



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή
Διδακτικού Υλικού

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία
της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου και οι απόψεις των μαθητών
για το μάθημα της Ιστορίας και τις ιστορικές πηγές.

ΕΛΕΝΗ Γ. ΠΙΣΤΟΛΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Αντώνης Σμυρναίος
Συνεπιβλέπουσες Καθηγήτριες:
Δρ. Ευγενία Βασιλάκη - Δρ. Σταυρούλα Καλδή



ΒΟΛΟΣ 2019

*Στον πολυαγαπημένο μου παππού Ηλία †
και τη λατρευτή μου γιαγιά Παρασκευή,
που με δίδαξαν να επιδιώκω όχι μόνο το εὖ ζῆν,
αλλά κυρίως το αἰωνίως ζῆν*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση και πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αντώνη Σμυρναίο, αναπληρωτή καθηγητή της Νεοελληνικής ιστορίας και εκπαίδευσης και της διδακτικής της ιστορίας, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές συμβουλές του οι οποίες υπήρξαν καθοριστικές για την υλοποίηση της εργασίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής την κυρία Ευγενία Βασιλάκη, επίκουρη καθηγήτρια της ελληνικής γλώσσας και διδακτικής, καθώς και την κυρία Σταυρούλα Καλδή, καθηγήτρια παιδαγωγικών και διδακτικής μεθοδολογίας, για τις χρήσιμες πληροφορίες και παρατηρήσεις κατά την διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στον κύριο Βασίλειο Σταυρόπουλο για τις υποδείξεις και τη σημαντική βοήθειά του στην οργάνωση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μου.

Θεωρώ βαθύτατη υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τη διευθύντρια του 9^{ου} Γυμνασίου Λάρισας, κυρία Ρούλα Παλαιομίχα και την καθηγήτρια, κυρία Κατερίνα Ζησοπούλου, οι οποίες με μεγάλη χαρά και προθυμία με δέχτηκαν στο σχολείο και μου παραχώρησαν τα τμήματά τους, προκειμένου να πραγματοποιήσω την έρευνά μου, καθώς επίσης και τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου για την υπομονή και τη συνεργασία τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τη μητέρα μου, για την αμέριστη υλική και ηθική συμπαράσταση, την στήριξη και την υπομονή τους, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	9
Abstract	11
Πρόλογος	13
Εισαγωγή	15
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	19
1. Η Ιστορία	19
1.1. Το μάθημα της ιστορίας και ο Ιστορικός γραμματισμός	20
2. Οι ιστορικές πηγές	27
2.1. Οφέλη από τη χρήση των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη	32
2.2. Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πηγών	34
2.3. Δυσκολίες κατά την διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών	37
2.4. Τρόποι προσέγγισης των ιστορικών πηγών	40
3. Οπτικές ιστορικές πηγές και Οπτικός γραμματισμός	49
3.1. Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές	49
3.2. Ο Οπτικός γραμματισμός	54
3.3. Η παιδαγωγική αξία του Οπτικού Γραμματισμού	57
3.4. Ο Οπτικός Γραμματισμός και οι εικόνες στο μάθημα της Ιστορίας	60
4. Ιστορία και Λογοτεχνία	69
4.1. Σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας	69
4.2. Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή	71
4.3. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της ιστορίας	77
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	81
5. Σκοπός της έρευνας	81
5.1. Ερευνητικά Ερωτήματα	81
5.2. Μεθοδολογία της έρευνας	82

5.3. Οι συμμετέχοντες.....	82
5.4. Πλαίσιο και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	83
5.5. Πρόγραμμα διδασκαλιών- Χαρακτηριστικά διδασκαλιών	84
5.6. Διδακτικό Υλικό	85
5.7. Πορεία των διδασκαλιών	89
5.8. Ερευνητικά εργαλεία	95
Το ερωτηματολόγιο	95
6. Αποτελέσματα	99
7. Περιορισμοί.....	109
8. Συμπεράσματα.....	111
Επίλογος.....	115
Βιβλιογραφία	117
Παραρτήματα.....	125
Παράρτημα Α΄: Φύλλα Εργασίας.....	125
Παράρτημα Β΄: Θέματα τελικών απολυτηρίων εξετάσεων Ιουνίου.....	135
Παράρτημα Γ΄: Ερωτηματολόγιο Έρευνας	139
Παράρτημα Δ΄: Οδηγός Συνέντευξης.....	141

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της αξιοποίησης των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας. Ως σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε ορίστηκε ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξοικείωση των μαθητών της Γ΄ γυμνασίου με τις ιστορικές πηγές, με έμφαση στις εικόνες και το μυθιστόρημα ως πηγές. Επιπλέον, διερευνώνται οι απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές γι' αυτές, αλλά και για το μάθημα της ιστορίας ευρύτερα. Τέλος, εξετάζεται, αν η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές πηγές και μάλιστα με τις εικόνες και το μυθιστόρημα, μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους μάθημα της ιστορίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην ανάλυση των πηγών, τη συμβολή του οπτικού γραμματισμού στην επεξεργασία των οπτικών πηγών, τη χρήση του μυθιστορήματος ως παραθέματος και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη διαδικασία. Για τη διερεύνησή τους διενεργήθηκε ποιοτική και ποσοτική έρευνα με συμμετέχοντες τους 69 μαθητές της Γ΄ τάξης ενός γυμνασίου της Λάρισας. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας συνελέγησαν μέσα από τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις και το συμπληρωμένο διδακτικό υλικό, ενώ τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές. Σύμφωνα με τα κυριότερα αποτελέσματα, οι μαθητές με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, έχουν τις απαραίτητες ικανότητες, για να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη πηγών, αλλά και για να τις αναλύουν και να συνδυάζουν πληροφορίες από αυτές. Επίσης, ο οπτικός γραμματισμός αποδείχθηκε ως απαραίτητο εφόδιο που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην επεξεργασία των οπτικών πηγών. Το μυθιστόρημα, όμως, δεν κατάφερε να αξιοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό ως παράθεμα, ώστε να φανούν οι προεκτάσεις της ιστορίας στη λογοτεχνία και κατ' επέκτασιν σε όλες της πτυχές της ανθρώπινης διάνοησης και δραστηριότητας. Από την άλλη πλευρά, η ποσοτική έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία της ιστορίας, αλλά εξακολουθούν να τη θεωρούν ένα δύσκολο μάθημα. Επιπλέον, όσον αφορά στα παραθέματα, προέκυψε ότι η γλώσσα τους και η σύνδεσή τους με τις ευρύτερες ιστορικές γνώσεις αποτελούν τους πιο βασικούς παράγοντες δυσκολίας. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, εφόσον κατάφεραν να βελτιώσουν σε μεγάλο βαθμό τη βαθμολογία τους στις τελικές εξετάσεις. Τέλος, τα κυριότερα εμπόδια

που συναντά ένας εκπαιδευτικός είναι ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας, το δύσχρηστο βιβλίο και το εξετασιοκεντρικό σύστημα που δεν αφήνει αρκετά περιθώρια για περισσότερες δραστηριότητες με τις ιστορικές πηγές.

Λέξεις κλειδιά: ιστορία, ιστορικός γραμματισμός, ιστορικές πηγές, οπτικές πηγές, οπτικός γραμματισμός, λογοτεχνία και ιστορία.

Abstract

The present study deals with the use of historical sources in history teaching. The purpose of the research was to design, implement and evaluate a teaching intervention to familiarize students of the third grade of secondary school with historical sources, with emphasis on images and novel as sources. The survey also explores the students' opinions about the sources and the history lesson. Finally, the research investigates whether the familiarization of students with historical sources, and especially with pictures and novel, can improve their performance in this discipline. The research questions focus on the abilities and difficulties students encounter in analyzing the sources, the contribution of visual literacy while processing of visual sources, the use of the novel in history teaching and the challenges, which a teacher faces. For this purpose there was conducted a qualitative and a quantitative research in which participated 69 students of the third grade of a secondary school in Larissa. Qualitative research data was collected through interviews, observations and completed teaching material, while quantitative research data was gathered through questionnaires completed by the students. According to the main results, students with the appropriate guidance from the teacher, have the necessary skills to distinguish different types of sources, but also to analyze and combine information from them. Also, visual literacy has proved to be a necessary asset that can greatly help with the processing of visual sources. The novel, however, has not been exploited to the highest extent as a historical source, so that the students understand the affect of history on literature and in all aspects of human activity. On the other hand, the quantitative research has shown that students recognize the value of history, but they still regard it as a difficult lesson. In addition, as far as the historical sources are concerned, it became clear that their vocabulary and their connection with the previously acquired historical knowledge are the most basic factors of difficulty. However, there was a statistically significant difference in pupil's performance before and after didactic intervention, since they greatly improved their score in the final examinations. Finally, the main obstacles encountered by a teacher are the limited teaching time, the intractable school book and the exam-centric system which doesn't offer enough opportunities for more activities on historical sources.

Keywords: history, historical literacy, historical sources, visual sources, visual literacy, history and literature

Πρόλογος

Αφορμή για το πόνημα αυτό αποτέλεσε η αγάπη μου για την ιστορία από τα παιδικά μου χρόνια, αλλά και τα ερεθίσματα που δεχόμουν από την οικογένειά μου, καθώς οι γονείς μου είναι εκπαιδευτικοί. Από πολύ νωρίς, λοιπόν, αναγνώριζα πόσο δύσκολο είναι τόσο για έναν εκπαιδευτικό να μεταλαμπαδεύσει την ιστορική γνώση και να εμπνεύσει το ενδιαφέρον για την ιστορία, όσο και για ένα μαθητή να κατακτήσει και να οικειοποιηθεί αυτή τη γνώση.

Παρατηρώντας τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, διαπίστωνα την αδυναμία των μαθητών να εκτιμήσουν τη σημασία της, προβάλλοντας, συνήθως, το επιχείρημα ότι στη σύγχρονη, άκρως εμπορευματική, χρησιμοθηρική και ανταγωνιστική κοινωνία το μάθημα της ιστορίας μοιάζει ανώφελο, καθώς δεν διδάσκει κάτι άμεσα χρήσιμο και λειτουργικό, όπως οι φυσικές και τεχνολογικές επιστήμες. Ένα ακόμη βασικό σημείο, στο οποίο φαίνεται να χωλαίνει σήμερα η ιστορική εκπαίδευση, είναι το γεγονός ότι, ως επί το πλείστον, αδυνατεί να βοηθήσει τους μαθητές να ενστερνιστούν τα ιστορικά γεγονότα ως προσωπικό βίωμα, πράγμα που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να αγαπήσει κανείς την ιστορία και να αναγνωρίσει την εθνική του ταυτότητα εντασσόμενος στην εθνική του οικογένεια. Σε αυτό, φυσικά, συντέλεσαν, εκτός των άλλων, και τα σχολικά βιβλία, τα οποία μεταφέρουν τη γνώση αποσπασματικά, σε ασυνέχειες, δημιουργώντας τεράστια κενά γνώσεων στους μαθητές, μιας και δεν υπάρχει σύνδεση της διδασκόμενης ύλης από τάξη σε τάξη. Όμως, το κυριότερο «έγκλημα» των σχολικών βιβλίων της ιστορίας σήμερα είναι η ανικανότητά τους να αποδώσουν το πραγματικό μέγεθος της σημασίας των γεγονότων, ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στους μαθητές και να καταλάβουν τις πραγματικές συνέπειες που έχουν οι ιστορικές εξελίξεις, ακόμα και στη σύγχρονη εποχή. Στο βωμό της ουδέτερης επιστημονικότητας, συχνά, παρουσιάζουν τα γεγονότα με μια ατελέσφορη μετριοπάθεια με τραγικές συνέπειες για τα παιδιά. Ωστόσο, όπως γίνεται αντιληπτό, αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο να δημιουργηθεί μια άνευρη κοινωνία που αντιμετωπίζει με απάθεια ακόμα και μείζονα εθνικά θέματα, που απειλούν έως και την εθνική κυριαρχία. Ο προβληματισμός μου σχετικά με αυτές τις δυσκολίες και με την αδυναμία των βιβλίων, με οδήγησε να ασχοληθώ στην παρούσα εργασία με τις ιστορικές πηγές, ως μία μέθοδο αντιμετώπισης αυτού του απρόσωπου χαρακτήρα των σύγχρονων σχολικών εγχειριδίων.

Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι στο μάθημα της ιστορίας της Γ΄ γυμνασίου η μικρασιατική καταστροφή περιγράφεται μέσα σε τέσσερις μόνο σειρές, με οδήγησε να αξιοποιήσω τις πηγές, σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές μέσα από τους αυθεντικούς εκπροσώπους του παρελθόντος αυτό το γεγονός που υπήρξε καθοριστικής σημασίας για τη νεοελληνική κοινωνία.

Βασικός εμπνευστής, βέβαια, για την ενασχόλησή μου με αυτό το θέμα υπήρξε και ο μακαριστός πατήρ Αθανάσιος Μυτιληναίος, τον οποίο ευτύχησα να έχω καθοδηγητή στα πρώτα βήματα της πνευματικής μου ζωής. Αποτέλεσε για εμένα πρότυπο φωτισμένου διδασκάλου, που με το ξεχωριστό χάρισμα της διερεύνησης και ερμηνείας των Γραφών ως πηγών, συντέλεσε στην καλλιέργεια και τη διαπαιδαγώγηση των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων, καθώς κατόρθωνε με μοναδικό τρόπο να εμπνέει την αγάπη για την πατρίδα και τις ηθικές αξίες, εμφυσώντας ιδίως τον αδιάκοπο αγώνα του ανθρώπου για το καλύτερο έως τη θέωση.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ο ελληνικός λαός, όπως εξάλλου και άλλοι λαοί που διαβιούν σε ανάλογες οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες, βρίσκεται μπροστά σε μια πρωτοφανέρωτη επίθεση του λεγόμενου πολιτιστικού ιμπεριαλισμού. Πρόκειται για ένα νέο και εξαιρετικά επικίνδυνο είδος πολέμου, που επιβουλεύεται την ίδια την εθνική μας ύπαρξη. Σκοπός του είναι η βαθμιαία αλλοτρίωση του ατόμου, η παραπλάνηση και η πνευματική του καθυπόταξη, που αποτελεί προϋπόθεση για την οικονομική και πολιτική κυριαρχία των κολοσσιαίων δυνάμεων του διεθνούς κεφαλαίου.

