσμου

Και στα επόμενα μαθήματα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εκδήλωναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον πριν την κάθε διδακτική παρέμβαση ρωτώντας την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό απ' την αρχή της ημέρας, αν θα ασχοληθούν με την Εξερεύνηση των αρχαίων πολιτισμών, αλλά και στη συνέχεια κατά την διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, με τον ενθουσιασμό που εκδήλωναν κάθε φορά που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους μοίραζε τα νέα υλικά, όπως πηλό για την κατασκευή προπλασμάτων αρχιτεκτονικής σημασίας-ναοί αρχαίων λαών, την χρήση πολύχρωμων χαρτονιών και εικόνων σχετικών με την διατροφή για την κατασκευή της διατροφικής πυραμίδας του κάθε αρχαίου λαού ξεχωριστά. Το ενδιαφέρον τους μεγάλωνε όταν τα δημιουργήματά τους έμπαιναν στη γωνιά των αρχαίων εξερευνήσεων και όποτε περνούσαν από εκεί τα κοίταζαν και έβγαζαν έντονο το αίσθημα του θαυμασμού «Καλά ε, οι Μάγια είμαστε οι καλύτεροι, κυρία πως σας φαίνεται η δικιά μας πυραμίδα;». Το ευχάριστο σε όλο αυτό, ήταν ότι και αρκετοί μαθητές από άλλες ομάδες-φυλές δεν δίσταζαν να παραδεχτούν την καλή δουλειά των συμμαθητών τους «Κυρία η πυραμίδα των Μάγια είναι πολύ ωραία!».

Η πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας εμπλεκόταν άμεσα στη διδακτική διαδικασία, ωστόσο υπήρχαν μαθητές που αρνούσαν να συνεργαστούν κι αυτό δυσχέραινε την μαθητική διαδικασία. Απ' την άλλη σπάνια μαθητές της ομάδας ελέγχου δημιουργούσαν προβλήματα συνεργασίας, παρότι το ενδιαφέρον τους ήταν περιορισμένο ειδικά σε σχέση με το ενδιαφέρον που εκδήλωναν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας.

2^{ος} Άξονας: Κατά πόσο διευκολύνει η χρήση των εικόνων τη διδασκαλία της ιστορίας (διατήρηση μαθητικού ενδιαφέροντος, ταχύτερη επεξεργασία δεδομένων, αποτελεσματικότερη παρουσίαση περιεχομένου, δυνατότητα συγκρίσεων).

Η χρήση των εικόνων πολιτισμού, εξαρχής είχε αποτέλεσμα και στις δύο ομάδες. Το ενδιαφέρον των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν έντονο στην αρχή με την επίδειξη της ιστορικής γραμμής και την προβολή σχετικών διαφανειών, απ' τις οποίες η καθεμία πλαισιωνόταν από τρεις και τέσσερις εικόνες. Μόλις ξεκινούσε η αφήγηση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, το μαθητικό ενδιαφέρον μειωνόταν και «φούντωνε» πάλι στην διαδικασία της σύγκρισης με τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στους ξένους πολιτισμούς. Ενώ δε συνέβη το ίδιο και με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι έδειχναν ενθουσιασμό κάθε φορά που ξεκινούσαν μία νέα θεματική

ενότητα, στην οποία την επίδειξη της ιστορικής γραμμής ακολουθούσε η δείξη των εικόνων πολιτισμού. Συχνά εντόπιζαν χαρακτηριστικά άλλοτε κοινά και άλλοτε διαφορετικά μεταξύ των εικόνων πολιτισμού των διάφορων λαών και με την βοήθεια της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού κατέφευγαν στις ανάλογες συγκρίσεις.

Ερ-Εκ: Ποιες ομοιότητες παρατηρείτε στους θεούς των αρχαίων Αιγυπτίων σε σχέση με τους θεούς των αρχαίων Ελλήνων;

Μαθ: Ότι ήταν πολλοί

Ερ-Εκ: Δηλαδή;

Μαθ: Ε, κοντά στους δώδεκα (Σημειώσεις, 7/5/2014)

Η διαφορά στην πειραματική ομάδα ήταν ότι τις εικόνες πολιτισμού συνόδευαν και άλλα εποπτικά μέσα και υλικά όπως βίντεο, προπλάσματα αντικειμένων και πληθώρα βιωματικών εργασιών από τους μαθητές, κάτι που δεν γινόταν και με την ομάδα ελέγχου.

3^{ος} Άξονας: Οφέλη σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (κατανόηση, ταχύτερη πρόσληψη και επεξεργασία περιεχομένου, ανάλυση, σύγκριση, αποδοχή εαυτού, αποδοχή του άλλου, έκφραση συναισθημάτων)

Από την διδασκαλία της ιστορίας με τις εικόνες πολιτισμού, παρατηρήθηκε βελτίωση του γνωστικού και συναισθηματικού επιπέδου κυρίως των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, δούλεψαν συνεργατικά στο σύνολό τους, και στην πλειοψηφία τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δημιούργησαν καλές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας τους, εκτός από έναν-δύο μαθητές, οι οποίοι γενικότερα δεν φάνηκαν πρόθυμοι να δουλέψουν συνεργατικά, οι υπόλοιποι μαθητές δέχονταν τις απόψεις των συμμαθητών τους τις περισσότερες φορές, υποστήριζαν τις θέσεις τους και ζητούσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Συχνά δεν δίσταζαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να δηλώσουν είτε το ενδιαφέρον τους είτε την απογοήτευσή τους. Χαρακτηριστικές είναι οι αντιδράσεις ορισμένων μαθητών που ένιωθαν ικανοποίηση σχετικά με τα αποτελέσματα της ομάδας τους «Κυρία, πως σας φάνηκε ο δικός μας ναός, χρησιμοποιήσαμε όσα μας είπατε, έτσι δεν είναι;». Άλλοτε πάλι εκδήλωναν την απογοήτευσή τους, «Κυρία πείτε κάτι στον Βασίλη, μας ενοχλεί έτσι που κάνει και μένουμε πάντα πίσω». Και γνωστικά παρατηρήθηκε βελτίωση σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι ενώ έρχονταν σε επαφή με νέο υλικό δεν μπορούσαν να εντυπώσουν εις βάθος σε αυτό και να προβούν με τόση ευκολία σε συγκρίσεις των θεματικών των ξένων πολιτισμών. Πιθανότατα να ευθύνεται και το διδακτικό μοντέλο που επιλέχθηκε για αυτή την ομάδα (παραδοσιακή διδασκαλία), το οποίο δεν έδινε τη δυνατότητα βιωματικών δράσεων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά και την μελέτη της ενότητας «αρχιτεκτονική», φάνηκαν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με το νέο μοντέλο μάθησης και κατέφευγαν με μεγαλύτερη ευχέρεια στις συγκρίσεις των διάφορων λαών βάσει των εικόνων πολιτισμού.

Ερ-Εκ: Ποιος άλλος λαός εκτός των Μάγια είχε την ίδια οργάνωση στην οικογένεια;

Μαθ: Οι Έλληνες

Ερ-Εκ: Όλοι οι Έλληνες;

Μαθ: Όχι, μόνο οι Αθηναίοι

Ερ-Εκ: Ποιες ομοιότητες βρήκες;

Μαθ: Ότι ο πατέρας ήταν ο αρχηγός της οικογένειας, ενώ η μητέρα με την κόρη κάθονταν στο σπίτι. (Σημειώσεις,13/5/2014)

4^{ος} Άξονας: Εντυπώσεις των μαθητών (θετική στάση μαθητών, ενδιαφέρον για μάθηση, δυσανασχέτηση, απογοήτευση)

Οι μαθητές και των δύο ομάδων φάνηκαν ευχαριστημένοι από το πρόγραμμα, αν και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου θα προτιμούσαν να είχαν περισσότερες ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών. Οι περισσότεροι μαθητές και από τις δύο ομάδες εκδήλωσαν θετικά συναισθήματα απέναντι στις προς μελέτη ενότητες, με τη διαφορά ότι για κάποιες έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον ενώ για κάποιες άλλες λιγότερο. Και στις δύο ομάδες οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρθηκαν για την μελέτη της θρησκείας, της διατροφής, της αρχιτεκτονικής και του πολέμου. Ενώ ισχυρίστηκαν ότι τους άρεσε η Εξερεύνηση των αρχαίων πολιτισμών, αλλά θα ήθελαν να μάθουν και άλλα στοιχεία σχετικά με την ζωή των αρχαίων λαών. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν λυπημένοι όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους ανακοίνωσε ότι η Εξερεύνηση των αρχαίων πολιτισμών έφθασε στο τέλος της,

Μαθ: Κυρία γιατί να τελειώσουμε από τώρα;

Ερ-Εκ: Τελειώσαμε παιδιά με τις θεματικές μας, γι' αυτό

Μαθ: Και πάλι, μπορούμε να βρούμε κι άλλες (Σημειώσεις,14/5/2014)

Ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν εκδήλωσαν αντίστοιχα συναισθήματα, αλλά το αντιμετώπισαν με λιγότερο ενθουσιασμό.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στην διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας με την χρήση των εικόνων πολιτισμού, ως ερευνητικό εργαλείο για το οποίο μίλησε πρώτος ο Mattozzi, με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν σαφέστερα και πιο αποτελεσματικά τα κίνητρα και τη σημασία της μελέτης της ιστορίας (Mattozzi, 2005, σσ. 9-11), επιχείρησε να καταδείξει η παρούσα έρευνα. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποδεικνύουν σημαντικά ευρήματα.

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, αποδεικνύουν ότι και οι δύο ερευνητικές ομάδες (ελέγχου & πειραματική), ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της ιστορίας και γνωστικά οφέλη ανεξαρτήτως της χρήσης ή μη των εικόνων πολιτισμού. Αποδείχθηκε ότι το περιεχόμενο μάθησης: «Η Εξερεύνηση των πολιτισμών του αρχαίου κόσμου», το οποίο ήταν κοινό και για τις δύο ερευνητικές ομάδες, συνέβαλε στην διαμόρφωση των θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στη μελέτη της ιστορίας των πολιτισμών του αρχαίου κόσμου. Γεγονός που αποδεικνύεται και από την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, ερώτηση αντιστοίχισης, όπου η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου (15/16) μετά τη διδακτική παρέμβαση, αντιστοίχισε σωστά τις εικόνες πολιτισμού με τους προτεινόμενους πολιτισμούς. Το ίδιο συνέβη και με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, όπου η πλειοψηφία των μαθητών (17/20) μετά τη διδακτική παρέμβαση, έκανε σωστές αντιστοιχίσεις.

6.1. Ερευνητικά δεδομένα μαθητών ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας Στ΄τάξης του ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Ακολουθούν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου που προέκυψαν από τις δύο ερευνητικές ομάδες σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας, τις απόψεις των μαθητών περί ομοιότητας και συνεργασίας των προς μελέτη λαών, την επιλογή διδακτικών ενοτήτων και τέλος την ικανότητα σωστής αντιστοίχισης των εικόνων πολιτισμού με τους προτεινόμενους πολιτισμούς.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το αν οι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας, σχετικά με το αν θεωρούν τον ρόλο του δασκάλου σημαντικό στην διεξαγωγή της διδασκαλίας της ιστορίας όπως και αναφορικά με το αν η ιστορία του αρχαίου κόσμου κρύβει ενδιαφέρον, ο αριθμός των μαθητών που απάντησε θετικά στις ερωτήσεις αυξήθηκε και για τις δύο ομάδες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση περισσότεροι από τους μισούς μαθητές και από τις δύο ομάδες απάντησαν θετικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση αυξήθηκε λίγο ακόμα ο αριθμός των θετικών απαντήσεων και από τις δύο ομάδες. Αύξηση των θετικών απαντήσεων των μαθητών και από τις δύο ομάδες παρατήθηκε και στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές γνωρίζουν την ιστορία και κάποιου άλλου αρχαίου πολιτισμού πέραν του ελληνικού, όπου σχεδόν το σύνολο των μαθητών και από τις δύο

ομάδες απάντησε θετικά μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως η χρήση των εικόνων πολιτισμού δεν επηρέασε την έκβαση της διδασκαλίας όσο το περιεχόμενο μάθησης, το οποίο ήταν κοινό και για τις δύο ερευνητικές ομάδες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση που αφορά την χρήση των εποπτικών μέσων και υλικών, όπου οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δείχνουν πιο πρόθυμοι μετά τη διδακτική παρέμβαση να γίνεται το μάθημα της ιστορίας με την χρήση εποπτικών μέσων και υλικών σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση φάνηκαν πρόθυμοι στη χρήση εποπτικών μέσων, μετά τη διδακτική παρέμβαση μοιράστηκαν σχεδόν ισόποσα σε αυτούς που ήθελαν και σε αυτούς που δεν επιθυμούσαν τη διδασκαλία της ιστορίας με την υποστήριξη των εποπτικών μέσων-υλικών. Κατανοητό σαν αποτέλεσμα αν αναλογιστεί κανείς ότι στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε μία λιτή, παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία της ιστορίας στηρίχθηκε στις εικόνες πολιτισμού καθώς και σε άλλα εποπτικά μέσα και υλικά. Στα δεδομένα αυτά, συνηγορεί και η έρευνα της Maxwell (Maxwell, 2004), η οποία κατέδειξε ότι οι φοιτητές ανέπτυξαν σε βάθος τις γνώσεις τους γύρω απ' το προς μελέτη θέμα για το εμπόριο, την τέχνη, τη μουσική, την πολιτική, τη μετανάστευση, το περιβάλλον και τον πόλεμο σε σχέση με την θρησκεία των αρχαίων λαών του κόσμου. Και αυτή η έρευνα στηρίχθηκε στη συγκριτική μέθοδο διδασκαλίας με τη χρήση των εικόνων πολιτισμού.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν πιστεύουν οι μαθητές στο διαχωρισμό «ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί», η πλειοψηφία των μαθητών και από τις δύο ομάδες μετά τη διδακτική παρέμβαση υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί. Δεδομένα, που επαληθεύονται από τον Κόκκινο, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αρχή της πολυπολιτισμικότητας επιτάσσει στο όνομα του δημοκρατικού πλουραλισμού, την ανεκτικότητα και το σεβασμό απέναντι στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνών, με την προϋπόθεση ότι αυτές δεν αντιβαίνουν τα προσιδιάζοντα στοιχεία του κάθε λαού (Κόκκινος, 2005, σσ. 48-49). Επομένως γίνεται αντιληπτό, ότι δεν ευσταθεί η διάκριση ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί.

Την ορθότητα των παραπάνω απόψεων επαληθεύουν τα δεδομένα της έβδομης ερώτησης σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές πιστεύουν ότι ο κάθε λαός φέρει τον δικό του πολιτισμό. Μετά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρούνται περισσότερες θετικές απαντήσεις από τους μαθητές και των δύο ομάδων συγκριτικά με τα δεδομένα πριν τη διδακτική παρέμβαση, γεγονός που αποδεικνύει την επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων που προηγήθηκαν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών περί πολιτισμού και πολιτισμικής ετερότητας, ανεξαρτήτως της χρήσης εικόνων και άλλων υλικών.

Στις ερωτήσεις σχετικά με τα εμπόδια που φαντάζονται οι μαθητές ότι υπήρχαν στην επικοινωνία των λαών στα αρχαία χρόνια και σχετικά με το αν πιστεύουν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται, παρατηρείται ότι οι απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση παραμένουν οι ίδιες, αφού το

σύνολο των μαθητών αυτής της ομάδας θεωρεί βασικό εμπόδιο της επικοινωνίας των αρχαίων λαών τη γλώσσα, ενώ το σύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση, θεωρεί ως βασικό εμπόδιο στην επικοινωνία των αρχαίων λαών την γλώσσα από κοινού με την τεχνολογία. Επομένως οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εστίασαν στη γλώσσα ως πρόβλημα στην επικοινωνία των αρχαίων λαών, απ' τους οποίους ο καθένας άνηκε σε μία διαφορετική ήπειρο. Απ' την άλλη, μαθητές της πειραματικής ομάδας ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν εμπόδιο τη γλώσσα και την απόσταση, μετά τη διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν εμπόδιο τη γλώσσα και την τεχνολογία. Λέγοντας «τεχνολογία», προφανώς εννοούν τις τεχνολογικές γνώσεις που δεν διέθεταν οι άνθρωποι εκείνης της εποχής και τους δυσκόλευαν στην άμεση και ταχεία επικοινωνία.

Έπειτα, αναφορικά με τα είδη συνεργασίας τα οποία θα έπρεπε να καλλιεργήσουν οι αρχαίοι λαοί σύμφωνα με τους μαθητές, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές και από τις δύο ομάδες πριν τη διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο και στην ανταλλαγή ιδεών, ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση οι περισσότεροι μαθητές και από τις δύο ομάδες θεωρούσαν ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται στο εμπόριο, την ανταλλαγή ιδεών και τις συμπεριφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Δεδομένα που υποστηρίζει και ο McNeill, σύμφωνα με τον οποίο, οι μαθητές οφείλουν να συνειδητοποιήσουν πως όλες μαζί οι εθνικότητες δημιουργούν την ευρύτερη διαδικασία ιστορικής ανάπτυξης μέσω της οποίας, ιδέες και δεξιότητες διαδόθηκαν από λαό σε λαό και από τον ένα πολιτισμό στον άλλο (McNeill, 1997, σσ 5-6). Πρόκειται για ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν μαθησιακά οφέλη και για τις δύο ερευνητικές ομάδες ανεξαρτήτως της χρήσης των εικόνων πολιτισμού.

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν την ομοιότητα των αρχαίων λαών στην ενδυμασία και την αρχιτεκτονική (πυραμίδες), το σύνολο των μαθητών της ομάδας ελέγχου ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησε σωστά στην ερώτηση, ότι δηλαδή οι αρχαίοι Αιγύπτιοι ήταν ο λαός που έμοιαζε περισσότερο στην ενδυμασία με τους αρχαίους Έλληνες, μετά τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν λανθασμένα, πως οι Μάγια ήταν ο λαός που έμοιαζε περισσότερο με τους Έλληνες στην ενδυμασία. Σε αντίθεση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι περισσότεροι απ' τους οποίους ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν λάθος στην ερώτηση, μετά τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν σωστά για τους Αιγυπτίους. Στην ερώτηση σχετικά με την αρχιτεκτονική των αρχαίων λαών (πυραμίδες), οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση ήδη είχαν απαντήσει σωστά στην ερώτηση, ενώ στην πειραματική ομάδα λιγότεροι από τους μισούς μαθητές απάντησαν σωστά. Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων απάντησαν σωστά για τους Μάγια της Αμερικής. Στην ερώτηση σχετικά με την αρχιτεκτονική των αρχαίων λαών (πυραμίδες), οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου πριν την διδακτική παρέμβαση ήδη απάντησαν σωστά στην ερώτηση, σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα όπου ούτε οι μισοί μαθητές δεν απάντησαν σωστά πριν τη διδακτική παρέμβαση. Ωστόσο μετά τη διδακτική παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών και των δύο ομάδων απάντησε πως ένας ακόμα λαός γνωστός για την κατασκευή των ναών του ως

«πυραμίδες» ήταν οι Μάγια της Αμερικής. Ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και για τις δύο ερευνητικές ομάδες ανεξαρτήτως διδακτικών μεθόδων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ωστόσο πριν τη διδακτική παρέμβαση ήδη, οι σωστές απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου είναι περισσότερες συγκριτικά με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση που αφορά την ενδυμασία των αρχαίων Ελλήνων. Άρα το δείγμα δεν είναι εξισωμένο.

Όσον αφορά τις θεματικές ενότητες που θα ήθελαν να μελετήσουν οι μαθητές, πριν τη διδακτική παρέμβαση, οι απαντήσεις των μαθητών παρέμβαση ήταν διαφορετικές σε σχέση με τις θεματικές που επέλεξαν μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι περισσότεροι από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση, απάντησαν ότι θα τους ενδιέφερε να μελετήσουν για τις ενότητες που αφορούν τον πόλεμο, τη διατροφή, τη συμπεριφορά ανδρών και γυναικών, την ενδυμασία και τις τέχνες, ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση επέλεξαν όλες τις θεματικές που αφορούν τη ζωή των αρχαίων λαών. Από την πειραματική ομάδα πάλι αρκετοί μαθητές τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση, φάνηκαν πρόθυμοι να μελετήσουν όλες τις προτεινόμενες θεματικές για τη ζωή των αρχαίων λαών. Τα αποτελέσματα μετά τη διδακτική παρέμβαση, δηλώνουν ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων ενδιαφέρθηκαν για τη σε βάθος μελέτη των θεματικών που διδάχθηκαν με την ερευνητρία-εκπαιδευτικό καθώς και τις άλλες προτεινόμενες θεματικές γύρω από την ζωή των αρχαίων λαών (όλες οι θεματικές), είτε επειδή παρουσίασαν γι' αυτούς ενδιαφέρον, είτε επειδή θα ήθελαν να είχαν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την ζωή των αρχαίων λαών. Αξίζει και εδώ να σημειωθεί οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ερευνητικών ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν όλες τις προτεινόμενες θεματικές αναφορικά με την ζωή των αρχαίων λαών, στοιχείο που αποδεικνύει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μαθησιακό περιεχόμενο πρωτίστως και δευτερευόντως το ενδιαφέρον των μαθητών για τις εικόνες πολιτισμού. Κατανοητό σαν αποτέλεσμα αν αναλογιστεί κανείς ότι στην ομάδα αυτή προηγήθηκε η διδακτική παρέμβαση βασισμένη στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, που έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα συμμετοχής σε κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις (Κόκκινος, 2005, σσ 48-49) και πιθανόν δημιούργησε θετική στάση για το μάθημα της ιστορίας στους περισσότερους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Σχετικά με την ερώτηση αντιστοίχισης των εικόνων πολιτισμού με τα ονόματα των πολιτισμών στους οποίους αντιστοιχούν, παρατηρείται ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση και στις δύο ομάδες μειώθηκε ο αριθμός των λανθασμένων απαντήσεων, αφού το σύνολο των μαθητών αντιστοίχισε σωστά τις εικόνες πολιτισμού με τους αντίστοιχους πολιτισμούς, κάτι που ναι μεν έγινε και πριν τη διδακτική παρέμβαση αλλά σε μικρότερο αριθμό μαθητών. Επομένως και οι δύο διδακτικές παρεμβάσεις αν και διαφοροποιημένες για την κάθε ομάδα, (παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας για την ομάδα ελέγχου και ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας βασισμένη στην επίδειξη των εικόνων πολιτισμού για την πειραματική), συνέτειναν ώστε οι μαθητές και των δύο ομάδων, να αντιληφθούν τι αναπαριστά η κάθε εικόνα πολιτισμού και να είναι σε θέση να τη συσχετίσουν με τον αντίστοιχο πολιτισμό στον οποίο αναφέρεται. Άρα τα θετικά

μαθησιακά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο και αφορούν το γνωστικό επίπεδο και για τις δύο ομάδες, οφείλονται στο περιεχόμενο μάθησης με το οποίο ήρθαν σε επαφή και οι δύο ερευνητικές ομάδες και όχι στην επίδειξη των εικόνων πολιτισμού.