Σε παλιότερους καιρούς η οικονομική κυριαρχία (καθαρά αποικιοκρατική τότε) στηριζόταν πάνω στην πλήρη απαιδευσία των καταπιεζόμενων λαών. Η τακτική, όμως, αυτή δεν είναι δυνατό να εφαρμοστεί σε λαούς με ανεβασμένη πολιτιστική στάθμη. Γι' αυτό η συγκατάθεση ή τουλάχιστον η απάθεια του λαού, που γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης, επιδιώκεται με την αποσύνθεση της πολιτισμικής του ταυτότητας. Ένα πλέγμα από θεάματα, ακροάματα, μορφές ψυχαγωγίας και πρότυπα ζωής τείνουν να κλονίσουν την εμπιστοσύνη του λαού στον εαυτό του, να αδυνατίσουν την ιστορική του μνήμη και να ναρκώσουν το πνεύμα της ανεξαρτησίας, που βασίζεται πάνω στη συναίσθηση της πνευματικής του ιθαγένειας. Σε αυτή την εποχή, λοιπόν, η ιστορία καλείται περισσότερο από κάθε άλλη φορά να αποτελέσει μια κριτική, γνωστική και συναισθηματική αντίστιξη. Εδώ, βέβαια, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει την ιστορία.

Ο ενσυνείδητος εκπαιδευτικός που επωμίζεται το φορτίο να μεταδώσει στους μαθητές του τις ιστορικές γνώσεις, καλείται να τους βοηθήσει να αντιληφθούν ότι η ιστορία παρέχει την ταυτότητα σε ένα έθνος και κατ' επέκταση σε κάθε άνθρωπο ξεχωριστά. Η ιστορία αποδίδει τα διακριτικά εκείνα γνωρίσματα που χρησιμεύουν στο αίσθημα της ενότητας και του «ανήκειν» που επιζητούν οι άνθρωποι, ενισχύοντας έτσι την αγάπη και τη μέριμνα για την πατρίδα, διατηρώντας παράλληλα και το status quo της κοινωνίας. Η σύγχρονη διδακτική της ιστορίας προτείνει ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αποβάλλουν οι μαθητές την απροθυμία και την αδιαφορία για το μάθημα αυτό. Μια από αυτές τις μεθόδους είναι η διδασκαλία με τη χρήση των ιστορικών πηγών. Η ποικιλία των διαφορετικών ειδών πηγών που υπάρχουν σήμερα μπορούν να

προσφέρουν πολλές διεξόδους σε έναν εκπαιδευτικό, αν χρησιμοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά είδη πηγών που μπορεί να εκμεταλλευτεί ο δάσκαλος είναι οι εικόνες. Ο ρόλος των εικόνων στην ιστορία είναι αρκετά σημαντικός, όχι μόνο γιατί αποτελούν μέρος της ή καθόρισαν τη συγγραφή της, αλλά γιατί αποτελούν ίχνη του παρελθόντος στο παρόν, που μπορούν να μας ενημερώσουν για τις αθέατες όψεις του. Τόσο για την επιστήμη της Ιστορίας όσο και για τη Διδακτική της, οι εικόνες επηρέασαν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν. Σήμερα ως κομμάτι του ευρύτερου οπτικού πολιτισμού που μας περιβάλλει, οι εικόνες και η εκπαίδευση του βλέμματος μπορούν να αποτελέσουν καταλύτες μάθησης αλλά και να αξιοποιηθούν για την επίτευξη των διδακτικών στόχων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα ο εικονικός γραμματισμός στη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να ενσωματωθεί με πολλούς και ευφάνταστους τρόπους, ωστόσο ζητούμενο παραμένει η προώθηση της ιστορικής σκέψης, που μπορεί να οδηγήσει στον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών. Αυτή η λειτουργία των εικόνων ως ιστορικά και οπτικά κείμενα, μπορεί να αποτελέσει το σημείο σύγκλισης των δύο τύπων γραμματισμού.

Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης της ιστορική γνώσης είναι η λογοτεχνία (ιδίως μέσα από το μυθιστόρημα). Η ιστορία και η λογοτεχνία συνδέονταν ανέκαθεν μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης. Η λογοτεχνία, βέβαια, ως πηγή δεν έχει την ίδια αξιοπιστία με άλλες ιστορικές πηγές, καθώς εμπεριέχει το στοιχείο της φαντασίας και της μυθοπλασίας, αλλά δεν παύει να αποτελεί συστατικό στοιχείο της ιστορικής πραγματικότητας, αφού έχει τη δυνατότητα να αποτυπώνει το ιστορικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκε. Συγκεκριμένα για τους μαθητές, η λογοτεχνία και κυρίως το μυθιστόρημα που εμπεριέχει ιστορικά στοιχεία, αν αξιοποιηθεί σωστά, μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση της ιστορίας με βιωματικό τρόπο χάρη στη ζωντάνια της γλωσσικής παράστασης του λογοτεχνήματος και την ελκυστικότητα της καλλιτεχνικής φόρτισης.

Με αφορμή τα παραπάνω η παρούσα έρευνα θέτει ως σκοπό το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξοικείωση των μαθητών της Γ΄ γυμνασίου με τις ιστορικές πηγές, με έμφαση στις εικόνες και το μυθιστόρημα ως πηγές. Επιπλέον, η ερευνητική αυτή εργασία αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για τις ιστορικές πηγές, αλλά και για το μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, εξετάζεται, αν η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές πηγές και μάλιστα με τις

εικόνες και το μυθιστόρημα, μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους μάθημα της ιστορίας και να καταστήσει πιο θετική τη στάση τους απέναντι σε αυτό.

Για την θεωρητική τεκμηρίωση, αλλά και την απάντηση του ερευνητικού ζητουμένου, η εργασία χωρίστηκε σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του ιστορικού γραμματισμού, ως βασικού σκοπού του μαθήματος της ιστορίας και αναφέρονται οι δεξιότητες ενός ιστορικά εγγράμμου ανθρώπου, ο οποίος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση.

Οι ιστορικές πηγές μπορούν να συντελέσουν σημαντικά στην καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού, καθώς μέσα από αυτές τα παιδιά μαθαίνουν να αναζητούν, να ερευνούν, να συγκεντρώνουν τις πληροφορίες και να τις αναλύουν, κατανοώντας, έτσι, καλύτερα όχι μόνο τα ιστορικά γεγονότα, αλλά και βασικές ιστορικές έννοιες, όπως η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση κ.α. Στο δεύτερο κεφάλαιο, λοιπόν, παρουσιάζονται τα είδη των ιστορικών πηγών και εξετάζονται τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν κατά τη διδακτική τους αξιοποίηση, οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, ώστε η χρήση τους να είναι αποδοτική, οι πιθανές δυσκολίες, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν παραγωγικά.

Στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στις οπτικές πηγές, καθώς γίνεται αναφορά στην αξία που έχουν οι εικόνες τόσο για την ιστορική επιστήμη, όσο και για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Επίσης, αναλύεται η έννοια του οπτικού γραμματισμού, ο οποίος αποτελεί πλέον απαραίτητο εφόδιο για την καλύτερη κατανόηση των εικόνων και παρουσιάζεται η παιδαγωγική του αξία και η συμβολή του στο μάθημα της ιστορίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο το ενδιαφέρον εστιάζεται στη λογοτεχνία, στη σχέση που αυτή έχει με την ιστορία και τη λειτουργία της ως ιστορικής πηγής. Ακόμη, εξετάζεται η σημασία που έχει η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της ιστορίας και παρατίθενται ορισμένες στρατηγικές για την ορθότερη και αποτελεσματικότερη χρησιμοποίησή της.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η ταυτότητα και η μεθοδολογία της έρευνας που υλοποιήθηκε, ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέχθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, οι συμμετέχοντες και η πορεία που ακολούθησε η έρευνα. Αρχικά παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα, καθώς περιγράφεται αναλυτικά το διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε και ακολούθως παρατίθεται με λεπτομέρειες το πρόγραμμα των διδασκαλιών που εφαρμόστηκε στη Γ΄

γυμνασίου, το πλαίσιο στο οποίο υλοποιήθηκε και οι διαδικασίες που περιλάμβανε. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα και αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα, ενώ στη συνέχεια αναφέρονται οι περιορισμοί που εμφανίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, ακολουθεί η ενότητα των συμπερασμάτων, όπου σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με μια σύντομη αναφορά στις πιθανές εφαρμογές της στην εκπαίδευση, αλλά και με προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η Ιστορία

Η ιστορία είναι η μεθοδική προσπάθεια του ανθρώπου να ερευνήσει, να ανασυνθέσει και να ερμηνεύσει τα γεγονότα του παρελθόντος και να μεταδώσει τα πορίσματα της έρευνας αυτής στις επόμενες γενιές¹. Επομένως, η ιστορία δεν αποτελεί απλή αφήγηση τετελεσμένων γεγονότων, αλλά προσπάθεια αναδόμησης και ερμηνείας του παρελθόντος, με στόχο συνήθως την ερμηνεία του παρόντος και την πρόβλεψη του μέλλοντος, προσφέροντας, ταυτόχρονα, ένα μέσο για προσανατολισμό στο χρόνο². Ως εξελισσόμενη επιστήμη υφίσταται διαρκείς αλλαγές και μετασχηματισμούς, δημιουργώντας διαφορετικές ιστοριογραφικές προσεγγίσεις. Οι ιστορικοί εκφράζουν διάφορες απόψεις για το αντικείμενό τους, θεωρώντας το άλλοι επιστήμη και άλλοι τέχνη. Ο όρος ιστορία, λοιπόν, αναφέρεται στη συστηματική μελέτη του παρελθόντος, εστιασμένη στην ανθρώπινη δραστηριότητα σε κάθε εποχή³. Η ιστορία, βέβαια, δεν πρέπει να είναι μια «γλυκερή ιστορία, γλυκόλογα οικουμενική, που να θέλει να ευχαριστήσει όλο τον κόσμο», αλλά οφείλει να καταγράφει και τις διαφορές και τις συγκρούσεις των λαών⁴. Πρόκειται για μια κοινωνική επιστήμη, εφόσον θέτει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και μελετά τις σχέσεις που είχαν οι άνθρωποι μεταξύ τους, τον τρόπο που ήταν οργανωμένες οι κοινωνίες τους, τις αλλαγές στη σκέψη τους, βοηθώντας έτσι όχι μόνο να γνωρίσουμε το παρελθόν, αλλά και να καταλάβουμε το παρόν⁵. Επομένως, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά και ο Κικέρων, *historia magistra vitae est* η ιστορία, δηλαδή, είναι δασκάλα της ζωής). Η Ιστορία γράφεται από ειδικούς επιστήμονες, τους ιστορικούς, οι οποίοι ερευνούν τις τάσεις της κοινωνίας σε διάφορες

¹ Γ. Βαγιανός (1995). «Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα: συμβολή στη διδακτική του μαθήματος», Αθήνα: Έλλην, σ. 42.

² P. Lee, (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας, στο Κόκκινος Γ. & Νάκου Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 39.

³ Α. Ανδρέου (2008), «Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια», Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 14.

⁴ Z. Le Goff, (1998). *Ιστορία και Μνήμη*, μετ., Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη, σ. 279

⁵ Ο.π., σσ. 147-148.

περιόδους και σε διάφορους τομείς, τις οικονομικές συνθήκες, την εξέλιξη του πολιτισμού, της επιστήμης, της φιλοσοφίας και της τέχνης⁶.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η ιστορία είναι η μνήμη της ανθρωπότητας, η συμπυκνωμένη πείρα της ανθρωπότητας που συμβάλλει στο να γνωρίσουμε καλύτερα τον άνθρωπο ο οποίος αποτελεί ιστορικό ον, αλλά και τον πολιτισμό και την εποχή μας. Στην ιστορία, σύμφωνα με τον Β. Χαραλαμπίδου, ο άνθρωπος κοιτάζει να βρει το νόημα του κόσμου και της ζωής, τη συνείδηση του εαυτού του, την εθνική του υπόσταση και αυτογνωσία⁷.

1.1. Το μάθημα της ιστορίας και ο Ιστορικός γραμματισμός

Εκτός, όμως, από επιστήμη και αντικείμενο έρευνας των επιστημόνων- ιστορικών, η ιστορία αποτελεί και ένα από τα βασικότερα αντικείμενα διδασκαλίας σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Ας περάσουμε, λοιπόν, στη διδακτική της ιστορίας και ας δούμε την ιστορία ως μάθημα. Αρχικά, ο όρος διδακτική δηλώνει την προσπάθεια ανεύρεσης του αποτελεσματικότερου και καλύτερου δυνατού τρόπου με τον οποίο ο μαθητής θα πετύχει ένα γνωστικό, συναισθηματικό ή ψυχοκινητικό στόχο. Επομένως, η διδακτική δεν είναι μόνο μια απλή εμπειρική διαδικασία, αλλά έχει αρχές και μέσα, ακολουθεί κανόνες και χρήζει επιστημονικής μελέτης, εφόσον τα πορίσματά της τίθενται σε έλεγχο και επαλήθευση. Κατ' επέκταση η διδακτική του μαθήματος της ιστορίας ειδικότερα ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο, αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει στη μετάδοση της ιστορικής γνώσης και στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης⁸.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας, κατά τη μαθησιακή διαδικασία ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, πλέον, όχι μόνο στη δηλωτική, αλλά και στη διαδικαστική γνώση, στη δόμηση δεξιοτήτων διαχείρισης, επικοινωνίας, ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας σε αναφορά με το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος. Ο ερευνητικός προσανατολισμός της διδακτικής της

⁶ Chris Husbands, (2004), Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας;, μετ. Απόστολος Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.19-21.