6.2. Ερευνητικά δεδομένα για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα από τη μη δομημένη παρατήρηση

Στα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα που ανέδειξαν τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές και των δύο ομάδων σχετικά με το περιεχόμενο μάθησης, είναι ωφέλιμο να προστεθούν και τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη μη δομημένη παρατήρηση. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από αυτή την ερευνητική μέθοδο συνηγορούν υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία εκδήλωσε μία θετικότερη στάση ως προς το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για επιπλέον μελέτη της ιστορίας των πολιτισμών του αρχαίου κόσμου.

Όσον αφορά τις ενέργειες των μαθητών, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συγκριτικά με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν λιγότερο ενθουσιώδεις κατά την διδασκαλία του προγράμματος. Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σ' αυτή την ομάδα, η οποία δεν παρείχε τόσες ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές συγκριτικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας που στηρίχθηκε στις εικόνες πολιτισμού και εφαρμόστηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Τα δεδομένα αυτά επαληθεύει η θέση του Κόκκινου περί παρατήρησης εκ των έσω, δηλαδή περί δυνατότητας συμμετοχής σε κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες των μαθητών (Κόκκινος, 2005, σσ 48-49) που παρέχουν οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας. Δεν είναι τυχαίο που από την ομάδα ελέγχου, υπήρχαν τέσσερις σταθεροί ως προς τη συμμετοχή τους μαθητές, που έθεταν διευκρινιστικές ερωτήσεις και ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Η διαφορά είναι ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στο σύνολό τους, εκδήλωναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον πριν την κάθε διδακτική παρέμβαση ρωτώντας την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό απ' την αρχή της ημέρας, αν θα ασχοληθούν με την «Εξερεύνηση των αρχαίων πολιτισμών», αλλά και στη συνέχεια κατά την διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, φαινόταν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις κάθε φορά που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους μοίραζε νέα υλικά για δημιουργίες κατασκευών, όπως πηλό, πολύχρωμα χαρτόνια, προπλάσματα αντικειμένων για δυνατότητα παρατήρησης, εικόνες πολιτισμού σχετικές με την θεματική που μελετούσαν για δυνατότητα σύγκρισης και εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πολιτισμών. Τα δεδομένα αυτά υποστηρίζει και ο Κόκκινος, ο οποίος αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να φτιάξει ένα δειγματολόγιο εικόνων πολιτισμού, το οποίο να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ των πολιτισμών και διατύπωσης ερωτήσεων που θα προωθήσουν κι άλλο τη μάθηση, (Κόκκινος, 2005, σσ 139-141).

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι ο βαθμός μαθητικής εμπλοκής αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για την ανάπτυξη μαθητικών κινήτρων και ενδιαφερόντων, ενώ μπορεί να λειτουργήσει και ως τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, δούλεψαν συνεργατικά στο σύνολό τους, και στην πλειοψηφία τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δημιούργησαν καλές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας τους, δέχονταν τις απόψεις των συμμαθητών τους τις περισσότερες φορές, υποστήριζαν τις θέσεις τους και ζητούσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Δεν δίσταζαν ακόμα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να δηλώσουν είτε το ενδιαφέρον τους είτε την απογοήτευσή τους. Και η έκφραση των συναισθημάτων λοιπόν είναι ένα στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Τα δεδομένα αυτά υποστηρίζει και η έρευνα της Τσαγανού Κ. σχετικά με την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας στην αρχαία ελληνική ιστορία της Α Γυμνασίου, σύμφωνα με την οποία η διαμόρφωση συναισθηματικών και διαπροσωπικών αρχών συνέβαλε στη δημιουργία θετικών αποτελεσμάτων στην απόδοση των μαθητών, στην απόκτηση κριτικής γνώσης και στην αξιολόγηση των ιστορικών δεδομένων από τους ίδιους με την σε βάθος επεξεργασία του προς μελέτη περιεχομένου συγκριτικά με τα οφέλη της παραδοσιακής διδασκαλίας (Τσαγανού, 2013). Συμπερασματικά, από την παρούσα μελέτη είναι φανερό ότι η διδασκαλία αρχαίων πολιτισμών στην Στ' τάξη μπορεί να προσφέρει μαθησιακά οφέλη στους μαθητές ανεξάρτητα από τη χρήση πλούσιου οπτικοακουστικού υλικού.

6.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ωστόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φέρουν περιορισμούς για την αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης διδακτικής μεθόδου αφού τόσο το δείγμα των εκπαιδευτικών-ερευνητών όσο και των μαθητών αντιπροσωπεύει μόνο μία τάξη σε δύο σχολεία, μιας και η έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στην περιοχή του Βόλου. Ένας ακόμα περιορισμός αποτελεί η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας της ερευνήτριας, ο χρόνος της διδακτικής παρέμβασης που περιορίστηκε σε δύο εβδομάδες, ενώ σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα ίσως να προέκυπταν διαφορετικά ερευνητικά δεδομένα αλλά και η επιλογή των προς διδακτικών ενοτήτων και δραστηριοτήτων.

Ένα ακόμη στοιχείο που ίσως να επηρέασε στο να μην αναδειχθεί η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας με τη χρήση εικόνων πολιτισμού ως η πιο αποτελεσματική συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία ίσως να είναι το γεγονός ότι οι δύο ερευνητικές ομάδες δεν είχαν τις ίδιες γνώσεις και στάσεις για το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων όπως φάνηκε από την ανάλυση των αρχικών ιδεών των μαθητών σε κάποιες ενότητες του ερωτηματολογίου.

Τέλος, σχετική έρευνα βασισμένη στη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας με εικόνες πολιτισμού, θα ήταν ωφέλιμο να υλοποιηθεί στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε δύο ερευνητικές ομάδες, στα πλαίσια προγραμμάτων διδασκαλίας της ιστορίας, σε δημοτικά σχολεία μικρότερων και μεγαλύτερων πόλεων

συγχρόνως, με σκοπό την αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών σε συνάρτηση με την εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής μεθόδου.

Γ ΜΕΡΟΣ

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Κόκκινος, Γ. (2005). *Ιστορική Κουλτούρα και Συνείδηση*, Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική
- Κόκκινος, Γ. (2005). *Συμβολικοί Πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1983). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα.
- Σμυρναίος, Λ. Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Σαραφίδου Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων*, Αθήνα: Gutenberg
- Τσαγανού Κ. (2013). *Μελέτη περίπτωσης βιωματικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: Η βιωματική προσέγγιση της αρχαίας ιστορίας στα Εκπαιδευτήρια Γείτονα*

Ξενόγλωσσες

- Andrian, B. (1997). *World History as a course of study*
- Baquedano E, (1994). *Αζτέκοι, Τνκας και Μάγια*, Αθήνα: Αστέρης Δεληθανάσης ΕΠΕ
- Bayly, C.A. (2004). *The Birth of the Modern World 1780-1914/ Global Connections and Comparisons*
- Cotterell A, (1997). *Η ζωή στην Κίνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Ερευνητές
- Efthymiou, M. (2011). *Creating a New Historical Perspective: EU and the Wider World Introducing World History to Young Readers: The Case of Ernst Gombrich and Fernand Braudel*
- Embree, A.T. (1997). *Asia in Western and World History: A Guide for Teaching*
- Gerhard, D. & Andrew, D. (2011). *A Beginning of Global History*
- Harding, A. (1848). *An epitome of universal history*
- Hart G, (1991). *Η αρχαία Αίγυπτος*, Αθήνα: Αστέρης Δεληθανάσης ΕΠΕ

Hitchens, M. (1997). *Teaching World History, a resource book, World History as a course of Study, rationale, goals and formulations*

Javeau C. (2000). *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός*

Lamprecht, K. (1905). *What is history? Five lectures on the modern science of history*

Macmillan, M. (2009). *The uses and abuses of history*

Maxwell M.J,(2004) «*Structuring the World History Survey: A First Timer Confesses*»

McNeill, W.H. (1997). *World History: A resource Book* Mattozzi, I. (2005). *Εκπαιδύοντες Αναγνώστες Ιστορίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Moore, R.I. (2004). *The Birth of the Modern World 1780-1914/ Global Connections and Comparisons, 1*

Ross S, (2004). *Αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις Ερευνητές

Rossum, G.D. & Dilley, A. (2011). *Creating a New Historical Perspective: A Beginning of Global History*

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg

Tavera, S. (2011). *Karl Marx and Friedrich Engels on World History, on Historical Change Transnational History, Interconnectedness, and on Periodization*

Διαδικτυακές Αναφορές

http://en.wikibooks.org/wiki/Diplomatic_History/Definition

http://195.251.38.253:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/489/189_000287.pdf?sequence=1

<http://www.cliohworld.net/onlread/wg2/wg2.pdf>

<http://books.google.gr/books?id=-UYag6dzk7YC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/courses/teachers_corner/185020.html

<http://books.google.gr/books?id=-UYag6dzk7YC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Παράρτημα

A. Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Θα θέλαμε να συμπληρώσεις το παρακάτω ερωτηματολόγιο προκειμένου να μάθουμε τις γνώσεις και τις απόψεις σου για αρχαίους πολιτισμούς. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. **Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.**

Φύλο: Αγόρι

Κορίτσι

- Από πού κατάγεσαι;
- Πού Γεννήθηκες;
- Πού μεγάλωσες;
- Μιλάς άλλη γλώσσα τόσο καλά όσο τα ελληνικά; Αν ναι, ποια είναι αυτή;

Συμπλήρωσε με ένα X **Ναι** είτε **Όχι** είτε **Δεν γνωρίζω** κι όπου σου ζητείται γράψε τις απαντήσεις.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν γνωρίζω
1. Βρίσκεις ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας;			
2. Πιστεύεις ότι σ' αυτό παίζει ρόλο το πώς διδάσκει ο δάσκαλος της τάξης;			
3. Πιστεύεις ότι η ιστορία του αρχαίου κόσμου κρύβει ενδιαφέρον;			
4. Θα ήθελες το μάθημα της ιστορίας να γίνεται με χρήση ιστορικών χαρτών, αντικειμένων και εικόνων;			
5. Όσον αφορά την ιστορία του αρχαίου κόσμου, γνωρίζεις κάποια άλλη εκτός απ' την ελληνική;			
6. Για σένα υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί;			
7. Πιστεύεις ότι κάθε λαός είχε και έχει το δικό του πολιτισμό;			

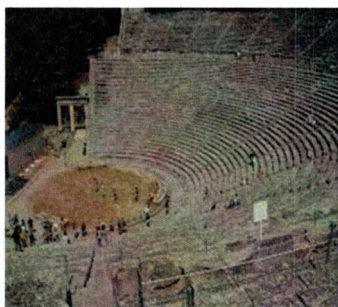
8. Ποια φαντάζεσαι ότι θα μπορούσε να είναι τα εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών λαών στα αρχαία χρόνια; (Έλληνες, Κινέζοι, Αιγύπτιοι, Μάγια).