⁷ Β. Χαραλαμπίδου, (1985). «Η εθνική μας ταυτότητα» εισήγηση» στο 20ό Παιδαγωγικό Συνέδριο της Χ.Ε.Ε.Λ., Χ.Ε.Ε.Λ., Αθήνα, σ. 50.

⁸ Σ. Τζόκας, (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας: εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές*, Αθήνα: Σαββάλας, σ.11.

ιστορίας σε συνδυασμό με τις σημαντικές ανακατατάξεις στη δόμηση της ιστορικής γνώσης δημιούργησαν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο εμφανίστηκε η έννοια του ιστορικού γραμματισμού, ως βασικού σκοπού του μαθήματος της ιστορίας. Σύμφωνα με τον Levesque, «γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να γράφει και να σκέφτεται κριτικά πάνω σε μια μεγάλη ποικιλία μέσων, όπως γραπτά κείμενα, εικόνες, αλλά και ηλεκτρονικά κείμενα. Είναι μια γνωστική και κοινωνική πρακτική, ένα σημαντικό εργαλείο για την προσωπική ανάπτυξη και την ενεργό συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία»⁹. Ο όρος γραμματισμός (μετάφραση του αγγλικού όρου literacy) δεν αφορά, πλέον, μόνο την στενή έννοια του αλφαριθμητισμού, δηλαδή την δυνατότητα του ατόμου για ανάγνωση και γραφή (σχολικός γραμματισμός), αλλά επεκτείνεται, σύμφωνα με την Μητσκοπούλου και στη «δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)»¹⁰. Κατ' επέκταση ο ιστορικός γραμματισμός αφορά τόσο την κατανόηση ιστορικών κειμενικών ειδών (αφήγηση, μαρτυρίες, οπτικές πηγές), όσο και την παραγωγή ιστορικού λόγου και επισημαίνει την κοινωνική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης.

Μέσα από τον ιστορικό εγγραμματισμό οι μαθητές καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη, οδηγούνται στην ιστορική κατανόηση και διαμορφώνουν την ιστορική τους συνείδηση. Ένας ιστορικά εγγράμματος άνθρωπος είναι σε θέση να κατέχει τις εξής δεξιότητες:

- ❖ Γνώση, κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και συνειδητοποίηση της σημασίας τους στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο
- ❖ Κατανόηση της έννοιας της αλλαγής και της συνέχειας μέσα στο χρόνο, τον ανοιχτό χαρακτήρα της ιστορικής έρευνας και το γεγονός ότι πολλές φορές υπάρχουν αρκετές αφηγήσεις για ένα γεγονός

⁹ S. Levesque, (2010, Winter). On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues*. Association for Canadian Studies, p.42.

¹⁰ Β. Μητσκοπούλου, (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, διαθέσιμου στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

- ❖ Δεξιότητες αναζήτησης και διερεύνησης, όπως η συγκέντρωση και χρήση αποδεικτικών στοιχείων, η ανάλυση των πηγών και η αναγνώριση της προέλευσης των πηγών και της ιδιοκτησίας τους
- ❖ Κατανόηση και χρήση της ιστορικής γλώσσας
- ❖ Γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών, όπως η αιτιότητα, το κίνητρο, η ενσυναίσθηση, ο προσωρινός χαρακτήρας της ιστορικής ερμηνείας και η μερική ή ολική φύση της ανοικοδόμησης μέσω των ιστορικών πηγών
- ❖ Η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας για την ιστορική μελέτη
- ❖ Κατανόηση ηθικών θεμάτων που εμπλέκονται στην ιστορική ερμηνεία: κάθε ιστορική ερμηνεία βασίζεται στο προσωπικό σύστημα αξιών, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διάρκεια προσέγγισης των μαρτυριών, αλλά και του ευρύτερου ιστορικού λόγου που διατυπώνεται.
- ❖ Συνειδητοποίηση της χρήσης, της αξίας και των περιορισμών των επιστημονικών και τεχνικών μεθόδων εξερεύνησης του παρελθόντος¹¹
- ❖ Η σύνδεση του παρελθόντος με το άτομο και το σύγχρονο κόσμο, εγκατάλειψη της ιδέας ότι το παρόν είναι αποκομμένο από το παρελθόν και προσανατολισμός του μαθητή στο χρόνο, αντιμετωπίζοντας το παρελθόν ως περιοριστικό, αλλά και εξελικτικό παράγοντα για το μέλλον¹².

Το μάθημα της ιστορίας στοχεύει, επίσης, μέσα από τον ιστορικό γραμματισμό να καλλιεργήσει στους μαθητές την ιστορική συνείδηση, η οποία αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον¹³. Παράλληλα, αποσκοπεί στο να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη, να αντιληφθούν, δηλαδή, τη συνέχεια και την αλλαγή που υπάρχει μέσα στο χρόνο, ώστε να κατανοήσουν και τους τρόπους με τους οποίους το παρόν ριζώνει στο παρελθόν. Αυτό, βέβαια, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν οι

¹¹ T. Taylor, (2004). From history horror stories to historical literacy, *Monash Magazine*. 2, διαθέσιμο στο: <http://www.monash.edu.au/pubs/monmag/issue14-2004/news/history.html>

¹² P. Lee, (2011). History education and historical literacy. In Davies, I. (Ed.) *Debates in History teaching*, UK: Routledge, p.65.

¹³ Ε. Παπαγγελή, Ε. Βασιλάκη, Α. Σμυρναίος, (2017). «Κατανοώντας την Ιστορία μέσα από την Κατανόηση της Γλώσσας της Ιστορίας: Πειραματική Εφαρμογή Ιστορικού Γραμματισμού στην Ε΄ Δημοτικού», *Επιστήμες Αγωγής*, τομ. 1, σ.58.

μαθητές είναι σε θέση να διασυνδέουν τα γεγονότα κατά την αιτιώδη, γενετική αλληλουχία τους και να αντιλαμβάνονται σιγά –σιγά ότι το παρόν είναι αποτέλεσμα της δράσης του ανθρώπου στο παρελθόν και ότι από τη δική τους δράση στο παρόν εξαρτάται η μορφή του μέλλοντος¹⁴. Μέσα από το μάθημα της ιστορίας, λοιπόν, έχοντας ως σκοπό την απόκτηση ιστορικής γνώσης και ιστορικής και εθνικής συνείδησης, οι μαθητές διδάσκονται τις αιτιακές σχέσεις, τα αποτελέσματα και το σύνθετο πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα γεγονότα του παρελθόντος, τα οποία δεν είναι μια απλή παράθεση ασύνδετων και αποσπασματικών πληροφοριών, αλλά μια αλυσίδα της οποίας οι κρίκοι συνδέουν το χθες με το σήμερα κι εμάς με τους προγόνους μας.

Οι ιστορικά εγγράμματοι μαθητές γνωρίζουν ότι το παρελθόν δεν είναι κάτι άψυχο, νεκρό και ξεπερασμένο¹⁵, καθώς κατανοούν ότι το ίδιο παρελθόν και η ίδια μοίρα τους ενώνει με τους ομοεθνείς τους. Μέσα από το μάθημα της ιστορίας οι μαθητές μαθαίνουν για την πορεία του έθνους τους ανά τους αιώνες, για τα κατορθώματα, αλλά και τις δυστυχίες, τους ήρωες, τις μεγάλες προσωπικότητες και τα σημαντικότερα γεγονότα, ώστε να αισθανθούν ότι εντάσσονται στην εθνική τους οικογένεια¹⁶. Ταυτόχρονα, όμως, οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι το κάθε έθνος δεν είναι απομονωμένο από τα υπόλοιπα, αλλά αντιθέτως εργάζεται για το σύνολο αποδοτικά, χωρίς να απαρνείται βέβαια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αλλά και χωρίς να εξυψώνεται εις βάρος των άλλων, καλλιεργώντας έτσι τις δικές του δυνάμεις, τις δικές του αρετές, το πνεύμα και το ήθος του¹⁷.

Συνοπτικά ο ιστορικός γραμματισμός στοχεύει στη δημιουργία ενός προτύπου ενήμερου πολίτη που αφουγκράζεται την πολυφωνία και προσπαθεί να διατηρεί ανήσυχο βλέμμα για την προέλευση και τα κίνητρα των διαφορετικών φωνών, διατηρώντας τους ερμηνευτικούς ορίζοντες διαρκώς ανοιχτούς και

¹⁴ Σ. Μαρκιανός, (1994). Η Ελληνική Αρχαιότητα στη Θεματική Ιστορία Β' Λυκείου: περιεχόμενο, δομή και διδακτικές παρατηρήσεις, *Τα εκπαιδευτικά*, 34-35, σ. 71.

¹⁵ P. Lee, (2011), *History education...*, ό.π., σ.68.

¹⁶ Keith Barton, (2001). "You'd Be Wanting to Know about the Past': Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA", *Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, σ. 101.

¹⁷ Bradley Commission, (1989), "Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools", *The History Teacher*, Vol. 23, No. 1, σσ. 11-12.

επικαιροποιημένους. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Taylor, για ένα κομμάτι της ευρύτερης ζωής των μαθητών και όχι μόνο της σχολικής τους ζωής, καθώς η ιστορία δεν περιλαμβάνει μόνο την κατανόηση για το τι συνέβη στο παρελθόν, αλλά και την αξιοποίηση αυτής της γνώσης, για την πρόσληψη των ηθικών, πολιτικών, κοινωνικών πτυχών του κόσμου¹⁸. Με αλλά λόγια ο ιστορικός γραμματισμός συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, αλλά και στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα πρέπει η ιστορική εκπαίδευση αφενός να παρέχει ένα εύχρηστο πλαίσιο για το παρελθόν, όπου οι μαθητές μπορούν να το συνδέσουν τόσο με το παρόν, όσο και με το μέλλον τους και αφετέρου να προσφέρει στους μαθητές το σύνολο των διανοητικών εργαλείων που είναι απαραίτητα για να αντιληφθούν ότι «η ιστορία ως επιστήμη έχει νόημα και ξεπερνά τις καθημερινές ιδέες»¹⁹.

Εξετάζοντας προσεκτικά τις δεξιότητες που καθιστούν το μαθητή ιστορικά εγγράμματο, παρατηρείται ότι οι ιστορικές πηγές, ως σημαντικό μέσο διεξαγωγής της ιστορικής έρευνας, μπορούν να αποτελέσουν βασικό εργαλείο για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Lowenthal, το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα, στην οποία είναι δύσκολο να εισχωρήσει κανείς²⁰, γεγονός που σημαίνει ότι η μόνη πρόσβαση στο παρελθόν διέρχεται μέσα από την εξέταση των ιστορικών πηγών²¹. Τα κατάλοιπα και οι πηγές, βέβαια, δεν μπορούν από μόνα τους να μας συνδέουν με την Ιστορία, ούτε με το παρελθόν. Επομένως, η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος καθίσταται εφικτή μέσα από τον ιστορικό διάλογο. Το μάθημα της Ιστορίας, λοιπόν, καλείται να ευαισθητοποιήσει και να βοηθήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τους ιστορικούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να

¹⁸ Taylor, 2004, ό.π.

¹⁹ P. Lee, (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας... ό.π., σ. 65.

²⁰ D. Lowenthal, (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, όπως αναφέρεται στον VanSledright, B., (2002a), “Confronting History's Interpretive Paradox while Teaching Fifth Graders to Investigate the Past”, *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, σελ. 1095.

²¹ Rosalyn Ashby, «Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες: Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες», στο Κόκκινος Γ. και Νάκου Ε. (2006), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 202.

συνδιαλεγόμαστε με τα κατάλοιπα του παρελθόντος²² και κατ' επέκταση, με το ίδιο το παρελθόν.



²² Ε. Νάκου (2006), «Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *«Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα»*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 297.

2. Οι ιστορικές πηγές

Το παρελθόν έχει παρέλθει αμετάκλητα και δεν μπορεί να τεθεί σε άμεση παρατήρηση, παρά μόνο μέσα από τα ίχνη που έχουν διασωθεί στο παρόν και μέσα από τις καταγραφές των γεγονότων του παρελθόντος, δηλαδή τις πηγές, τις οποίες μελετούν οι ιστορικοί²³. Οι πηγές λοιπόν είναι τα κατάλοιπα ή τα λείψανα του παρελθόντος και αποτελούν τις «πρώτες ύλες» που προσφέρουν μια βάση για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Μπορούν, δηλαδή, να αποτελέσουν ιστορικές μαρτυρίες, να φωτίσουν τα ιστορικά γεγονότα και να συμβάλλουν στην ανασυγκρότηση του παρελθόντος ανάλογα με τις ερμηνείες, τις υποθέσεις που θα θέσουμε και την οπτική γωνία που θα υιοθετήσουμε²⁴. Αποτελούν το πρωτογενές υλικό, το οποίο επεξεργάζεται ο ιστορικός, για να καταλήξει στην ιστορική αφήγηση, η οποία αποτελεί μία σύνθεση πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Α. Σμυρναίο

«Ως ιστορικές πηγές θεωρούμε το σύνολο των ιχνών που άφησαν, ηθελημένα ή αθέλητα, τα ιστορικά πρόσωπα και αποτελούν, κατά κάποιον τρόπο, τους «εκπροσώπους του παρελθόντος». Είναι συνήθως κείμενα (αρχεία, δημόσια έγγραφα, επιγραφές, ημερολόγια, επιστολές, πρακτικά συνεδριάσεων, απομνημονεύματα), αντικείμενα (αγάλματα, κτίσματα, νομίσματα), προφορικές ακουστικές αφηγήσεις (ήχοι, τραγούδια, ραδιοφωνικές εκπομπές, ηχογραφημένοι πολιτικοί λόγοι, συνεντεύξεις), οπτικά ντοκουμέντα (κινηματογράφος, εικόνες, φωτογραφίες) και τέλος, ηλεκτρονικά- ψηφιακά ντοκουμέντα»²⁵.