9. Πιστεύεις ότι οι λαοί πρέπει να συνεργάζονται; Αν ναι, σε τι; (εμπόριο, οικονομία, ανταλλαγή απόψεων-ιδεών, συμπεριφορές). Σε τι άλλο ίσως;

10. Ποιός αρχαίος λαός φαντάζεσαι ότι μοιάζει περισσότερο στην ενδυμασία; Οι Έλληνες με τους Αιγύπτιους; Οι Έλληνες με τους Κινέζους; ή οι Έλληνες με τους Μάγια της Αμερικής; Υπογράμμισε αυτόν που πιστεύεις.
11. Εκτός απ' τις πυραμίδες των Αιγυπτίων, έχει τύχει να γνωρίζεις εάν ένας ακόμα απ' τους αρχαίους λαούς (Έλληνες, Μάγια, Κινέζοι), είχαν ναό που μοιάζει με τις πυραμίδες; Υπογράμμισε αυτόν που πιστεύεις.
12. Ποιά από τα παρακάτω στοιχεία των αρχαίων πολιτισμών θα ήθελες να μελετήσεις;

Θρησκεία	<input type="checkbox"/>	
Εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>	
Ήθη και έθιμα	<input type="checkbox"/>	
Πόλεμοι	<input type="checkbox"/>	
Συμπεριφορά ανδρών – γυναικών – παιδιών	<input type="checkbox"/>	
Διατροφή	<input type="checkbox"/>	
Έργα τέχνης	<input type="checkbox"/>	
Ενδυμασία	<input type="checkbox"/>	
άλλο	<input type="checkbox"/>	

13. Συμπλήρωσε δίπλα από τις εικόνες τους αρχαίους πολιτισμούς στους οποίους πιστεύεις ότι αναφέρονται (αιγυπτιακός, ελληνικός, κινέζικος, Μάγια).



1.θέατρο



2.έγχορδο όργανο



3. ναός των.....



4.αναπαράσταση

B. Πλάνα Διδασκαλίας Ομάδας Ελέγχου

Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project- Πρώτη και Δεύτερη εβδομάδα

Ημερομηνία: 1/4/2014-10/4/2014

Τάξη: ΣΤ΄

Θέμα: Διδασκαλία Παγκόσμιας Ιστορίας με Εικόνες Πολιτισμού

Μάθημα: Ευέλικτη Ζώνη

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Στόχοι: Να μπορούν οι μαθητές να:

- ❖ Συσχετίσουν τις γνώσεις τους για τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό με άλλους σημαντικούς αρχαίους πολιτισμούς.
- ❖ Αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τους αρχαίους λαούς από την προϊστορία έως και πριν τη Γέννηση του Χριστού συμμετέχοντας πολυαισθητηριακά (ακοή, ομιλία, καταγραφή) στη διαδικασία Εξερεύνησης των αρχαίων πολιτισμών.
- ❖ Εμπλακούν στη διαδικασία διερεύνησης των πολιτισμών της αρχαιότητας (αιγυπτιακός, ελληνικός, κινέζικος, πολιτισμός των Μάγια).
- ❖ Γνωρίσουν τις διατροφικές συνήθειες των Αιγυπτίων, των Ελλήνων, των Κινέζων και των Μάγια.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):

Εισαγωγικό μάθημα-Επαφή με τους αρχαίους πολιτισμούς, 1^η διδακτική ώρα.

Αρχικά η ερευνήτρια ρωτάει τους μαθητές αν βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας και εάν έχει τύχει να διδαχθούν ξανά το μάθημα αυτό με τη χρήση του Παγκόσμιου Άτλαντα. Αφού ακουστούν κάποιες απαντήσεις, εισάγει τους μαθητές στο προς μελέτη θέμα «Μελέτη των Πολιτισμών του Αρχαίου Κόσμου», μέσω των ερωτήσεων που τους υποβάλλει προσπαθώντας να εκμαιεύσει από τους ίδιους την απάντηση, δείχνοντας τους τον Παγκόσμιο Άτλαντα, όπου απεικονίζονται οι τέσσερις ήπειροι.

Στη συνέχεια κάνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή στους λαούς της Ανατολικής Μεσογείου, της Σουμερίας και της Μεσοποταμίας σχηματίζοντας ταυτόχρονα έναν υποτυπώδη εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα. Ενδιάμεσα κάνει παύσεις για να μπορούν οι μαθητές να διατυπώνουν ερωτήσεις που απαντώνται στην ολομέλεια της τάξης. **(15 λεπτά)**

Ξεκινάει να αφηγείται μία φορά τι συνέβη στον αρχαίο κόσμο από το 10.000 π. Χ. έως το 3.000 π. Χ. σχηματίζοντας παράλληλα έναν δεύτερο εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα, ώστε να οπτικοποιήσουν οι μαθητές τις νέες πληροφορίες. Αφού φτάσει στο 3.000π.Χ. τους ρωτάει αν θέλουν να συνεχίσουν την εξερεύνηση του αρχαίου κόσμου. Στον **πίνακα** καταγράφει λόγους συνέχισης της μελέτης του αρχαίου κόσμου

που ειπώθηκαν από τους μαθητές της τάξης. Μόλις φτάνει στο 3.000π.Χ., κάνει παράλληλη χρήση της ιστορικής γραμμής στην οποία απεικονίζονται οι καίριες εποχές της ανθρωπότητας από το 3.000π.Χ. έως το 100π.Χ. για τους Αιγύπτιους, τους Έλληνες, τους Κινέζους και τους Μάγια. **(25 λεπτά)**

Στη συνέχεια αναθέτει στους μαθητές για την επόμενη φορά, να βρουν πληροφορίες ο καθένας ατομικά για τα ακόλουθα μνημεία: τον Παρθενώνα για τον ελληνικό πολιτισμό, την Πυραμίδα της Γκίζας για τον αιγυπτιακό, το Ναό των Μάγια για τους Μάγια και τον Κινέζικο Ναό για τους Κινέζους. Να τις καταγράψουν σ' ένα φύλλο χαρτί και να τις έχουν μαζί τους την επόμενη φορά. Στο σημείο αυτό, τους μοιράζει από ένα αντίγραφο των μνημείων των προς εξέταση πολιτισμών που έχει εκτυπώσει σε κόλλες A4 και τους δίνει 2 λεπτά για να τα δουν όλοι. **(5 λεπτά)-1^η διδακτική ώρα**

Αρχιτεκτονική-Διατροφή-Ενδυμασία των αρχαίων Αιγυπτίων, 2^η διδακτική ώρα

Η διδασκαλία συνεχίζεται με την προβολή των αρχαίων πολιτισμών, σε power point μέσω του βιντεοπροβολέα, σταματώντας στα σημεία όπου υπάρχουν δραστηριότητες τις οποίες έχει εντάξει για τις ομάδες της τάξης. Η πρώτη δραστηριότητα απαιτεί απ' τους μαθητές της κάθε ομάδας να συνεργαστούν προκειμένου να συνθέσουν μία μικρή ιστορία με τις λέξεις που βρίσκονται ήδη σε σειρά, η οποία θα έχει σαν τίτλο: «Η Πυραμίδες της Αιγύπτου». Τους τονίζει ότι μέσα σε δέκα λεπτά πρέπει να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα και ότι θα αξιολογηθούν στο τέλος για τον βαθμό συνεργασίας τους. Ένας μαθητής από την κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην τάξη τη τελική σύνθεση της ομάδας του. Και οι τέσσερις ομάδες **αξιολογούνται** για τον βαθμό συνεργασίας, αξιοποίησης των πληροφοριών που δέχτηκαν και τήρησης του καθορισμένου χρόνου. **(20 λεπτά)**

Συνεχίζουν με την προβολή των διαφανειών για τη ζωή των αρχαίων Αιγυπτίων και φτάνουν στη διαφάνεια «Πώς φαντάζεστε τη **διατροφική πυραμίδα των αρχαίων Αιγυπτίων**;». Στο σημείο αυτό οι μαθητές καλούνται με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν ήδη για την μεσογειακή πυραμίδα από μικρότερες τάξεις, να βοηθήσουν ένα συμμαθητή τους που βρίσκεται επάνω στον πίνακα, ώστε να συμπληρώσει την διατροφική πυραμίδα που είναι ήδη σχεδιασμένη, η οποία αποτελείται από τέσσερα σκαλοπάτια: 1^ο ψωμί και σιτηρά, 2^ο φρούτα και λαχανικά, 3^ο ψάρι και κρέας, 4^ο γλυκά. Αφού ο μαθητής τη συμπληρώσει, η ερευνήτρια προβάλλει την αντίστοιχη διαφάνεια και οι μαθητές **ελέγχουν** αν απάντησαν σωστά. Φτάνουν στην τελευταία διαφάνεια που στηρίζεται στην θεματική: Ενδυμασία των αρχαίων Αιγυπτίων και εμπεριέχει δραστηριότητα αντιστοίχισης με τίτλο «Βρες ποιο πρόσωπο αναπαριστά η κάθε εικόνα» (υπηρέτης, εργάτης, στρατιωτικός, Φαραώ). Ένας μαθητής απ' την κάθε ομάδα παίρνει το λόγο για ένα απ' τα τέσσερα εικονιζόμενα πρόσωπα της διαφάνειας και αιτιολογεί την απάντησή του. Η ορθότητα της απάντησής του **αξιολογείται** απ' τους συμμαθητές του. **(20 λεπτά)**

Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια καλεί έναν μαθητή από την κάθε ομάδα, (συνολικά 4) στον πίνακα, προκειμένου να σχηματίσει με την βοήθειά της τον εννοιολογικό χάρτη του αρχαίου αιγυπτιακού πολιτισμού, και διαπιστώνει κατά πόσο εμπέδωσαν οι μαθητές τη νέα ενότητα. **(5 λεπτά)-2^η διδακτική ώρα**

Αρχιτεκτονική-Διασκέδαση των αρχαίων Ελλήνων, 3^η διδακτική ώρα

Η ερευνήτρια εισάγει τους μαθητές στη νέα ενότητα του αρχαίου ελληνικού κόσμου κάνοντας χρήση της **ιστορικής γραμμής**, η οποία μετά τον αιγυπτιακό πολιτισμό, φανερώνει σαν συνέχεια της τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Μαθαίνουν για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο με την διαφάνεια που αναφέρεται στην αρχιτεκτονική και παρουσιάζει την **Ακρόπολη**, για την οποία γίνεται ξανά χρήση της ιστορικής γραμμής με σκοπό να δουν οι μαθητές που τοποθετείται χρονικά η κατασκευή των μνημείων του **ιερού βράχου** και ακούνε λίγα λόγια για το καθένα από αυτά. **(5 λεπτά)**

Συνεχίζουν με τη διαφάνεια που ασχολείται με την θρησκεία των αρχαίων Ελλήνων: όπου οι μαθητές βλέπουν μία παράγραφο με σκόρπιες λέξεις-χαρακτηριστικά των Ελλήνων θεών, τις οποίες καλούνται να ξεχωρίσουν και να τις αντιστοιχήσουν στο κάθε θεό ξεχωριστά. **(10 λεπτά)**

Η επόμενη διαφάνεια: **«πνεύμα και σώμα»**, αποτελεί εισαγωγή στον τρόπο διασκέδασης των αρχαίων λαών. Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν ομαδικά και να συνθέσουν μία παράγραφο που θα εστιάζει στη δημιουργία ενός συμποσίου από τους ίδιους. Το συμπόσιο αυτό θα περιλαμβάνει *πρόσωπα με αρχαία ελληνικά ονόματα, αντικείμενα- χαρακτηριστικά των συμποσίων και αγαπημένες συνήθειες των αρχαίων Ελλήνων όπως η φιλαναγνωσία*. **(30 λεπτά)-3^η διδακτική ώρα**

Διασκέδαση-αρχαίος Έλληνας Πολεμιστής, 4^η διδακτική ώρα

Η ερευνήτρια **εισάγει** τους μαθητές στη νέα ενότητα για την διασκέδαση των αρχαίων λαών ρωτώντας τους πως νομίζουν ότι **διασκεδάζαν** οι αρχαίοι λαοί και τους προτρέπει να θυμηθούν τον τρόπο διασκέδασης των αρχαίων Ελλήνων. Έτσι αναπτύσσεται ένας μικρός διάλογος. **(5 λεπτά)**

Συνεχίζουν με το **θέατρο** ως μία ακόμα ενότητα σχετική με τον τρόπο διασκέδασης των αρχαίων Ελλήνων όπου οι μαθητές αφού δουν κάποιες πληροφορίες για τους άντρες ηθοποιούς, καλούνται να ερμηνεύσουν για ποιόν λόγο κατ' αυτούς οι άντρες ηθοποιοί του αρχαίου ελληνικού θεάτρου φορούσαν **μάσκες**. Η συζήτηση γίνεται αρχικά σε ομάδες και έπειτα ακούγονται ιδέες στην ολομέλεια της τάξης. Για την επόμενη φορά η κάθε ομάδα καλείται να βρει πληροφορίες για ένα απ' τα παρακάτω: **εδώλιο, διάζωμα, ορχήστρα και κοίλο**. **(20 λεπτά)**

Συνεχίζεται η διδασκαλία με τις διαφάνειες που αναφέρονται στην **ενδυμασία** των αρχαίων Ελλήνων όπου οι μαθητές μαθαίνουν για την ενδυμασία του αρχαίου Έλληνα πολεμιστή, μαθαίνουν για την πανοπλία του, τον εξοπλισμό του και τη χρησιμότητα αυτών. **(10 λεπτά)**

Στο τέλος αυτής της ενότητας η ερευνήτρια ζητάει από έναν μαθητή να πει περιληπτικά τι είδαν στη συγκεκριμένη ενότητα, ενώ αυτή σχηματίζει στον πίνακα το αντίστοιχο σχεδιάγραμμα-εννοιολογικό χάρτη του μαθήματος. **(10 λεπτά)-4^η διδακτική ώρα**

Διαθεματικά σημεία: Ιστορία, Γλώσσα, Γεωγραφία

Υλικά: πίνακας, παγκόσμιος άτλας, ιστορική γραμμή, βιντεοπροβολέας, κόλλες Α4

Αξιολόγηση: Η ερευνήτρια αξιολογεί τους μαθητές ως προς τον βαθμό εμπλοκής τους στην ομάδα, τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους, την τήρηση του χρόνου και την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών. Η αξιολόγηση γίνεται καθ' όλη την διάρκεια των διδακτικών ωρών (διαμορφωτική), αλλά και στο τέλος με την σύνθεση του εννοιολογικού χάρτη του μαθήματος (τελική).

Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project- Τρίτη και Τέταρτη εβδομάδα

Ημερομηνία: 15/4/2014-24/4/2014

Τάξη: ΣΤ΄

Θέμα: Διδασκαλία Παγκόσμιας Ιστορίας με Εικόνες Πολιτισμού

Μάθημα: Ευέλικτη Ζώνη

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Στόχοι: Οι μαθητές να:

- ❖ Αποκτήσουν αισθητηριακή αντίληψη του χρόνου μέσω της ιστορικής γραμμής και να αισθητοποιήσουν χρονικά το έτος κατασκευής του Παρθενώνα.
- ❖ Θυμηθούν το ελληνικό Δωδεκάθεο και να επεξεργαστούν τα στοιχεία που αναφέρονται σε αυτό.
- ❖ Γνωρίσουν τους τρόπους διασκέδασης των αρχαίων Ελλήνων.
- ❖ Περιγράψουν τον Έλληνα, τον Κινέζο και τον Μάγια πολεμιστή.
- ❖ Αισθητοποιήσουν χρονικά που τοποθετείται ο Κινέζικος πολιτισμός.
- ❖ Γνωρίσουν τη θρησκεία των αρχαίων Κινέζων και να μάθουν για τη δομή της Κινέζικης οικογένειας.
- ❖ Γνωρίσουν τον τρόπο διασκέδασης των αρχαίων Κινέζων.
- ❖ Γνωρίσουν για την αρχιτεκτονική των ναών των Μάγια.
- ❖ Γνωρίσουν πως ήταν οργανωμένη η δομή της οικογένειας των Μάγια.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):
Θρησκεία-Δομή της οργάνωσης της Οικογένειας των αρχαίων λαών, 5^η διδακτική ώρα

Η ερευνήτρια **εισάγει** τους μαθητές στη νέα ενότητα ζητώντας από έναν μαθητή να κατευθύνει χωροχρονικά και τους υπόλοιπους μαθητές στους αρχαίους πολιτισμούς

κάνοντας επίδειξη της ιστορικής γραμμής. Μόλις φθάσει στον Κινέζικο πολιτισμό, η ερευνήτρια τον σταματάει και αρχίζει να τους αναφέρει κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες για την αρχαία Κίνα. Τους ρωτάει «Σε τί είναι γνωστή η Κίνα;» και κάνει σύνδεση των απαντήσεών τους με το αρχαίο παρελθόν της χώρας. (8 λεπτά)

Συνεχίζουν με τη **θρησκεία** όπου μαθαίνουν για τον «κομφουκιανισμό», το «βουδισμό» και τον «ταοϊσμό» ή αλλιώς τις **τρεις οδούς**. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν ερωτήσεις στα όσα τους προβάλλει, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να κρατήσουν σημειώσεις γιατί στη συνέχεια ακολουθεί η δραστηριότητα της **συνέντευξης** όπου ο ένας μαθητής ζητά από έναν άλλον λίγα στοιχεία για το θρησκευτικό μονοπάτι που τον «γοήτευσε» περισσότερο. (20 λεπτά)

Τέλος το σημερινό μάθημα ολοκληρώνεται, αναθέτοντας η ερευνήτρια σε δύο μαθητές να πληροφορήσουν και τους υπόλοιπους σχετικά με τα όσα έμαθαν για την αρχαία Κίνα ως την ενότητα της θρησκείας (10 λεπτά)

Στον λίγο χρόνο που τους έμεινε μπαίνουν στη νέα ενότητα «Η δομή της οικογένειας», όπου μαθαίνουν μέσα από τις διαφάνειες για τον τρόπο **οργάνωσης της Κινέζικης οικογένειας** και τον ρόλο των μελών της. (8 λεπτά)-5^η **διδασκτική ώρα**

Αρχαίοι Πολεμιστές-Διασκέδαση των αρχαίων Κινέζων, 6^η διδασκτική ώρα

Μαθαίνουν για τη δομή της οικογένειας, ρωτώντας η ερευνήτρια τους μαθητές πως ήταν οργανωμένη η δομή της οικογένειας των αρχαίων Ελλήνων, έπειτα πως σχετίζεται η διδασκαλία του Κομφούκιου με την οικογένεια, τι σημαίνει «προγονολατρεία» και αφού ακουστούν απόψεις τους κατευθύνει στην πρώτη δραστηριότητα, όπου οι μαθητές καλούνται μέσω της προβαλλόμενης διαφάνειας να αναγνωρίσουν τα πρόσωπα της οικογένειας (15 λεπτά)

Συνεχίζουν με την ενότητα «διατροφή», όπου μαθαίνουν για τα φαγητά των αρχαίων Κινέζων και τις διατροφικές τους συνήθειες.

Κλείνουν την ενότητα της διατροφής ζητώντας από έναν μαθητή να κάνει τις αντίστοιχες συγκρίσεις σχετικά με την διατροφή των αρχαίων λαών για τους οποίους έχουν διδαχτεί ως τώρα. (10 λεπτά)

Την επόμενη ώρα, σειρά έχει ο **Κινέζος πολεμιστής**, για τον οποίο μαθαίνουν σχετικά με τον ρουχισμό του, τα όπλα του και την εκπαίδευσή του. (5 λεπτά)

Ακολουθούν δραστηριότητες σύγκρισης, όπου οι μαθητές καλούνται να βρουν ομοιότητες και διαφορές του Κινέζου πολεμιστή με τους προηγούμενους αρχαίους πολεμιστές. (15 λεπτά)

Τέλος ολοκληρώνουν το κεφάλαιο με την ενότητα «**Η διασκέδαση των αρχαίων Κινέζων**», όπου η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές σχετικές διαφάνειες με τις γιορτές των Κινέζων (κινέζικος δράκος,) που συνδέονται άμεσα με τα ήθη και τα έθιμα του αρχαίου λαού. (5 λεπτά) -6^η **διδασκτική ώρα**

Την επόμενη διδακτική ώρα, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός **εισάγει** τους μαθητές της τάξης στο νέο κεφάλαιο ξεκινώντας με τη επίδειξη της ιστορικής γραμμής, όπου φθάνουν στο **250 π. Χ.** όποτε εμφανίζεται ο πολιτισμός **των Μάγια**. Ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν από το μάθημα της Γεωγραφίας, ποιοι άλλοι είναι σημαντικοί αρχαίοι πολιτισμοί της Βόρειας και της Κεντρικής Αμερικής και επιλέγει έναν μαθητή να δείξει που βρίσκονται στον Παγκόσμιο Άτλαντα. Τους ρωτάει ακόμα αν γνωρίζουν την προέλευσή τους και πως φαντάζονται ότι έληξε αυτός ο μεγάλος πολιτισμός. **(10 λεπτά)**

Αρχιτεκτονική-Δομή της Οικογένεια των Μάγια, 7^η διδακτική ώρα

Ξεκινούν με την ενότητα που αφορά τις ασχολίες των αρχαίων Μάγια. Μαθαίνουν για την καλλιέργεια της γης, το κυνήγι των άγριων ζώων και το ψάρεμα. Η ερευνήτρια ρωτάει τους μαθητές με αφορμή την ενότητα αυτή, πως φαντάζονται τη **διατροφική πυραμίδα των αρχαίων Μάγια** και σηκώνει έναν μαθητή στον πίνακα να τη σχεδιάσει. Ακολουθεί προβολή της σχετικής διαφάνειας. **(15 λεπτά)**

Συνεχίζουν με την **αρχιτεκτονική των πόλεων**, ενώ ταυτόχρονα κάνουν αναφορά στους ναούς των Μάγια, δείχνοντάς τους εικόνες με αυτούς. **(10 λεπτά)**

Στη συνέχεια τους ρωτάει με βάση τα όσα είδαν για τη δομή της κινέζικης οικογένειας, πως φαντάζονται ότι ήταν οργανωμένη η **δομή της οικογένειας των αρχαίων Μάγια**. Αφού ακουστούν απόψεις και ακολουθήσει διάλογος, η ερευνήτρια προβάλλει τη σχετική διαφάνεια και συνεχίζουν με τη ζωή στο σπίτι που είναι συναφής διαφάνεια. **(10 λεπτά)-7^η διδακτική ώρα**

Θρησκεία-ο Μάγια πολεμιστής-Διατροφή των Μάγια, 8^η διδακτική ώρα

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, **εισάγει** τους μαθητές στη νέα ενότητα για τους **θεούς των Μάγια**, όπου πριν τους παρουσιάσει τη σχετική διαφάνεια τους ρωτάει σύμφωνα με όσα άκουσαν πως για τη θρησκεία των αρχαίων Αιγυπτίων και τα όσα ξέρουν για τους θεούς των αρχαίων Ελλήνων πώς πιστεύουν πως θα ήταν και η θρησκεία των Μάγια. Ακούγονται απόψεις και ακολουθεί διάλογος. **(5 λεπτά)**

Συνεχίζουν με την ενότητα που αναφέρεται στον **Μάγια πολεμιστή** όπου μαθαίνουν για τον ρουχισμό του Μάγια πολεμιστή, με τα έντονα χρώματα στα ρούχα του και τα δέρματα ζώων που φορούσαν οι άντρες πολεμιστές. Ακόμα δημιουργούν το προφίλ του Μάγια πολεμιστή και πάλι συνεργαζόμενοι με τα μέλη της ομάδας τους. Μόλις τελειώσουν το παρουσιάζουν στην τάξη. Συγκριτικές ερωτήσεις και διάλογος με τους πολεμιστές των υπόλοιπων λαών γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος **(15 λεπτά)**