Η τεράστια ποικιλία των πηγών καθιστά απαραίτητη την ταξινόμησή τους και με βάση αυτή τη μεθοδολογική ανάγκη έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα ταξινομικά συστήματα. Η συνηθέστερη διάκριση μεταξύ των ιστορικών πηγών είναι σε πρωτογενείς (άμεσες) και δευτερογενείς (έμμεσες) και βασικό κριτήριο διάκρισης του χαρακτήρα τους αποτελεί ο χρόνος δημιουργίας τους. Πρωτογενείς είναι οι πηγές που δημιουργήθηκαν κατά την ίδια χρονική περίοδο με αυτή στην οποία αναφέρονται, από εκείνους που συμμετείχαν ή που ήταν κοντά, χρονικά ή τοπικά στα γεγονότα.

²³ K. Jenkins, (1991), *“Re-thinking history”*, Routledge, London, p.53.

²⁴ Husbands, ό.π., σ.31.

²⁵ Αντώνης Σμυρναίος (2008), *Ηδιδασκτική της ιστορίας: Συνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση;*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 139.

Δευτερογενείς ιστορικές πηγές είναι «οι ερμηνείες του παρελθόντος γραμμένες σε μια ύστερη περίοδο»²⁶, δημιουργούνται, δηλαδή, υστερόχρονα συγκριτικά με τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται και συνήθως η δημιουργία τους στηρίζεται στη μελέτη των πρωτογενών πηγών.

Στις πρωτογενείς συμπεριλαμβάνονται γραπτές πηγές, δηλ. δημοσιευμένα ή αδημοσίευτα έγγραφα, πρακτικά, επιστολές, ημερολόγια, απομνημονεύματα, αλλά και αρχαιολογικά ευρήματα, επιγραφές, νομίσματα, φωτογραφίες, ενώ δευτερογενείς πηγές είναι συνήθως τα ιστορικά συγγράμματα, τα ιστορικο-λογοτεχνικά έργα και τα εικαστικά έργα με ιστορικό περιεχόμενο²⁷. Οι πηγές, λοιπόν, μπορεί να είναι γραπτές ή παραστατικές (οπτικές, ακουστικές–ηχητικές, απτικές–κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού και ιστορικοί τόποι)²⁸.

Σύμφωνα με τον Moniot οι πηγές μπορούν, επίσης, να διαχωριστούν σε «ομιλούσες» και «βουβές». Οι «ομιλούσες» κατά την εποχή της δημιουργίας τους αποτέλεσαν φορείς επικοινωνίας ή τουλάχιστον έκφρασης και νοήματος, ενώ οι «βουβές» λειτουργούν για τον ιστορικό ως φορείς συμβολισμών, ενδείξεων, αποτυπωμάτων του παρελθόντος ή αποδείξεων (αντικείμενα, λεπτομέρειες, συμπεριφορές, διευθετήσεις).²⁹

Πιο αναλυτική είναι η κατηγοριοποίηση που κάνει ο Μαυροσκούφης³⁰, ο οποίος, εκτός από τις πρωτογενείς/ άμεσες και τις δευτερογενείς/ έμμεσες αναφέρει επίσης τις εκούσιες και τις ακούσιες πηγές ή μαρτυρίες, τις επίσημες, εκείνες, δηλαδή, που προέρχονται από τα πολιτειακά θεσμικά όργανα, τις κρατικές υπηρεσίες ή άλλες κατηγορίες θεσμοποιημένων συσσωμάτων και τις ανεπίσημες πηγές που προέρχονται από ιδιώτες ή και από ανεπίσημους φορείς. Στις γενικότερες κατηγορίες πηγών αναφέρει, επιπλέον, τις δημοσιευμένες και τις αδημοσίευτες πηγές, καθώς επίσης και τις θησαυρισμένες ή καταγεγραμμένες πηγές που είναι γνωστές στην ιστορική έρευνα και τις αθησαύριστες πηγές.

²⁶ Αντώνης Σμυρνάιος (2013), *Ιστορίας μάθησις: ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της ιστορίας*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 175.

²⁷ T. Haydn, J. Arthur & M. Hunt (2001), *Learning to teach history in the secondary school a companion to school experience*, London- New York: Routledge Falmer, pp. 211-212..

²⁸ Δ. Μαυροσκούφης (2005), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σσ. 27-30.

²⁹ Henri Moniot (2002), *Η διδακτική της ιστορίας*, μετ. Έφη Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 267.

³⁰ Μαυροσκούφης, ό.π. σσ . 26-30.

Γενικότερα, οι πηγές σε οποιαδήποτε κατηγορία και αν ανήκουν, αποτελούν φορείς εμπειρίας και πραγματικότητας, παρέχουν δυνατότητες παρατήρησης και μπορούν με αυτό τον τρόπο να αποτελέσουν συνδετικό κρίκο μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος. Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η ιδιότητα των πηγών να αποτελούν φορείς ιστορίας τις καθιστά και ιδιαίτερα προβληματικές, εξαιτίας του αποσπασματικού και ατελούς χαρακτήρα τους, της συγκεχυμένης και συχνά αντιφατικής φύσης τους ή της ελλιπούς προσβασιμότητας που παρέχουν στους ιστορικούς. Επιπροσθέτως, όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Carr, «τα γεγονότα δε φτάνουν ποτέ ως εμάς καθαρά, αφού δεν υπάρχουν και δεν υπήρξαν ποτέ σε καθαρή μορφή, πάντα φιλτράρονται από κάποιον που τα καταγράφει»³¹. Έτσι μια πηγή μετατρέπεται σε μαρτυρία για το παρελθόν υπό τον όρο της ερμηνείας της από τον ιστορικό, ο οποίος με τη σειρά του δεν επηρεάζεται μόνο από τις προσωπικές του αναζητήσεις και δεξιότητες αλλά και από το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό περιβάλλον, καθώς και από την ιστορική γνώση που διαμορφώνεται από το έργο άλλων ιστορικών³². Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλές φορές διαφορετικές ερμηνείες από κάθε ιστορικό, ακόμα κι όταν εξετάζουν την ίδια πηγή. Το δύσκολο έργο του ιστορικού για την καταγραφή της αντικειμενικής ιστορικής αλήθειας επισημαίνει ήδη από την αρχαιότητα ο Θουκυδίδης, οποίος κάνει λόγο για τις αντικρουόμενες μαρτυρίες, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «ἐπιπόνως δὲ ἠύρισκετο, [ἢ ἀλήθεια] διότι οἱ παρόντες τοῖς ἔργοις ἐκάστοις οὐ ταῦτα περὶ τῶν αὐτῶν ἔλεγον, ἀλλ' ὡς ἐκατέρων τις εὐνοίας ἢ μνήμης ἔχοι»³³. Εδώ δεν πρέπει να παραλείπεται και η παρελθοντική και παροντική λειτουργία των πηγών, οι οποίες αφενός δημιουργήθηκαν σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο το οποίο, όμως, δεν μπορεί να γίνει απόλυτα αντιληπτό στο παρόν και αφετέρου ερμηνεύονται μέσα από την παροντική και συχνά υποκειμενική ερμηνευτική σκοπιά του ιστορικού.

Ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ των καταλοίπων και όλων όσων βρισκόμαστε στο παρόν μπορεί να οδηγήσει στην ιστορική κατανόηση³⁴. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό

³¹ E. H. Carr, (1961), *What is History?*, London: Penguin, p. 22.

³² Ειρήνη Νάκου (2000), *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 33.

³³ Θουκυδίδης, *Ιστορία*, 1.22.3., Μτφρ. Άγγελος Σ. Βλάχος, (2008). Θουκυδίδου Ιστορία του Πελοποννησιακού Πολέμου. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας".

³⁴ *Husbands*, ό.π., σ. 31.

ότι οι πηγές δεν είναι σε θέση να προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις *per se*, αλλά μέσα από την έρευνα και τις ερωτήσεις που θα τους απευθύνει ο ιστορικός μπορούν να παρέχουν τις ανάλογες πληροφορίες³⁵. Η μελέτη, λοιπόν, των πηγών αποκλειστικά δε συνιστά ιστορία, αλλά και χωρίς τη μελέτη αυτή δεν υπάρχει ιστορική επιστήμη³⁶.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι ιστορικές πηγές δεν αντιμετωπίζονταν πάντα με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με τη θετικιστική αντίληψη του 19^{ου} αι. ιστορία χωρίς πηγές και τεκμήρια μοιάζει αδιανόητη. Το ενδιαφέρον για το ανέκδοτο έγγραφο, το αυτόγραφο και τη μαρτυρία έγινε ακόμα πιο έντονο κατά το β' μισό του 19^{ου} αι. Η ιστορία ήταν σκλάβος των ιστορικών πηγών και αυτό συνεχίστηκε και τον 20^ο αι. οπότε το πρόβλημα των ιστορικών πηγών εξελίχθηκε σε μείζονος σημασίας. Μόνο προς το τέλος του 20ού αι. με τη συμβολή του Le Goff έπαψε η χρήση τους να αποτελεί πανάκεια κι ο λόγος είναι ότι καμιά πηγή δεν είναι «αθώα», γιατί εκφράζει πάντοτε ένα πλήθος πολιτικών, ιδεολογικών και κοινωνικών προκαταλήψεων και συμβάσεων³⁷.

Όσον αφορά στις ιστορικές σπουδές και τη χρήση των πηγών στο μάθημα της ιστορίας, πολύ σημαντικός ήταν ο ρόλος του Γαλλικού ιστορικού περιοδικού *Les Annales* στις αρχές του 20^{ου} αιώνα που σε συνδυασμό με την «παιδαγωγική της ανακάλυψης» και την «παιδαγωγική της αφύπνισης» είχε ως στόχο την αντιμετώπιση του χάσματος μεταξύ της ακαδημαϊκής και της σχολικής ιστορίας³⁸. Ωστόσο, κατά τη δεκαετία του 1960 στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας και με την έντονη επίδραση των απόψεων του Piaget υποστηρίχθηκε ότι η ιστορία και η χρήση των ιστορικών πηγών ήταν υπεράνω του βαθμού των ικανοτήτων των περισσότερων μαθητών. Σύμφωνα με τη θεωρία των σταδίων ανάπτυξης του παιδιού η διαχείριση αφηρημένων εννοιών, η διαμόρφωση υποθέσεων και η επαγωγική σκέψη, που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ιστορική κατανόηση και την αξιοποίηση των πηγών, εμφανίζονται μετά την ηλικία των δώδεκα ετών, με αποτέλεσμα η χρήση των πηγών να περιορίζεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση³⁹. Παρόλα αυτά, οι θεωρήσεις του Bruner για τη δομή των γνωστικών αντικειμένων σε συνδυασμό με την ταξινόμια των διδακτικών

³⁵ Μαυροσκούφης, ό.π., σ. 15.

³⁶ A. Marwick, (1985). *Εισαγωγή στην Ιστορία*. The Open University. Μτφ. Κ. Τρίγκου. Αθήνα: Π. Κουτσουμπάς, σ. 22.

³⁷ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σσ. 175-177.

³⁸ Μαυροσκούφης, ό.π., σ. 178.

³⁹ *Husbands*, ό.π., σ. 25, 33.

στόχων, την αντίληψη για το δυναμικό χαρακτήρα της γνώσης του Bloom και τις έρευνες του Booth κλόνισαν τις απόψεις του Piaget. Αυτές οι νέες επιστημολογικές προσεγγίσεις και τα συνακόλουθα ερευνητικά αποτελέσματα, οδήγησαν στη διαμόρφωση του κινήματος της «Νέας Ιστορίας» κατά τη δεκαετία του 1970, σύμφωνα με το οποίο δινόταν έμφαση στην κατανόηση της φύσης της ιστορικής γνώσης και των ιστορικών εννοιών, στις ιστορικές δεξιότητες, την κριτική ανάλυση και την ερμηνεία των πηγών⁴⁰.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τις κρίσεις και τους μετασχηματισμούς που γνώρισε η ιστοριογραφία (θετικισμός, ιστορικισμός, ιδεαλισμός, μαρξισμός, Νέα Οικονομική Ιστορία, “Annales”, παροντισμός, στρουκτουραλισμός, «Κοινωνική Ιστορία», «Νέα Ιστορία», ψυχοϊστορία, εθνοϊστορία, νεομαρξισμός, μικροϊστορία, μεταϊστορία, διάχυση της ιστορίας μέσα στις άλλες επιστήμες κτλ), σε καμιά περίπτωση δεν παραγκώνισε τη χρήση και τη σημασία των ιστορικών πηγών. Πέρα από τις επιστημολογικές και ιδεολογικές τους διαφορές, οι ιστορικοί συνεχίζουν να αξιοποιούν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πηγές, να εξάγουν τα συμπεράσματά τους και να τα κοινοποιούν στους ομοτέχνους τους, αλλά και στο ευρύτερο κοινό⁴¹.