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές ανά ομάδες να συνεργαστούν και να φτιάξουν το «**Μενού των Μάγια**» σύμφωνα με όσα άκουσαν. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα δίνει τις συνθέσεις της στην ερευνήτρια η οποία τις διαβάζει φωναχτά στην τάξη. Οι μαθητές ακούν και αξιολογούν τα έργα των ομάδων τους ως προς την φαντασία και την δημιουργικότητά τους. **(15 λεπτά)**

Ανακεφαλαιωτικά για προσωπική αξιολόγηση της ερευνήτριας, ζητάει η ίδια από τους μαθητές να γράψουν σε κόλλες Α₄ που τους έχει μοιράσει από πριν πως τους

φάνηκε το μάθημα, τι τους άρεσε, τι τους δυσαρέστησε και τι άλλο θα ήθελαν να διδαχθούν. Μαζεύει αυτές τις κόλλες και διαβάζει τυχαία κάποιες απ' αυτές. **(10 λεπτά)-8^η διδακτική ώρα**

Διαθεματικά σημεία: Ιστορία, Γλώσσα, Γεωγραφία

Υλικά: πίνακας, παγκόσμιος άτλας, ιστορική γραμμή, βιντεοπροβολέας, κόλλες A4

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται στον βαθμό εμπλοκής τους στην ομάδα, στη συμμετοχή και τη συνεργασία τους, στην τήρηση του χρόνου και στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών. Η αξιολόγηση γίνεται καθ' όλη την διάρκεια των διδακτικών ωρών (διαμορφωτική), αλλά και στο τέλος με την σύνθεση του εννοιολογικού χάρτη του μαθήματος (τελική).

Γ. Πλάνα Διδασκαλίας Πειραματικής Ομάδας

Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project – Πρώτη εβδομάδα

Ημερομηνία: 30/4/2014-2/4/2014

Θέμα: Εξερεύνηση των αρχαίων πολιτισμών

Τάξη Στ΄

Μάθημα: Εικαστικά

Διάρκεια: 45 λεπτά (1^η διδακτική ώρα)

Στόχοι: Οι μαθητές να:

- ❖ Γνωρίσουν τη θρησκεία των αρχαίων λαών (Έλληνες, Κινέζοι, Αιγύπτιοι, Μάγια).

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):

Η ερευνήτρια, **εισάγει** τους μαθητές στους αρχαίους πολιτισμούς με την χρήση του **Παγκόσμιου Άτλαντα του αρχαίου κόσμου**, ενώ παράλληλα σχηματίζει ένα διακλαδωτό **σχεδιάγραμμα στον πίνακα**. Στη συνέχεια, φθάνει στο **3.000 π.χ.**, όπου **εμφανίζεται ο Αιγυπτιακός πολιτισμός** και συνεχίζει **μέχρι το 300 π. Χ. με τον πολιτισμό των Μάγια**. Στο ενδιάμεσο παρεμβάλλεται ο ελληνικός και ο κινέζικος πολιτισμός. Καθώς αφηγείται κάνει παύσεις ώστε οι μαθητές να διατυπώσουν πιθανές απορίες. **(15 λεπτά)**

Συνεχίζει τη διδασκαλία ρωτώντας τους ποια σημεία-ενότητες της ζωής των αρχαίων λαών πιστεύουν ότι είναι σημαντικά και θα μπορούσαν να μελετήσουν.

Δέχεται απαντήσεις και τις καταγράφει στον πίνακα. Συνεχίζουν με την θρησκεία των αρχαίων λαών ξεκινώντας από τους Έλληνες με ένα σχετικό βίντεο: <http://www.youtube.com/watch?v=eJCm8W5RZes> για τους αρχαίους Έλληνες. Στη συνέχεια μαθαίνουν και για την θρησκεία των υπόλοιπων λαών (και στους Αιγύπτιους γίνεται προβολή σχετικού βίντεο):

<http://www.youtube.com/watch?v=mx5MMMvup60>,

για τους Μάγια: <http://www.youtube.com/watch?v=LqPOHHzAvVY>

Μοιράζει από μία κόλλα Α4 στην κάθε ομάδα ώστε οι μαθητές να καταγράψουν τα πιο βασικά σημεία για την θρησκεία των αρχαίων λαών. **(10 λεπτά).**

Κλείνουν την ενότητα για την θρησκεία των αρχαίων λαών με μία συνέντευξη-παιχνίδι ρόλων όπου ένας μαθητής από την κάθε ομάδα παίρνει συνέντευξη απ' τον θεό (μαθητή) που τον εντυπωσίασε περισσότερο. (20 λεπτά) (η συνέντευξη-παιχνίδι ρόλων αν δεν το προλάβουμε συνεχίζεται στην επόμενη ώρα του project).

Υλικά: προβολικό, πίνακας, παγκόσμιος άτλας, ιστορική γραμμή, βίντεο, Φύλλα εργασίας

Αξιολόγηση: Οι μαθητές αξιολογούνται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με ενδιάμεσες διαμορφωτικές αξιολογήσεις ως προς τον βαθμό συμμετοχικότητας, μαθητικής εμπλοκής, συνεργασίας και αξιοποίησης των νέων πληροφοριών.

Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project – Δεύτερη και Τρίτη εβδομάδα

Ημερομηνία: 5/5/2014-14/5/2014

Μάθημα: Θρησκευτικά

Διάρκεια: 45 λεπτά (2^η διδακτική ώρα)

Στόχοι: Οι μαθητές να:

- ❖ Μάθουν για την διατροφή των αρχαίων λαών.
- ❖ Μπορούν συνεργατικά να μάθουν για τον τρόπο διασκέδασης των αρχαίων λαών.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):

Γίνεται προβολή της **διατροφής** και των τεσσάρων αρχαίων λαών. Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τις διατροφικές συνήθειες των αρχαίων λαών και καταγράφουν στον πρόχειρό τους τις διατροφικές συνήθειες του «λαού τους». **(12 λεπτά)**

Η κάθε ομάδα-φυλή **αξιολογείται** μέσα από την κατασκευή της **διατροφικής πυραμίδας του λαού της σε κολλάζ**. Τα κολλάζ αυτά θα συγκεντρωθούν και θα αναρτηθούν στη **γωνιά των αρχαίων εξερευνήσεων**. **(20 λεπτά)**

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα από τρία σύντομα κείμενα δέκα σειρών που αναφέρονται στον **τρόπο διασκέδασης** του λαού τους. Οι μαθητές μοιράζονται σε δυάδες ή σε τριάδες διαβάζουν με τον/τους διπλανό/ούς τους το κείμενο και υπογραμμίζουν τα σημεία που θεωρούν πιο σημαντικά. **(8 λεπτά)**

Ανακοινώνει στους μαθητές ότι θα ζωγραφίσουν σε κόλλες A₄ που θα τους μοιράσει, ένα σκηνικό το οποίο θα αναπαριστά τον τρόπο διασκέδασης των αρχαίων λαών. Ο κάθε μαθητής **αξιολογείται** απ' την φαντασία που «χρησιμοποίησε» στο έργο του αξιοποιώντας τις πληροφορίες που πήρε απ' το σημερινό μάθημα. **(15 λεπτά)**

Μάθημα: Εικαστικά-Θρησκευτικά

Διάρκεια: 45 λεπτά(3^η & 4^η διδακτική ώρα)

Στόχοι: Οι μαθητές να:

- ❖ Μάθουν σε συνεργασία με τους διπλανούς τους για τα πιο σημαντικά αρχιτεκτονικά οικοδομήματα του λαού που εκπροσωπούν.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):

Η κάθε ομάδα-χώρα χωρίζεται σε υποομάδες των δύο και των τριών ατόμων και έχει μπροστά της από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι υποομάδες της κάθε χώρας καλούνται να ψάξουν στο διαδίκτυο και να βρουν πληροφορίες για το πιο γνωστό **αρχιτεκτονικό μνημείο του πολιτισμού τους: Ακρόπολη, Ναός του Kukulkan, πυραμίδα της Γκίζας, Κινέζικος Ναός**. Αφού το εντοπίσουν καταγράφουν στο πρόχειρό τους τα πιο βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αρχιτεκτονική των μνημείων τους και την χρησιμότητά τους.

Οι υποομάδες της Ελλάδας μαθαίνουν και περιηγούνται την Ακρόπολη: <http://acropolisvirtualtour.gr/acropolisTour.html>
<http://www.theacropolismuseum.gr/peploforos/> ενώ οι υποομάδες της Κίνας μαθαίνουν για τον **Κινέζικο Ναό**, των Μάγια για τον **Ναό του Kukulkan** και των Αιγυπτίων για **την πυραμίδα της Γκίζας**. **(45 λεπτά)**

Την επόμενη ώρα μεταφέρονται στην τάξη όπου η κάθε ομάδα θα κληθεί να κατασκευάσει από ένα **μνημείο** χαρακτηριστικό του πολιτισμού της από πηλό. **Απαραίτητο** σ' αυτό το στάδιο κρίνεται να συμβουλευτούν οι μαθητές πριν την σχεδίαση τις **πληροφορίες** που συγκέντρωσαν από το εργαστήριο Η/Υ καθώς και τις **εικόνες** που απεικονίζουν τα παραπάνω μνημεία., που θα τους έχει ήδη μοιράσει η ερευνήτρια.. Τους εξηγεί πως θα σχεδιάσουν τα μνημεία-προπλάσματα και αφού στεγνώσουν τα μεταφέρουν στη **γωνιά των αρχαίων εξερευνήσεων**. **(45 λεπτά)**

Μάθημα: Ευέλικτη Ζώνη

Διάρκεια: 45 λεπτά (5^η διδακτική ώρα)

Στόχοι: Οι μαθητές να:

- ❖ Μάθουν για τον αρχαίο πολεμιστή του λαού τους.
- ❖ Είναι σε θέση μέσα από την διαδικασία της σύγκρισης να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των αρχαίων πολεμιστών.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης 4 **προπλάσματα** που αναπαριστούν από έναν πολεμιστή των λαών που μελετούν. Η κάθε ομάδα καλείται να προσέξει τα προπλάσματα των πολεμιστών και **να σημειώσει σε μία κόλλα Α4 τα χαρακτηριστικά τους. (15 λεπτά)**

Τα προπλάσματα μένουν στην ομάδα, ενώ στο σημείο αυτό η ερευνήτρια μαζεύει τις κόλλες και τις **μοιράζει ξανά μπερδεμένες στις ομάδες**. Η κάθε ομάδα τώρα καλείται να παρατηρήσει τον **ξένο πολεμιστή** και τις **διαφορές** του σε σχέση με τον δικό της ως προς την **ενδυμασία** και τον **εξοπλισμό. (15 λεπτά)**

Δύο μαθητές από δύο ομάδες σηκώνονται στον πίνακα και παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις βασικές διαφορές του **ξένου πολεμιστή από τον δικό τους. (15 λεπτά)**

Μάθημα: Ευέλικτη Ζώνη

Διάρκεια: 45 λεπτά (6^η διδακτική ώρα)

Στόχοι: Οι μαθητές να:

- ❖ Μάθουν για τον τρόπο οργάνωσης της οικογένειας των αρχαίων πολιτισμών.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός εισάγει τις ομάδες των μαθητών στην **δομή των αρχαίων οικογενειών** των πολιτισμών τους μέσα από την προβολή διαφανειών. **(15 λεπτά)**

Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τον τρόπο οργάνωσης της αρχαίας προς μελέτης οικογένειας που εκπροσωπούν με την οργάνωση μιας σύγχρονης οικογένειας και να κρατήσουν σημειώσεις στο πρόχειρό τους **(17 λεπτά)**