Η ιστοριογραφική έκρηξη με την εμφάνιση πολλών νέων ιστορικών αντικειμένων και νέων ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η επιχειρούμενη μεταστροφή των ιστοριογράφων σε φιλοσόφους της ιστορίας, χρησίμευσε κατ’ επέκταση ως ένα σημαντικό βήμα για την ανανέωση της διδασκαλίας της ιστορίας. Επίσης, η υιοθέτηση ερευνητικών και ενεργητικών μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, σε συνδυασμό με το άφθονο πληροφοριακό υλικό και τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης σε αυθεντικό ιστορικό υλικό συνετέλεσαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος για τη χρήση των ιστορικών πηγών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα⁴². Έτσι άρχισε όλο και περισσότερο να προβάλλεται ως διδακτική και μαθησιακή αναγκαιότητα η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στην τάξη για την ενεργοποίηση των μαθητών.

⁴⁰ Μαυροσκούφης, ό.π., σσ. 179-180.

⁴¹ Γ. Κόκκινος (2004), *Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών*, όπ. Αναφ. στον Μαυροσκούφη, ό.π., σσ. 15-16.

⁴² Gail Hall (1999), *From Dusty to Digital: Using Primary Sources*, Yale, New Haven Teachers Institute, διαθέσιμο στο <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1999/7/99.07.01.x.html> .

2.1. Οφέλη από τη χρήση των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη

Η χρήση λοιπόν των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας θεωρείται σήμερα ως η πλέον μοντέρνα μέθοδος ιστορικής διδασκαλίας, με ποικίλα οφέλη, προβάλλοντας ως αντίπαλο δέος την παραδοσιακή αφήγηση.

Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών κατά τη διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της ενεργητικής, ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης η οποία σύμφωνα με τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας θεωρείται πιο αποτελεσματική, εφόσον μέσω αυτής της διαδικασίας η νέα γνώση συνδέεται με την προηγούμενη, αναγνωρίζεται ως τμήμα συσχετιζόμενων πληροφοριών, οργανώνεται γύρω από βασικές πληροφορίες και τελικά αποκτά νόημα.

Κατά την εξέταση του ιστορικού παρελθόντος μέσα από τις πηγές γίνεται σύζευξη της θεωρίας με τα γεγονότα και δίνεται η αίσθηση της αμεσότητας, της αυθεντικότητας, του ρεαλισμού⁴³ και της ζωντανίας, ενώ το παρελθόν μοιάζει «χειροπιαστό»⁴⁴. Έτσι οι μαθητές γνωρίζουν τους αυθεντικούς εκπροσώπους του παρελθόντος, τις πηγές, και έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν περισσότερες αισθήσεις, να αποφεύγουν τις πληθωρικές λεπτομέρειες και να μαθαίνουν σε πολλαπλό περιβάλλον, αποβάλλοντας έτσι την ανία και την παθητικότητα που πολλές φορές οφείλεται στον μονόλογο των εκπαιδευτικών (που μεταφέρουν σώμα έτοιμων γνώσεων) και στην επικέντρωση στην αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων⁴⁵.

Σύμφωνα με τον Husbands η χρήση των ιστορικών τεκμηρίων είναι απαραίτητο εργαλείο προκειμένου οι μαθητές να ενισχύσουν την ιστορική φαντασία και την ενσυναίσθηση και να καλλιεργήσουν έτσι τις ερμηνευτικές δεξιότητες, αλλά και την ικανότητα της ιστορικής κατανόησης. Η επεξεργασία των τεκμηρίων καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τη συγκρότηση ιστορικής συνείδησης και συντελεί στη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών, καθώς προετοιμάζει τους μαθητές για τις απαιτήσεις στις οποίες θα κληθούν να ανταποκριθούν αργότερα στην ενήλικη ζωή τους. Συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν, να επεξεργάζονται και να

⁴³ J. Fines, (1994). "Evidence: the basis of discipline", in Bourdillon, H. (ed.), *Teaching History*, London: Routledge, p. 125.

⁴⁴ Moniot, ό.π., σ. 283, 268-271.

⁴⁵ Haydn et al., ό.π., p. 210, 223.

αναλύουν τα ιστορικά τεκμήρια θα τους βοηθήσει και μετέπειτα να γνωρίζουν πώς να χειρίζονται και να αξιοποιούν τον μεγάλο όγκο πληροφοριών με τις οποίες θα έρχονται αντιμέτωποι και να κατανοούν τον κόσμο και τις ραγδαίες αλλαγές⁴⁶.

Επιπλέον, η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών συμβάλλει στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών, όπως ο ιστορικός χρόνος, η αλλαγή, η συνέχεια, η αιτιακή εξήγηση, η ιστορική αναλογία και σύγκριση και η περιοδολόγηση, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ παρελθόντος και παρόντος και να αντιληφθούν τις ιδεολογικές και ιστοριογραφικές προσεγγίσεις και οπτικές με τις οποίες το εκάστοτε παρόν ερμηνεύει το παρελθόν⁴⁷.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι οι πηγές δεν εκφράζουν πάντοτε αντικειμενικά την αλήθεια, με αποτέλεσμα να χρειάζεται πάντα ο έλεγχος της αξιοπιστίας τους και ότι για την εξέταση και την ανάλυση των πηγών πρέπει να τίθενται πάντα τα κατάλληλα ερωτήματα⁴⁸. Ακόμη, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις αντικρουόμενες πηγές, να εντοπίζουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που αυτές περιλαμβάνουν, να διαχειρίζονται τις αντιφάσεις, τις αμφιβολίες και τις αβεβαιότητες και να επιδιώκουν «την αδογματιστή και πολυπρισματική προσέγγιση συγκρουσιακών ιστορικών θεμάτων», προκειμένου να διαμορφώσουν την προσωπική τους άποψη. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μυούνται σταδιακά στη μεθοδολογία και τις πρακτικές των ιστορικών, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται ο «ιστορικός γραμματισμός» (historical literacy), ο «αφηγηματικός γραμματισμός» (narrative literacy) και οι αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών⁴⁹. Ο Μαυροσκούφης επισημαίνει επίσης ότι:

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σκέφτονται και να εργάζονται σαν ιστορικοί για δύο τουλάχιστον λόγους: πρώτον, γιατί η σχολική γνώση, η σχολική «επιστήμη», για να είναι έγκυρη δεν μπορεί να απέχει από την πραγματική επιστήμη και δεύτερον, γιατί έτσι θα μπορέσουν να οικοδομήσουν κριτικό νου και ιστορική συνείδηση, γνώρισμα του σκεπτόμενου και δημοκρατικού πολίτη⁵⁰.

⁴⁶ Husbands, ό.π., σσ.34-35.

⁴⁷ Haydn et al., ό.π., p. 208-211.

⁴⁸ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σ.186.

⁴⁹ Μαυροσκούφης, ό.π., σ.187.

⁵⁰ Ο.π., σ. 8.

Ωστόσο, ο Husbands τονίζει ότι οι πηγές χρησιμοποιούνται όχι μόνο για να προσδώσουν αυθεντικότητα στο μάθημα, ή για να μάθουν τα παιδιά να εργάζονται όπως οι ιστορικοί, αλλά και επειδή «η χρήση των τεκμηρίων υποβοηθά την ανάπτυξη συγκεκριμένων ειδών νοητικών δραστηριοτήτων και καθιστά δυνατή την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας», ενώ παράλληλα οι μαθητές παράγουν «νέες προσωπικές μορφές κατανόησης»⁵¹.

Γενικότερα, οι πηγές αποτελούν κύριο μέσο εξοικείωσης των μαθητών με την ιστορική μέθοδο και ταυτόχρονα πεδίο άσκησης διερευνητικών, ενσυναισθητικών, πολυαισθητηριακών και πολυπρισματικών προσεγγίσεων της ιστορίας. Παρόλα αυτά οι Hake και Haydn τονίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν μια ισορροπία ανάμεσα στη χρήση των πηγών και στην αφήγηση και να μην παραγκωνίζουν τελείως τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας⁵².

2.2. Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πηγών

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η χρήση των πηγών δεν οδηγεί αυτομάτως σε ουσιαστική ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος, οπότε, προκειμένου να είναι σωστή και αποδοτική, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις.

Η χρήση των πηγών, λοιπόν, μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία και πολύ θετικά αποτελέσματα, όταν συνδέεται με σύγχρονες μεθόδους διδακτικής της ιστορίας, που δεν αποσκοπούν στην πιστή αναπαραγωγή αυστηρά οριοθετημένης χρονολογικής αφήγησης, αλλά στην από κοινού ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης των παιδιών, με παράλληλη καλλιέργεια δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία⁵³.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη, οι ίδιοι θα πρέπει να επιλέγουν προσεκτικά τις πηγές, έχοντας ως κριτήριο την **καταλληλότητά** τους, την **αντιπροσωπευτικότητα** και το **ενδιαφέρον** σε σχέση με το θέμα ή τα γεγονότα, λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη τους την ηλικία και τις ικανότητες των μαθητών, μετατρέποντας έτσι το πληροφοριακό χάος σε ένα είδος γνωστικής τάξης.

⁵¹ Husbands, ό.π., σ. 46.

⁵² C. Hake and T. Haydn, (1995). "Stories or sources?", *Teaching History*, 78, pp. 20-22.

⁵³ E. Νάκου, (2004), Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας, στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ., *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 159.

Θα πρέπει να εξασφαλίζεται η **ποικιλία των πηγών** με το συνδυασμό διαφορετικών κατηγοριών πηγών, ώστε να φωτίζεται το θέμα από πολλές πλευρές, να επιτυγχάνεται μια πολυπρισματική οπτική και να αποφεύγεται η μονομέρεια, χωρίς όμως να χρησιμοποιείται πληθώρα πηγών που δεν έχουν συγκεκριμένο θέμα και δεν ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους, καθώς αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε άσκοπη φλυαρία σχετικά με επουσιώδη θέματα και να δημιουργήσει, κατά συνέπεια, σύγχυση στους μαθητές. Γενικότερα, μετά την εισαγωγή των πηγών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπροσαρμόστηκαν και τα σχολικά εγχειρίδια, όπου εντάχθηκαν περισσότερες οπτικές πηγές (εικόνες, φωτογραφίες πρωτογενών ή δευτερογενών πηγών, σκίτσα, γελοιογραφίες, αντικείμενα), στατιστικοί πίνακες, διαγράμματα, χάρτες, προφορικές μαρτυρίες σε κειμενική μορφή και, γενικά, πολυτροπικά αυθεντικά κείμενα, ώστε να καλυφθεί το σύνολο των διαφορετικών μορφών των ιχνών του παρελθόντος που μπορούν να αποτυπωθούν σε έντυπη μορφή. Παρόλα αυτά, εκτός από την εισαγωγή των ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητη και η προσαρμογή τους με στόχο την μετατροπή σε εκπαιδευτικό υλικό που είναι απαραίτητο για διδακτικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, ως εκπαιδευτικό υλικό περιγράφεται το σύνολο των υλικών που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία της τάξης ως ενός εν δυνάμει σχολικού εργαστηρίου ιστορίας που ερευνά, μελετά και επεξεργάζεται ιστορικές πηγές. Είναι το συνολικό υλικό που επιτρέπει στις ομάδες μαθητών να θέτουν ιστορικά ερωτήματα και να προχωρούν στην απάντησή τους μέσα από τις διαδικασίες της διερευνητικής μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει στοιχεία που είναι αποδεκτά ιστορικά, παιδαγωγικά συμβατά και να προσβλέπει στη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁵⁴. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν θα πρέπει να επιλέγει πολύ προσεκτικά τις πηγές και το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει, ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί διδακτικοί στόχοι.

Όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις πηγές, χρειάζεται κατά το σχεδιασμό και την **οργάνωση της διδασκαλίας** να εντάσσουν **κατάλληλα είδη δραστηριοτήτων**, να λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστούν την τάξη, τη μέθοδο

⁵⁴ Α. Τσιβάς, (2007). «Τα εγχειρίδια ιστορίας ως εργαλεία ιστορικού εγγραμματισμού», στο Η. Μανταγορούρας, (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 588.

διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν, το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και τον τρόπο αξιολόγησης ανάλογα με το τι πρέπει να πετύχουν οι μαθητές μέσα από την επαφή τους με τις πηγές⁵⁵. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ή να επινοούν τρόπους για τη δημιουργική και παραγωγική χρήση των πηγών, χωρίς βέβαια να παραιτούνται από τις απαιτήσεις της κριτικής διδακτικής. Εάν οι δραστηριότητες που συνοδεύουν την ανάλυση των παραθεμάτων δεν ανταποκρίνονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ιστορικής επιστήμης και παιδαγωγικής, αλλοιώνεται, ουσιαστικά, ο σκοπός και ο χαρακτήρας της ιστορικής μεθόδου, αλλά και του μαθήματος της ιστορίας⁵⁶. Επίσης, όταν οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες δεν ενδείκνυνται για τους μαθητές, εκείνοι συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν και δίνουν λανθασμένες απαντήσεις. Η αποτυχία αυτή, όμως, μπορεί να τους αποθαρρύνει από τη συμμετοχή στο μάθημα και να τους οδηγήσει σε μια αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που δεν λειτουργεί υποστηρικτικά για τη μάθηση⁵⁷.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Καψάλη και Χαραλάμπους, για να έχει η χρήση μιας πηγής θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να είναι φανερή η σύνδεση και η συνάφειά της με το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και να δηλώνεται ξεκάθαρα η προέλευσή της. Δεν πρέπει να παραλλάσσεται η μορφή της πηγής (π.χ. νόμος, επιστολή, εφημερίδα), ενώ η δομή, τα πλαίσια και οι γνωστικές της ιδιαιτερότητες θα πρέπει να διακρίνονται από το υπόλοιπο κείμενο. Είναι επίσης σημαντικό οι γραπτές πηγές να έχουν επικεφαλίδα και οι οπτικές πηγές να ακολουθούνται από λεζάντα, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται άμεσα τα κυριότερα στοιχεία τους⁵⁸. Κατά την ανάλυση μιας πηγής είναι απαραίτητο να εντοπίζονται και να επισημαίνονται οι βασικότερες πληροφορίες που περιέχουν και να κινητοποιούνται όχι μόνο μεμονωμένες γνώσεις, αλλά και ολόκληρα γνωστικά συστήματα⁵⁹, κυρίως όμως πρέπει να διευκρινίζονται τα ιστορικά συμφραζόμενα και να εντάσσεται πάντα η πηγή στα

⁵⁵ Μαυροσκούφης, ό.π., σσ. 211- 213.