Η κάθε φυλή παίρνει το λόγο και μας παρουσιάζει αυτό που συνέθεσε. **(13 λεπτά)**

Μάθημα: Θρησκευτικά

Διάρκεια: 90 λεπτά (7^η & 8^η διδακτική ώρα)

Στόχοι: Οι μαθητές να:

- ❖ Είναι σε θέση συνεργατικά να παρουσιάσουν ένα τελικό προϊόν.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (Διδακτικές ενέργειες-Μαθητικές δραστηριότητες):

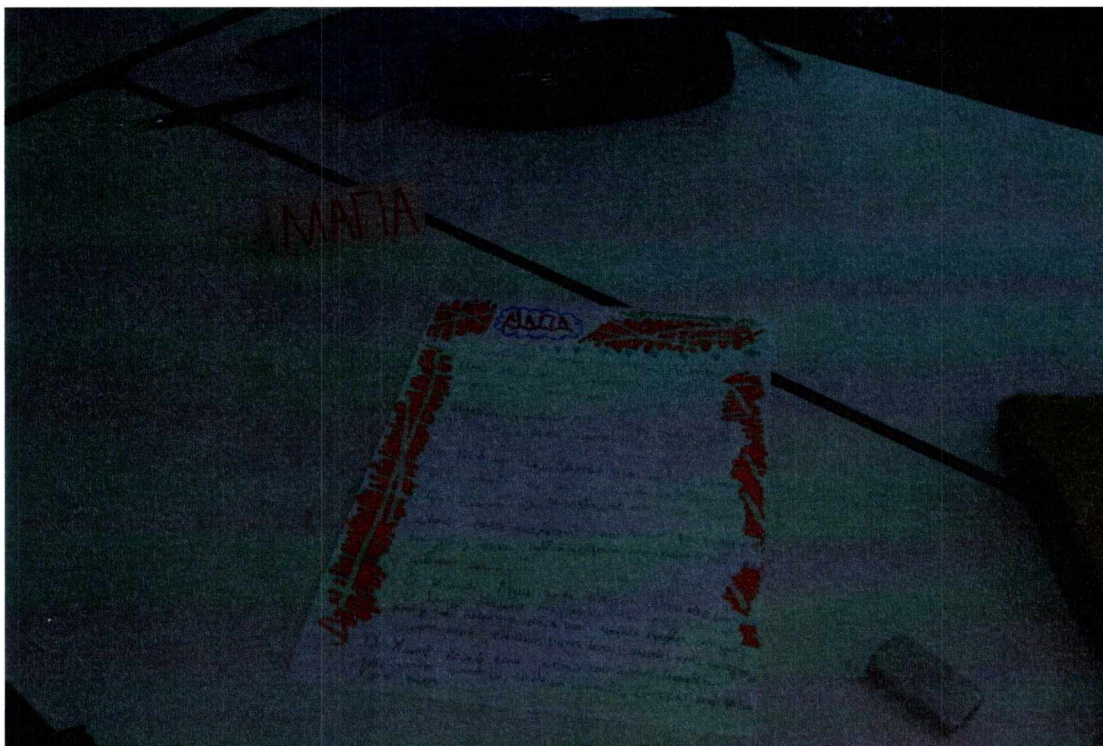
Ανακεφαλαιωτικά παροτρύνει τους μαθητές να κατασκευάσουν όλοι μαζί τον Μεγάλο Χάρτη των αρχαίων Εξερευνήσεων. Σε κολλάζ φτιάχνουν τον Μεγάλο Χάρτη και τον τοποθετούν στην «γωνιά των αρχαίων εξερευνήσεων». Τέλος μοιράζει στους μαθητές πολύχρωμες κόλλες Α4 και τους ζητάει να γράψουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που τους δημιούργησε το η Εξερεύνηση των πολιτισμών του αρχαίου κόσμου». (90 λεπτά)

Υλικά: προβολικό, πίνακας, τετράδια μαθητών, χαρτόνι, ψαλίδια, κόλλες, εικόνες

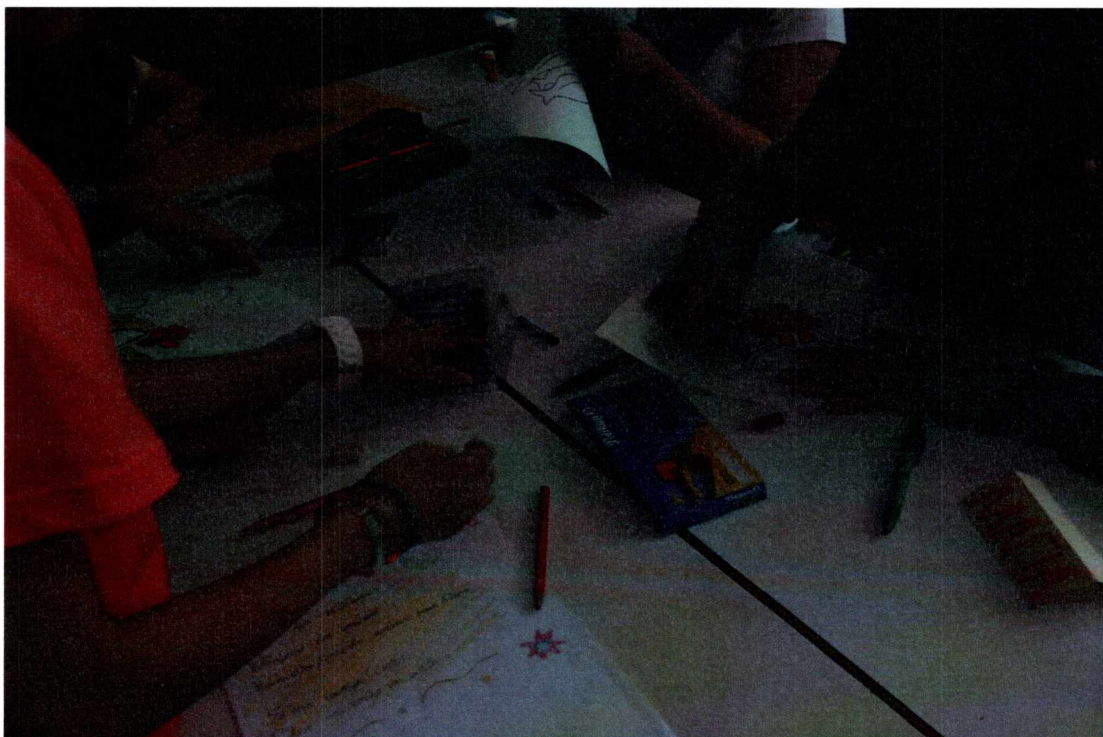
Η/Υ, πηλός, λευκές και πολύχρωμες κόλλες Α4

Αξιολόγηση: Οι μαθητές αξιολογούνται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με ενδιάμεσες διαμορφωτικές αξιολογήσεις ως προς τον βαθμό συμμετοχικότητας, μαθητικής εμπλοκής, συνεργασίας και αξιοποίησης των νέων πληροφοριών.

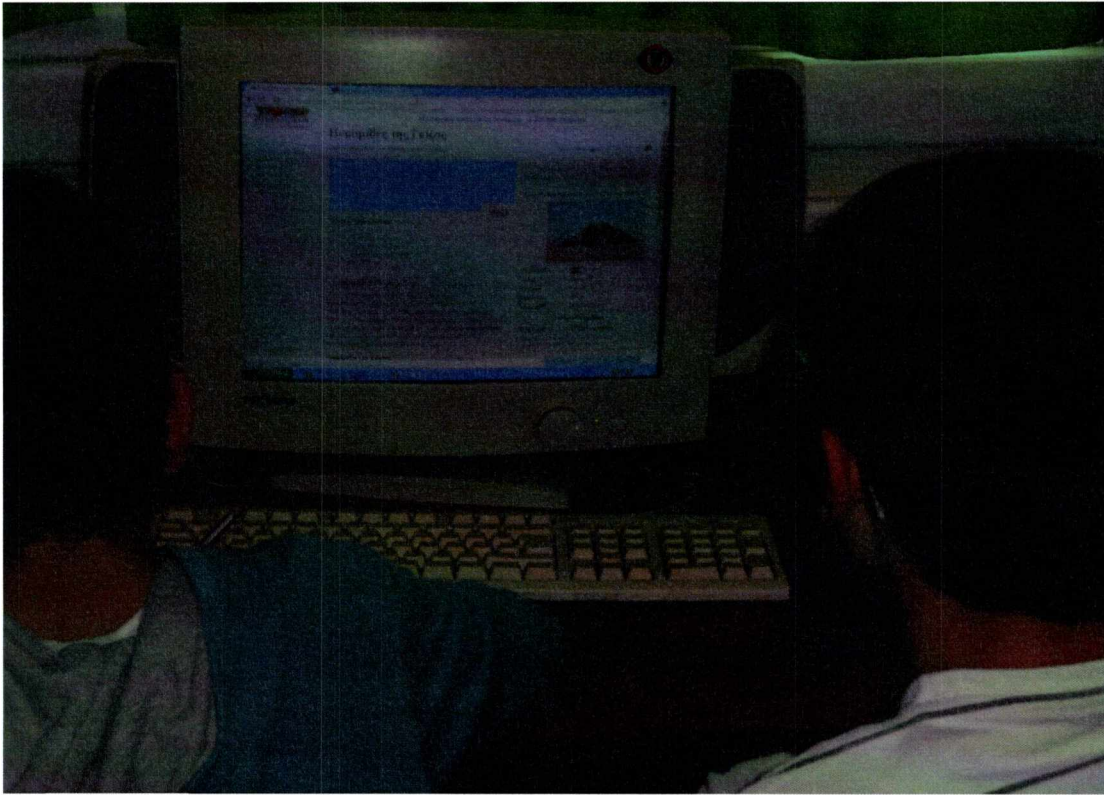
Δ. Φωτογραφίες



Εικόνα 1: Η ομάδα των Μάγια μετά την προβολή των σχετικών βίντεο έχει συγκρατήσει τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των θεών της.



Εικόνα 2: Η ομάδα των Μάγια χρωματίζει τις εικόνες που θα τοποθετήσουν στην διατροφική πυραμίδα του «λαού τους».