⁵⁶ Jenkins, ό.π., σ. 46.

⁵⁷ K. Chuska, (1995), *Improving Classroom Questions: A teachers guide to increasing student motivation, participation and higher level thinking*, Bloomington, IN: Phi Delta Kapa Educational Foundation, όπως αναφέρεται στον Μαυροσκούφη, ό.π., σ. 322.

⁵⁸ Α. Καψάλης και Δ. Χαραλάμπους, (2008), *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, στο Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σ.188.

⁵⁹ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σ.186.

χρονικά πλαίσια της εποχής στην οποία ανήκει, ώστε να αποφεύγονται οι ερμηνείες υπό το πρίσμα του «παροντισμού»⁶⁰.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των οπτικών πηγών ο Δάλκος τονίζει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική τους χρήση είναι η επιτυχής επιλογή των εικόνων, οι οποίες θα πρέπει να συνοδεύονται από τον κατάλληλο σχολιασμό και να στοχεύουν στην κατανόηση της ιστορικής αφήγησης. Επίσης, αναφέρει ότι πολύ σημαντικό ρόλο κατέχει ο χώρος, όπου τοποθετείται κάθε εικόνα, καθώς αν η εικόνα βρίσκεται σε διαφορετική σελίδα από το αντίστοιχο κείμενο της ιστορικής αφήγησης, τότε ο μαθητής δεν μπορεί να την συνδέσει εύκολα με την ιστορική αφήγηση, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται πλήρως το εποπτικό μέσο. Στη συνέχεια ο Δάλκος προσθέτει ότι δεν πρέπει να παραμελείται και το τεχνικό ζήτημα της ποιότητας, της ευκρίνειας και της πιστότητας των εικόνων, γιατί δεν εκλείπουν οι περιπτώσεις των κακέκτυπων εικόνων, αν και η τεχνολογική εξέλιξη έχει πλέον επιλύσει το πρόβλημα αυτό ως επί το πλείστον. Επιπλέον βασική προϋπόθεση είναι η κατάρτιση και η επάρκεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να είναι σε θέση να κατευθύνει τους μαθητές στον εντοπισμό των σημαντικότερων στοιχείων της εικόνας και στη σύνδεσή τους με την ιστορική αφήγηση, γεγονός που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό καλή γνώση όχι μόνο των ιστορικών γεγονότων, αλλά και της ιστορίας της τέχνης⁶¹.

Γενικότερα, η σωστή χρήση των πηγών απαιτεί βασικές δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η διερεύνηση, η σύγκριση και η ικανότητα σχηματισμού κατάλληλων ερωτήσεων, ανάλογων με το παρεχόμενο υλικό⁶², ενώ παράλληλα η παρουσία τους και μόνο στο μάθημα της ιστορίας δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως ικανή συνθήκη για την υιοθέτηση μιας αποτελεσματικής καινοτόμου διδακτικής μεθόδου, ούτε ως πανάκεια για την απομάκρυνση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

2.3. Δυσκολίες κατά την διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών

Παρόλα τα θετικά στοιχεία που προσδίδει η χρήση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας, δεν εκλείπουν και οι εσφαλμένες χρήσεις τους. Πολλές φορές

⁶⁰ Μαυροσκούφης, ό.π., σ. 212.

⁶¹ Γ. Δάλκος, (1990), Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της ιστορίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 18-19, σσ. 95-102.

⁶² J. Sebba, (2000). *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 112.

είναι πιθανό τα αποσπάσματα να λειτουργήσουν ως «πιστοποιητικά», «βεβαιώσεις» ή «τεκμήρια» που απλά εικονογραφούν ή πλαισιώνουν τις ερμηνείες που προσφέρονται έτοιμες από το σχολικό εγχειρίδιο⁶³, ιδίως όταν χρησιμοποιούνται με «γλωσσικό τρόπο», σαν αφηγήσεις που συμπληρώνουν την κύρια αφήγηση, παραγκωνίζοντας, έτσι, τις μεθοδολογικές αξιώσεις της ιστορικής επιστήμης⁶⁴. Ο Fines επισημαίνει μάλιστα ότι πολλοί δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία των πηγών, με αποτέλεσμα η παρουσία τους να αντιμετωπίζεται ως «διακοσμητική». Η βιβλιοκεντρική αντίληψη της διδασκαλίας, η αφηγηματική δομή των εγχειριδίων, η απαίτηση να καλυφθεί εκτεταμένη ύλη και η έλλειψη διδακτικού χρόνου για μεθοδική ενασχόληση με τις ιστορικές πηγές αποτελούν, επίσης, εμπόδιο στην αποτελεσματική χρήση των πηγών. Γενικότερα, η σωστή χρήση των πηγών αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία και μεγάλη υπομονή από τους εκπαιδευτικούς, αποτελώντας έτσι μια πρόκληση για τους ίδιους, εφόσον απομακρύνει από την ασφαλή συνθήκη του σχολικού εγχειριδίου και εμπλέκει τη σχολική τάξη σε πολύπλοκες διαδικασίες ιστορικής μάθησης, χωρίς να είναι προβλέψιμη η έκβαση της διδακτικής παρέμβασης⁶⁵.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη «το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα θέτει τις πηγές σε δεύτερη μοίρα ή οδηγεί σε τυποποιημένες ασκήσεις πάνω στις πηγές, σε χαμηλού επιπέδου δραστηριότητες, στην ομοιομορφία, την απομνημόνευση και την περιθωριοποίηση σημαντικών ιστορικών θεμάτων και οπτικών». Πολλές είναι οι φορές που οι πηγές δεν αξιοποιούνται σωστά, καθώς αποκόπτονται από το εννοιολογικό και το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να εντάσσονται κανονικά, και δεν γίνονται κατανοητές, όταν παρουσιάζονται πολλές μαζί, χωρίς καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση⁶⁶. Επίσης, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος αποκλειστικά στην ανάπτυξη

⁶³ Π. Γατσωτής, (2004). «Η διδακτική προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας» με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων», στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ., *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 135-136.

⁶⁴ Α. Αθανασοπούλου, (2006). «Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, Τεύχ. 2, σ. 62.

⁶⁵ J. Fines, (2002), “Letting the Past Speak”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 2, No. 2, p. 56.

⁶⁶ Μαυροσκούφης, ό.π., σσ. 193-195.

«δεξιότητων επί των τεκμηρίων» εμποδίζει συχνά την εστίαση της προσοχής στο ιστορικό περιεχόμενο και την ανάπτυξη αποτελεσματικής ιστορικής κατανόησης⁶⁷.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Lee, δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τους μαθητές ως ιστορικούς⁶⁸. Όπως επισημαίνει και ο Husbands, ουσιαστικά οι μαθητές δεν έχουν πάντα τις απαραίτητες νοητικές ικανότητες ή τις αναγνωστικές δεξιότητες για να προβούν σε μια πολύπλοκη εργασία, όπως η ανάλυση των πηγών, ενώ οι εννοιολογικές και οι γλωσσικές δυσκολίες των πηγών συχνά τους εμποδίζουν να αντιληφθούν την πραγματική τους σημασία⁶⁹. Η απλοϊκή προσέγγιση, η αποσπασματικότητα και το μέγεθος των πηγών κάνουν τους μαθητές να τις ταυτίζουν συχνά με την ιστορική αλήθεια και να τις θεωρούν αντικειμενικά τεκμήρια. Οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν το αφηγηματικό κείμενο και την πηγή, τα τεκμήρια σε σχέση με την πληροφορία ή την ερμηνεία και οι αντικρουόμενες πηγές αντιμετωπίζονται πολλές φορές ως ψευδείς⁷⁰. Ιδιαίτερα όσον αφορά στις πρωτογενείς πηγές ο Sandwell επισημαίνει ότι, όταν εκλείπει η απαραίτητη προηγούμενη γνώση και όταν δεν γίνεται κατανοητή η διαδικασία της κριτικής έρευνας, δεν υπάρχει ουσιαστική εξοικείωση με τις πηγές και οι μαθητές δεν μπορούν να εμπλακούν σε συζητήσεις για το πώς συγκροτείται η ιστορική γνώση από τα ιστορικά ντοκουμέντα⁷¹.

Επιπλέον, τα προβλήματα με τη χρήση των πηγών δεν εδράζονται μόνο στην ικανότητα των μαθητών να εμπλακούν κριτικά με το υλικό, αλλά και στην αντίσταση και στην απροθυμία τους να συμμετάσχουν σε μια πολύπλοκη απαιτητική διαδικασία οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης, ιδιαίτερα στη σημερινή ψηφιακή εποχή, καθώς προτιμούν να αναζητούν στο διαδίκτυο μια έτοιμη εύκολη λύση αντί να αξιολογήσουν μια πληροφορία⁷². Επομένως, η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετωπίζει το μάθημα της ιστορίας ως ένα βαρετό γνωστικό αντικείμενο που αφορά κατά βάση την

⁶⁷ Husbands, ό.π., σ. 36.

⁶⁸ P. Lee, , (1983), “History Teaching and Philosophy of History”, *History and Theory*, Vol. 22, No. 4, p. 29.

⁶⁹ Husbands, ό.π., σ. 35.

⁷⁰ Σμυρναιός, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σ.189.

⁷¹ R. Sandwell, (2003), “Reading beyond bias: Using historical documents in the secondary classroom”, *McGill Journal of Education*, Vol. 38, No. 1, p. 170.

⁷² Ό.π., pp. 169-171.

απομνημόνευση της κυρίαρχης ιστορικής αφήγησης και αποτρέπει την ενεργό συμμετοχή τους σε διαδικασίες διερευνητικής μάθησης και παραγωγής νοήματος⁷³.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι παραπάνω παράγοντες διαμορφώνουν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στη διδασκαλία με πηγές, καθώς η χρήση τους μπορεί να τη μετατρέψει σε μια χρονοβόρα και πολλές φορές άσκοπη διαδικασία που εξυπηρετεί πρόσκαιρους στόχους. Ακόμη, τα παραθέματα μπορούν να αποπροσανατολίσουν τους μαθητές, ώστε να μην εστιάσουν στο ζητούμενο ιστορικό πρόβλημα, αλλά να το προσπεράσουν επιφανειακά ή να προβούν σε γενικεύσεις με λίγα τεκμήρια. Η εργασία με πηγές μπορεί να καταλήξει εσφαλμένα σε αυτοσκοπό, ενώ υπάρχει ο κίνδυνος οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας ιστορικής διερεύνησης να δώσουν άλλη κατεύθυνση από την αναμενόμενη. Καθοριστικός, λοιπόν, είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να κατανοήσουν τον τρόπο οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης και ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την προσέγγιση των ιστορικών καταλοίπων.

2.4. Τρόποι προσέγγισης των ιστορικών πηγών

Οι ικανότητες των μαθητών, οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας είναι σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν οι ιστορικές πηγές στο μάθημα. Γενικά, όμως, οι πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν από την έναρξη της διδασκαλίας με σκοπό να ελεγχθεί αν οι μαθητές κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες ή αν διαθέτουν τις βασικές πρακτικές δεξιότητες για το χειρισμό των πηγών. Μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν στην αρχή της διδασκαλίας ως μια εισαγωγή στο θέμα του μαθήματος και να διατυπωθούν προκαταρκτικές υποθέσεις και ερωτήσεις, προκειμένου να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι πηγές μπορούν βέβαια να αξιοποιηθούν και σε ενδιάμεσες φάσεις της διδασκαλίας για να εξηγηθεί πιο αναλυτικά ένα θέμα ή μια οπτική, για να επισημανθούν τα αίτια και οι συνέπειες, να διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις και να δικαιολογηθούν ορισμένα συμπεράσματα. Στο τέλος της διδασκαλίας η χρήση των πηγών μπορεί να συμβάλει στην ανακεφαλαίωση και την

⁷³ Η. Ματσαγγούρας (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 284.

εμπέδωση των κυριότερων σημείων του μαθήματος ή να λειτουργήσει ως αφορμή για επιπλέον έρευνα, αλλά και ως κριτήριο αξιολόγησης⁷⁴.

Στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου εργασίας (project) μπορεί να αξιοποιηθεί ένα μεγαλύτερο σώμα πηγών, ενταγμένων στο ιστορικό τους πλαίσιο, που δίνει τη δυνατότητα για τη σύγκριση των γεγονότων μιας περιόδου και των διαφορετικών αφηγήσεων και ερμηνειών, για τη διερεύνηση πολλών πτυχών του ίδιου θέματος και την ανακάλυψη αιτιακών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων. Η χρήση πολλών πηγών στο πλαίσιο του project προσφέρεται επίσης για την παρακολούθηση των στοιχείων αλλαγής και συνέχειας, για τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων την κριτική προσέγγιση και την επεξεργασία του και τέλος για τη διαμόρφωση συμπερασμάτων⁷⁵.

Για την καλύτερη προσέγγιση των πηγών και την ανάδειξη του νοήματός τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ορισμένες ερωτήσεις που θα βοηθήσουν και στην καλύτερη κατανόηση από τους μαθητές. Οι πηγές, λοιπόν, πρέπει αρχικά να ενταχθούν στο ιστορικό τους πλαίσιο και να διασαφηνιστούν τα κυριότερα νοήματά τους. Προκειμένου να γίνει αυτό, μπορούν να τεθούν ερωτήσεις σχετικά με το ποιος είναι ο συγγραφέας, ποιος είναι το τόπος, ο χρόνος και ο λόγος συγγραφής της πηγής, ποιο είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται η πηγή και ποια τα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια για την ταξινόμηση της ιστορικής πηγής ο εκπαιδευτικός μπορεί να απευθύνει στους μαθητές ερωτήσεις σχετικά με το είδος, τη φύση και το ύφος της πηγής, αλλά και τις συμβάσεις που επικρατούν σε αυτή. Για τη βαθύτερη κατανόηση της πηγής μπορούν να επισημανθούν οι λέξεις –κλειδιά και η σημασία τους, ο σκοπός του συγγραφέα, οι θέσεις και τα επιχειρήματά του, οι αξίες που εκφράζονται μέσα από την πηγή και η σύνδεση του θέματός της με το ιστορικό συγκείμενο. Ακόμη, για την αξιολόγηση της ερμηνείας που παρέχουν οι πηγές μπορούν να τεθούν ερωτήματα σχετικά με την πειστικότητα και την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων, αλλά και σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μεθόδων και των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας⁷⁶. Ο VanSledright προτείνει τις εξής τέσσερις γνωστικές διαδικασίες για την προσέγγιση και την αξιολόγηση των ιστορικών πηγών: α) αναγνώριση του είδους

⁷⁴ Μαυροσκούφης, ό.π., σ. 213.

⁷⁵ Ο.π., σ. 214.

⁷⁶ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις* ...ό.π., σσ. 194-197.

και της προέλευσης της πηγής, β) εντοπισμός του σκοπού της πηγής και ένταξή της στο ιστορικό και χωροχρονικό της συγκείμενο, γ) κριτική ανάγνωση της πηγής για τον προσδιορισμό της κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής τοποθέτησης του δημιουργού της και δ) αξιολόγηση της αξιοπιστίας μιας πηγής μέσα από τη σύγκρισή της με άλλες συσχετιζόμενες πηγές⁷⁷.

Οι Tally & Goldenberg αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν δραστηριότητες που αξιοποιούν το υλικό για πολλαπλούς σκοπούς, όπως για τη διάκριση της οπτικής ή των προκαταλήψεων του δημιουργού ή ακόμα και για να καταλάβουν τα παιδιά ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και να μην περιορίζονται στην απλή ανάδειξη ή/και απεικόνιση μιας μόνο ιδέας ή ενός γεγονότος⁷⁸.

Συγκεκριμένα για την καλύτερη προσέγγιση και αξιοποίηση των γραπτών πηγών, ο R. Stradling προτείνει ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων, όπως η εξέταση μιας σειράς γραπτών πηγών σε χρονική ακολουθία, η σύγκριση εφημερίδων με διαφορετικές οπτικές και ιδεολογία, η σύγκριση μαρτυριών από αυτόπτες μάρτυρες, η σύγκριση ιστοριογραφικών κειμένων από διαφορετικές ιστοριογραφικές σχολές ή από διαφορετικές εθνικές οπτικές και η χρήση μη συμβατικών γραπτών πηγών, όπως, για παράδειγμα, τα συνθήματα⁷⁹. Στην καλύτερη κατανόηση των πηγών θα μπορούσαν να συμβάλλουν, επίσης, και δραστηριότητες όπως ο εντοπισμός του βασικού θέματος, η συγκρότηση πλαγιότιτλων και περιλήψεων, η τιτλοφόρηση του κειμένου ή σε ένα σώμα πηγών, η ταξινόμηση με βάση το νόημα και τη θεματική εξέλιξη⁸⁰. Αντίστοιχα στην περίπτωση των οπτικών πηγών, μπορούν να τεθούν π.χ. ερωτήσεις σχετικά με το φως, τα χρώματα, το φόντο, την κίνηση, τη θέση των προσώπων και των αντικειμένων που απεικονίζονται, ή –στην περίπτωση των φωτογραφιών –ερωτήσεις σχετικά με τη σκηνοθεσία (π.χ. αν η φωτογραφία είναι αυθόρμητη, φυσική ή σκηνοθετημένη). Επιπλέον, κατά την προσέγγιση οπτικών πηγών, όπως οι φωτογραφίες, είναι σκόπιμο να δημιουργείται στους μαθητές προβληματισμός σχετικά με τη γνησιότητα των φωτογραφιών, π.χ. με την επίδειξη και το σχολιασμό διαφορετικών φωτογραφικών

⁷⁷ B. VanSledright (2004). “What does it mean to think historically... and how do you teach it”, *Social Education*, 68(3), pp. 230-231.

⁷⁸ B. Tally & L. B. Goldenberg (2005). “Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources”, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 38, No. 1, p. 2.

⁷⁹ R. Stradling (2001). *Teaching 20th Century European History*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης, ό.π., σ.225.

⁸⁰ Moniot, ό.π., σσ. 274-278.

«εκδοχών» ή τη χρήση διδακτικών τεχνασμάτων (σκοπίμη αλλοίωση φωτογραφιών ή των λεκτικών σχολίων που τυχόν τις συνοδεύουν), ενώ ως δραστηριότητα μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να συνθέσουν ένα κείμενο με βάση ένα σώμα εικόνων ή να συγκρίνουν μεταξύ τους τις εικόνες και να βρουν ομοιότητες και διαφορές⁸¹.

Οι Saxton και Morgan για την καλύτερη αξιοποίηση των πηγών, σκιαγραφούν τρία είδη ερωτήσεων, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν νοητικές δραστηριότητες μέσα από τα τεκμήρια: α) ερωτήσεις που αποσπών πληροφοριακό υλικό, β) ερωτήσεις που εκμαιεύουν την κατανόηση και γ) ερωτήσεις που εκμαιεύουν το στοχασμό. Οι ερωτήσεις που στοχεύουν στην απόσπαση πληροφοριακού υλικού αναζητούν δεδομένα, απαιτούν ακριβή ανάκληση, αναγνώριση ή παρατήρηση των δεδομένων και είναι συνήθως κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις που εκμαιεύουν την κατανόηση μπορεί να είναι αποκλίνουσες ή συγκλίνουσες. Με τις αποκλίνουσες ερωτήσεις είναι δυνατό να διατυπωθούν περισσότερες από μία δυναμικά ορθές απαντήσεις, ενώ ωθούν τους μαθητές να είναι επινοητικοί, να σχηματίζουν υποθέσεις και να επιλύουν προβλήματα ή να αναπλάθουν τα δεδομένα. Οι συγκλίνουσες ερωτήσεις αντιθέτως, έχουν ως στόχο την αναζήτηση της καταλληλότερης ή της καλύτερης απάντησης, εστιάζοντας στα γνωστά δεδομένα. Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία διατύπωσης εξηγήσεων, ερμηνειών, συγκρίσεων ή αλληλεξαρτήσεων. Επίσης, οι ερωτήσεις που στοχεύουν στο να εκμαιεύσουν το στοχασμό δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις και να εκφράσουν τις προσωπικές τους κρίσεις, επιλέγοντας και αξιολογώντας τις πηγές. Έτσι τα παιδιά διαμορφώνουν σταδιακά μια γνώμη ή μια πεποίθηση⁸².

Ο VanSledright για την καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση του παρελθόντος μέσω των πηγών προτείνει να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι ιστορικοί ερευνητές- ντετέκτιβς και «να λύσουν το μυστήριο του παρελθόντος» ακολουθώντας τα εξής βήματα⁸³:

- i. Αναζήτηση των τεκμηρίων.
- ii. Έλεγχος της εγκυρότητας των πηγών.

⁸¹ Μαυροσκούφης, ό.π., σσ. 228-238.

⁸² J. Saxton & N. Morgan (1994). Asking better questions, London: Drake Publishing, όπως αναφέρεται στο Husbands, ό.π., σσ. 43-44.

⁸³ VanSledright, ό.π., σ.1097.

- iii. Έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών.
- iv. Αξιολόγηση της σπουδαιότητας κάθε πηγής.
- v. Οικοδόμηση μιας άποψης σχετικά με τα γεγονότα με βάση τα δεδομένα των πηγών.
- vi. Δημιουργία επιχειρημάτων για την υποστήριξη των απόψεων.

Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης των ιστορικών πηγών είναι αυτός που προτείνουν οι Hicks, Doolittle και Ewing, οι οποίοι προκειμένου να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο που θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την ερμηνεία των πηγών, σχεδίασαν τη στρατηγική SCIM-C (Summarizing, Contextualizing, Inferring, Monitoring, Corroborating)⁸⁴. Το διδακτικό σχήμα που εισηγούνται, λοιπόν, αποτελείται από τις ακόλουθες πέντε φάσεις:

- i. Σύνοψη (Summarizing): Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές προσπαθούν να αναγνωρίσουν το είδος της πηγής, τις συγκεκριμένες πληροφορίες που προσφέρει, το σκοπό της δημιουργίας της, το δημιουργό και το κοινό στο οποίο απευθύνεται.
- ii. Πλαισίωση (Contextualizing): Στη δεύτερη φάση γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί ο χρόνος, ο τόπος, η αιτία δημιουργίας της πηγής, καθώς επίσης τα γεγονότα που συνέβαιναν σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο την περίοδο της δημιουργίας της.
- iii. Συμπέρασμα (Inferring): Στο στάδιο αυτό οι μαθητές επιχειρούν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις υποδείξεις, τις ερμηνείες τις προοπτικές και τις προκαταλήψεις που αναδεικνύει το παράθεμα, τα συμπεράσματα από τις αναφορές και τις παραλείψεις του.
- iv. Έλεγχος (Monitoring): Στη φάση του ελέγχου οι μαθητές αξιολογούν την αξιοπιστία και τη χρησιμότητα της πηγής, ανατρέχουν σε πρόσθετες πηγές που κρίνονται απαραίτητες για την απάντηση του ιστορικού ερωτήματος, στις

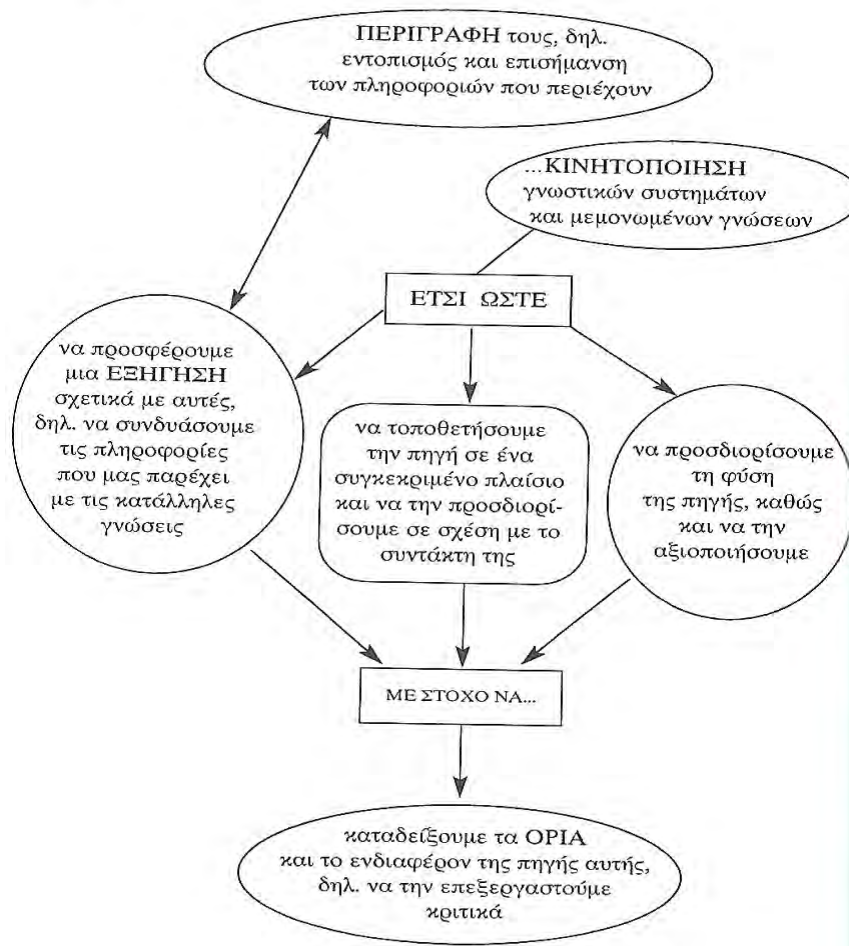
⁸⁴ D. Hicks, P. Doolittle & T. Ewing, (2004). "The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry and Multimedia", *Social Education*, 68 (3), pp. 221-224.

εικόνες, ιδέες και όρους που πρέπει να διευκρινιστούν, καθώς και στις τυχόν αναθεωρήσεις στοιχείων των προηγούμενων φάσεων της μελέτης.