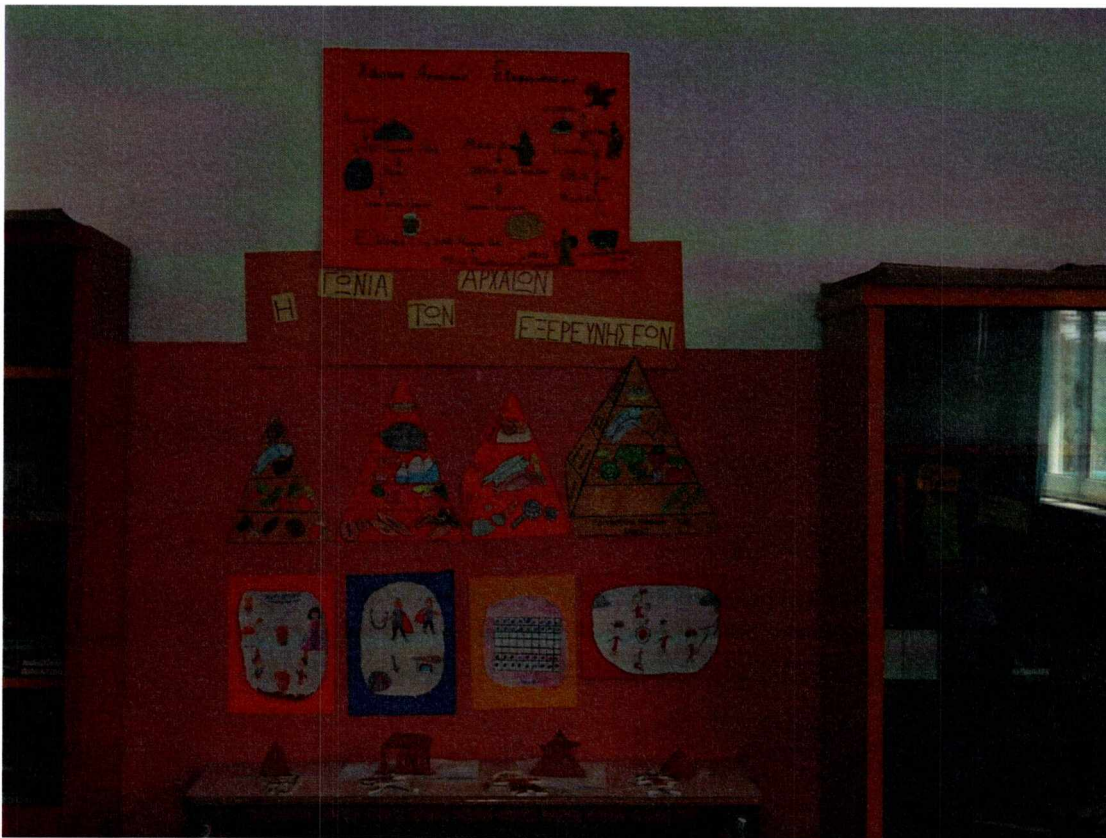
Εικόνα 3: Η ομάδα των Αιγυπτίων ψάχνει πληροφορίες για την πυραμίδα της Γκίζας στο διαδίκτυο.



Εικόνα 4: Μετά την επίσκεψη στο εργαστήριο Η/Υ, η ομάδα των Κινέζων κατασκευάζει το «ναό της».



Εικόνα 5: Η ομάδα των Ελλήνων διαβάζει για τη δομή της οικογένειας στην αρχαία Αθήνα και στην αρχαία Σπάρτη.



Εικόνα 6: Η Γωνιά των Αρχαίων Εξερευνησεων.

Ε. Αφήγηση για την Διδασκαλία και των δύο ομάδων

Ο αρχαίος κόσμος

Οι άνθρωποι άρχισαν να περπατούν πάνω στη Γη εδώ και 200.000 χρόνια. Αρχικά κυνηγούσαν και συνέλεγαν τροφή, όπου έβρισκαν για να επιβιώσουν. Πριν από 100.000 χρόνια περίπου, έμαθαν να καλλιεργούν τη γη κι άρχισαν έτσι να ζουν σε οργανωμένους οικισμούς κοντά στα χωράφια τους. Τα μικρά αυτά χωριά μεγάλωσαν και έγιναν οι πόλεις που δημιούργησαν τους μεγάλους πολιτισμούς της αρχαιότητας. Στην αρχή, οι τεχνίτες των πολιτισμών αυτών χρησιμοποιούσαν πέτρινα εργαλεία. Γύρω στο 6.000π.Χ. όμως, στη Μέση Ανατολή άρχισε να χρησιμοποιείται ο **χαλκός** και έπειτα ο **ορείχαλκος** και ο **σίδηρος**. Κάθε υλικό έδωσε το όνομά του σε μια εποχή, σε μια περίοδο δηλαδή της ιστορίας (Εποχή του Λίθου, του Χαλκού, του Σιδήρου). Δεν πέρασαν όλοι οι πολιτισμοί από τα τέσσερα παραπάνω στάδια: οι Αφρικάνοι Μπαντού για παράδειγμα, πήγαν απευθείας από την Εποχή του Λίθου στην Εποχή του Σιδήρου.

Το 8.000π.Χ. εμφανίζονται οι πρώτοι οργανωμένοι οικισμοί στην Μεσόγειο. Και το 7.000π.Χ. έχουμε οργανωμένους αγροτικούς οικισμούς σε όλη την **Εύφορη Ημισέληνο** το μισοφέγγαρο δηλαδή της εύφορης γης που εκτείνεται **από τη νοτιοανατολική Μεσόγειο μέχρι τη Μεσοποταμία και τον Περσικό Κόλπο**.

Το 6.700π.Χ. το Κατάλ Χουγιούκ αποτελεί τη μεγαλύτερη πόλη. Το 6.500π.Χ. έχουμε γενικευμένη χρήση της κεραμικής σε όλη την Εύφορη Ημισέληνο. Οι κάτοικοι της **Ανατολικής Μεσογείου**, έμαθαν να καλλιεργούν άγρια δημητριακά όπως το **σιτάρι** και το **κριθάρι**. Αυτή ήταν η αρχή του τροφοπαραγωγικού σταδίου, που σήμαινε ότι οι άνθρωποι μπορούσαν πλέον να εγκατασταθούν μόνιμα στα χωράφια τους. Έτσι, οργανωμένοι οικισμοί ξεφύτρωσαν σε όλη την Εύφορη Ημισέληνο. Αργότερα οι πρώτοι αγρότες έχτισαν τα χωριά τους σε **τειχισμένες πόλεις όπως το Κατάλ Χουγιούκ**. Στις πόλεις αυτές δεν ασχολούνταν όλοι με την καλλιέργεια. Οι κάτοικοί τους έμαθαν νέες τέχνες όπως **κεραμική, χαλκουργία** και άρχισαν το **εμπόριο**. Αυτό τις βοήθησε να αναπτυχθούν οικονομικά.

Το 5.000π.Χ. χτίζονται οι πρώτες πόλεις και οι πρώτοι ναοί στις πεδιάδες της Μεσοποταμίας, την περιοχή ανάμεσα στους ποταμούς Τίγρη και Ευφράτη, με τις περισσότερες πόλεις να φτάνουν στους 5.000 κατοίκους. Η τροφή όλων προερχόταν από τις γύρω καλλιεργήσιμες εκτάσεις και αποθηκευόταν στους ναούς, απ' όπου έπειτα μοιραζόταν στον κόσμο. Έτσι γύρω στα 3.400π.Χ. προκειμένου να καταγράφονται όλες αυτές οι συναλλαγές οι ιερείς των πόλεων χρησιμοποίησαν ένα σύστημα αρχειοθέτησης χρησιμοποιώντας εικόνες που αντιπροσώπευαν διαφορετικές λέξεις. Αυτό αποτέλεσε το πρώτο σύστημα γραφής στον κόσμο και η εξέλιξή του οδήγησε στο τελικό του στάδιο την λεγόμενη «**σφηνοειδής γραφή**». Οι Σουμέριοι συνέταξαν επίσης τον πρώτο νομικό κώδικα και επινόησαν τον **τροχό**, μία απ' τις σημαντικότερες εφευρέσεις στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Το 4.500π.Χ. αποτελεί **αφετηρία της Εποχής του Χαλκού** στα Βαλκάνια (νοτιοανατολική Ευρώπη) και το 4.300π.Χ., η **Ουρούκ** στη **Μεσοποταμία** είναι η

πρώτη μεγαλούπολη στο κόσμο και σ' αυτό σημαντικό ρόλο παίζει το κύριο λιμάνι της Μεσοποταμίας, όπου τα εμπορεύματα έφταναν σ' αυτό από τον Περσικό κόλπο και ταξίδευαν ως την Ινδία.

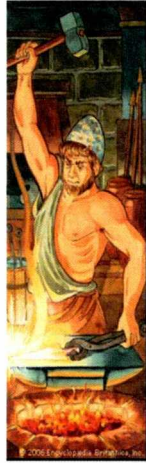
Το 3.300π.Χ. οι πρώτες πόλεις χτίζονται στην Αίγυπτο δίπλα στον ποταμό Νείλο.

Z. Εικόνες Πολιτισμού

Θεοί



1.



ΗΦΑΙΣΤΟΣ



ΑΡΗΣ



ΑΠΟΛΛΩΝΑΣ

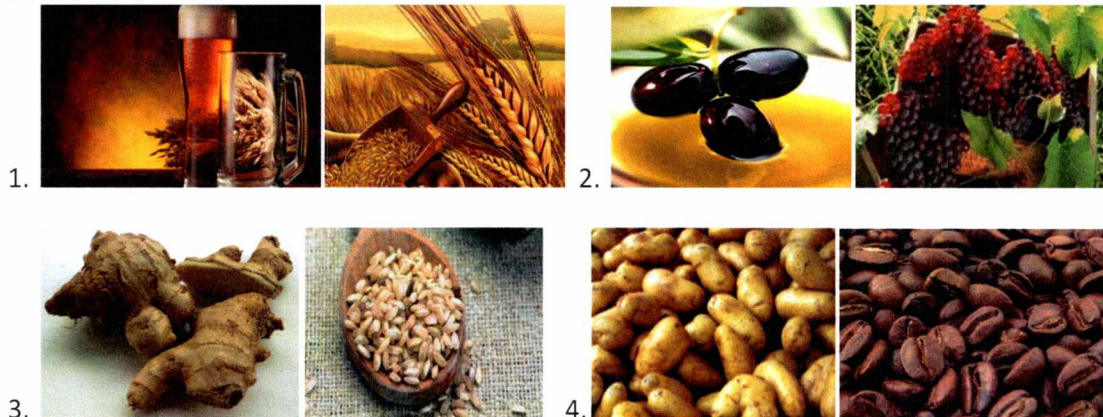


4.



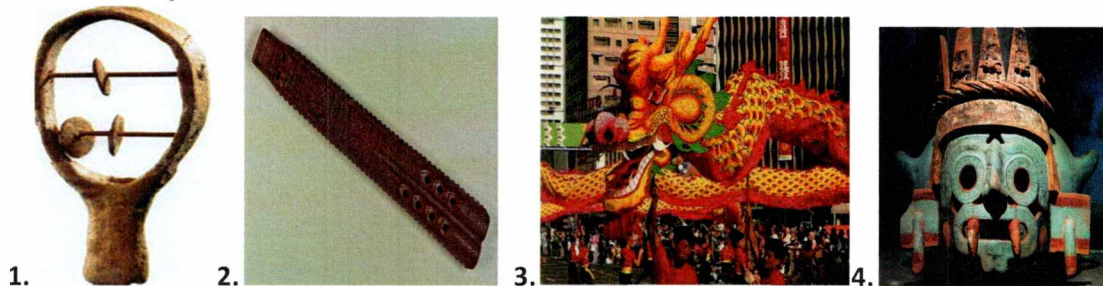
1. Αμών-Ρα-Θεός των Αιγυπτίων
2. Ήφαιστος, Άρης, Απόλλωνας-Θεοί των Ελλήνων
3. Κομφούκιος-Ιερό Πρόσωπο των Κινέζων
4. Βιρακότσα-θεός των Μάγια

Διατροφή



1. Μπύρα και κριθάρι-Αιγύπτιοι
2. Ελαιόλαδο και σταφύλια-Έλληνες
3. Τζίντερ και ρύζι-Κινέζοι
4. πατάτες και κακάο-Μάγια

Διασκέδαση



1. Κρόταλο-Μουσικό όργανο των Ελλήνων
2. Φλογέρα-Μουσικό όργανο των Αιγυπτίων
3. Δράκος-Σύμβολο Κινέζικης Δύναμης
4. Μάσκα-Αντικείμενο για την διασκέδαση των Μάγια

Πολεμιστές



1.



3.



4.



1. Αιγύπτιος πολεμιστής
2. Έλληνας Πολεμιστής
3. Κινέζοι Πολεμιστές
4. Μάγια Πολεμιστής

Δομή της Οικογένειας



1. Άντρες Αιγύπτιοι
2. Αρχαιοελληνικά αγγεία για χρηστικούς και διακοσμητικούς λόγους
3. Κινέζικη κανάτα σπιτιού
4. Η γυναίκα Μάγια



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121497