- ν. Επιβεβαίωση (Corroborating): Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές επεξεργάζονται ποικίλες πηγές, αναζητούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους, ερευνούν τους παράγοντες που ευθύνονται για τις ομοιότητες και τις διαφορές και καταλήγουν σε συμπεράσματα και επιπλέον πληροφορίες ή πηγές οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την απάντηση.

Σχετικά με το σχολιασμό των πηγών, ο Moniot παραθέτει το παρακάτω σχεδιάγραμμα⁸⁵.

Σχολιασμός πηγών σημαίνει...



Γενικότερα, η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών περιλαμβάνει τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, τη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές,

⁸⁵ Moniot, ό.π., σ. 282.

την αξιολόγηση της αυθεντικότητας και της αξιοπιστίας των πηγών, τη σύγκριση των αντικρουόμενων ιστορικών αφηγήσεων, την απόκτηση της προοπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος και τη συσχέτιση διαφορετικών πληροφοριών σε κατανοητές και συναφείς εξηγήσεις.

Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας επιδιώκουν μέσω της μεγάλης ποικιλίας των πηγών να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Σε αυτή τη διαδικασία ο ρόλος της εικόνας μπορεί να είναι καταλυτικός. Με τη διδακτική χρήση των εικόνων συνδέονται παράγοντες όπως η φαντασία και η ενσυναίσθηση. Η φαντασία αποτελεί στοιχείο κάθε ιστορικού τεκμηρίου, αφού πάντοτε υπάρχει η προσωπική εκτίμηση του ιστορικού που προσπαθεί να ερμηνεύσει τα γεγονότα. Επιπλέον, η φαντασία πρέπει να αποτελεί στοιχείο και της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να διστάζει να τη χρησιμοποιήσει, αρκεί, βέβαια, να έχει συνείδηση των ορίων της και να τη συνδέει με τις πηγές.

Οι εικόνες βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν μια αντίληψη της εξωτερικής εμφάνισης και των τρόπων συμπεριφοράς των δρώντων προσώπων και γενικότερα μιας συγκεκριμένης κατάστασης του παρελθόντος⁸⁶. Ιδίως η φωτογραφία αποτελεί ένα από τα δραστικότερα μέσα για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Η δύναμή της οφείλεται στην ψυχολογική επίδραση που ασκεί. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι φωτογραφίες μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς τρόπους: α) να τονισθεί η σκοπιμότητα μιας φωτογραφίας, β) να ανιχνευτεί η δυνατότητα εφαρμογής μιας ιδέας/αντίληψης σε μια νέα κατάσταση, γ) να χρησιμοποιηθεί μία φωτογραφία μη στατική, η οποία θα ενεργοποιήσει τη φαντασία των μαθητών και θα τους οδηγήσει να αναζητήσουν τη συνέχεια, δ) να χρησιμοποιηθεί με σκοπό την αναζήτηση της αποτελεσματικότητά της και ε) να χρησιμοποιηθεί στην αρχή της διδασκαλίας ως αφορμή με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών⁸⁷.

Παρόλα αυτά, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι οι πηγές, αν και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα, δεν αποτελούν τον ένα και μοναδικό παράγοντα που οδηγεί σ' αυτή την κατεύθυνση. Στην επίτευξη του ίδιου στόχου συμβάλλουν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η αφήγηση του

⁸⁶ Γιάννης Βρεττός (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Art of Text, σ.20.

⁸⁷ Σακκά, ό.π., σσ. 105-119.

σχολικού εγχειριδίου και του εκπαιδευτικού, ο διάλογος μέσα στην τάξη, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η ανάληψη ρόλων, καθώς και οι επισκέψεις που πραγματοποιούνται σε αρχαιολογικούς χώρους και σε μουσεία. Επομένως, η παρουσία των παραθεμάτων ως μοναδικού παράγοντα ιστορικής κατανόησης αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι επαρκή προϋπόθεση, για να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Η θελκτική και γεμάτη ζωντάνια αφήγηση του εκπαιδευτικού είναι ο βασικός παράγοντας που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, πρώτα για την Ιστορία και έπειτα για τις πηγές.



3. Οπτικές ιστορικές πηγές και Οπτικός γραμματισμός

3.1. Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές

Οι εικόνες γενικά αποτελούν μια από τις πιο ενδιαφέρουσες κατηγορίες ιστορικών πηγών και κυριαρχούν πλέον στη σύγχρονη εποχή της εικόνας. Οι νέες ιστοριογραφικές οπτικές έχουν ανοίξει καινούριους δρόμους για την αξιοποίηση των εικόνων, οι οποίες αποτελούν πολύτιμες πηγές για την πολιτισμική, την κοινωνική και τη διανοητική ιστορία, όπως π.χ. τα ήθη, τα έθιμα, τις μορφές διασκέδασης, τη μόδα, τα παιχνίδια, τον αθλητισμό, την εργασία, τις κοινωνικές συμπεριφορές, τις κυρίαρχες ιδέες και αξίες, την προπαγάνδα κλπ. Οπτικά ντοκουμέντα, όπως η φωτογραφία, οι ζωγραφικοί πίνακες, η αφίσα και η διαφήμιση, η γελοιογραφία, τα έργα τέχνης, τα διαγράμματα και οι χάρτες, ως ιστορικές πηγές δεν μπορούν να παραβλεφθούν, καθώς η αγνόησή τους θα περιόριζε σημαντικά το πεδίο της ιστοριογραφίας. Όπως αναφέρει ο Berger, κανένα άλλο είδος ενθύμιου ή κειμένου από το παρελθόν δε μπορεί να προσφέρει μια τόσο άμεση απόδειξη για τον κόσμο που περιστοιχίζει άλλους ανθρώπους σε άλλες εποχές⁸⁸. Η εικόνα αποτελεί στοιχείο που συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου και μπορεί να αποτελέσει πηγή γνώσης. Σύμφωνα με τον Burke «οι εικόνες μας επιτρέπουν να φανταστούμε πιο παραστατικά το παρελθόν» λόγω της ιδιότητάς τους να δημιουργούν εντυπώσεις, με την έννοια των νοητικών αναπαραστάσεων, στη σκέψη μας και όπως τα κείμενα και οι προφορικές καταγραφές, αποτελούν σημαντική μορφή ιστορικής μαρτυρίας, καθώς μπορούν να καταγράψουν τα γεγονότα σαν αυτόπτες μάρτυρες⁸⁹.

Πολλοί ιστορικοί, βέβαια, έδειχναν προτίμηση στις γραπτές ιστορικές πηγές, έναντι των οπτικών, υποστηρίζοντας ότι οι πρώτες δίνουν την αίσθηση της εξέλιξης των γεγονότων σε αντίθεση με τη στατικότητα των εικόνων που καταγράφουν μόνο στιγμιότυπα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να υποστηρίξουν με την ίδια ισχύ τον ιστορικό⁹⁰. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία της επιστημονικής κοινότητας των ιστορικών αναγνωρίζει, πλέον, τις εικόνες ως αξιόλογες ιστορικές πηγές που αναδεικνύουν

⁸⁸ J. Berger (1977). *Ways of seeing*, London: Penguin Books, p. 10.

⁸⁹ P. Burke, (2003). *Αυτοψία: οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μετ. Ανδρέου Α., Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.16-17.

⁹⁰ Μαυροσκούφης, ό.π., σ. 57.

σημαντικές πλευρές του παρελθόντος⁹¹. Λειτουργώντας ως τεκμήρια παρέχουν στοιχεία για μια οπτική που ήταν αθέατη μέσω γραπτών πηγών, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν την πραγματική φύση της ιστορίας, ως ερμηνεία του παρελθόντος στο εκάστοτε παρόν⁹².

Ωστόσο, κάθε μέσο έχει τις δικές του δυνατότητες και ιδιαιτερότητες, θέτει τους δικούς του περιορισμούς στη χρήση του, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα, επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης και τον τρόπο σκέψης. Έτσι, το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενο με διαφορετικά μέσα αποκτά στην κάθε περίπτωση διαφορετική διάσταση και έχει διαφορετικές επιπτώσεις. Αντίστοιχα, λοιπόν, και οι εικόνες είναι ένας διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας με ξεχωριστά χαρακτηριστικά, αφού σε αντίθεση με τις γραπτές πηγές, είναι βουβοί μάρτυρες και δεν είναι το ίδιο εύκολο να ερμηνευθούν με λέξεις. Η επεξεργασία, λοιπόν, και η ερμηνεία των οπτικών πηγών δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, καθώς ενέχει πολλούς κινδύνους και δυσκολίες που μπορούν να παραπλανήσουν και να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα είναι ότι η εικόνα, χάρη στη μεγάλη δύναμη της εικονικής αναπαράστασης, μπορεί να θεωρηθεί ως αντανάκλαση της πραγματικότητας και να λειτουργήσει τεκμηριωτικά, πείθοντας το θεατή με τη συμβολική της δύναμη και με τη διαδραστικότητά της στο πεδίο της συγκίνησης. Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα είναι ότι «οι εικόνες εμφανίζονται συχνά ρεαλιστικές και αληθοφανείς, ενώ ουσιαστικά απεικονίζουν μερικές μόνο όψεις της πραγματικότητας»⁹³ και εκφράζουν ως ένα βαθμό την ιδεολογία, το στόχο και την οπτική του παραγωγού τους⁹⁴. Παρόλο που αρκετοί θεωρούν ότι παρουσιάζουν τα πράγματα όπως ακριβώς συνέβησαν, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι αρκετές φορές οι δημιουργοί τους μπορεί να παρενέβησαν, με σκοπό να παρουσιάσουν τα γεγονότα και τους ανθρώπους, όπως αυτοί επιθυμούσαν⁹⁵. Άλλωστε, σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο και φωτογράφο Lewis

⁹¹ M. Coventry, P. Felten, D. Jaffee, C. O' Leary, T. Weis and S. McGowan, (2006). "Ways of Seeing: Evidence and Learning in the History Classroom", *The Journal of American History*, Vol. 92, No. 4, p.1375.

⁹² J. Coohill, (2006). "Images and the history lecture: Teaching the history channel generation", *The History Teacher*, 39 (4), p. 456.

⁹³ Σ. Γρόσδος (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: από το παιδί καταναλωτή στο παιδί δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σ. 57.

⁹⁴ Β. Σακκά (2000). «Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 59-60, σ. 110.

⁹⁵ Burke, ό.π., σ. 30.

Hine, «οι φωτογραφίες μπορεί να μην λένε ψέματα, οι ψεύτες όμως μπορούν να φωτογραφίζουν»⁹⁶. Οι εικόνες, δηλαδή, δεν είναι πάντα αθώες ούτε αξιολογικά ουδέτερες, καθώς έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται συχνά με ποικίλες σκοπιμότητες (π.χ. προπαγάνδα, συκοφάντηση, εξύμνηση κ.α.)⁹⁷.

Επίσης, η εικόνα αποτελεί ουσιαστικά ένα «εικονοκείμενο» που εμπεριέχει ένα μήνυμα, το οποίο χρειάζεται να ερμηνευθεί⁹⁸. Ως οπτικά κείμενα, οι εικόνες αποτελούν ένα διαφορετικό τρόπο έκφρασης και αφήγησης και, ως εκ τούτου, απαιτούν τη γνώση και την εξοικείωση με τους δικούς τους ιδιαίτερους κώδικες και συμβολισμούς⁹⁹. Επομένως, οι ιστορικοί είναι ανάγκη να κατέχουν έναν υψηλό βαθμό εξειδικευμένων γνώσεων, ώστε να γνωρίζουν τις αδυναμίες και τα προτερήματα των οπτικών πηγών και να ακολουθούν τις κατάλληλες μεθόδους κάθε φορά για την αποκωδικοποίησή τους, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκει η εκάστοτε οπτική πηγή.

Ο Παληκίδης προσθέτει, επιπλέον, στις παραπάνω δυσκολίες την ποικιλία και την πολυμορφία του οπτικού υλικού (ζωγραφικά και γλυπτικά έργα, χαρακτηριστικά, αρχιτεκτονικά μνημεία, φωτογραφίες, γελοιογραφίες, προπαγανδιστικά και διαφημιστικά έντυπα κ.α.), τα μεταβαλλόμενα με την πάροδο του χρόνου δομικά και αισθητικά χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών έργων, αλλά και την απουσία συγκροτημένης διδακτικής μεθοδολογίας για την ανάλυση των εικόνων¹⁰⁰. Γενικά, η εικόνα έχει μεγάλη αφυπνιστική δύναμη, καθώς μπορεί να φέρει την ιστορία μπροστά στα μάτια των ανθρώπων που δεν συμμετείχαν σε αυτή. Παρόλα αυτά, είναι συγχρόνως «ένα όραμα, μια ψευδαίσθηση με τη μορφή της πραγματικότητας που εξαπατά τις αισθήσεις με τη φαινομενική της αλήθεια»¹⁰¹.

Σύμφωνα με τη Μπενέκου, για την αξιοποίηση της φωτογραφίας ως ιστορικής πηγής πρέπει να διερευνηθούν τα ακόλουθα στοιχεία, ώστε να οριοθετηθεί η ιστορική αξία και η αξιοπιστία της ως πηγής:

⁹⁶ Burke, ό.π., σ. 27.

⁹⁷ Μαυροσκούφης, ό.π., σσ. 58-60.

⁹⁸ Σμυρναίος, *Η διδακτική της ιστορίας...* ό.π., σ. 213.

⁹⁹ Α. Παληκίδης, (2005). «Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Φιλολογική*, 93, σ. 69.

¹⁰⁰ Παληκίδης, ό.π., σ.69.

¹⁰¹ P. Knupfer (1993). "From Text to Television: Hermeneutic Textualism and the Challenge of Visual Technology in the Teaching of History", in *Verbo-Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication MediaTechnologies. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association*, Delphi, Greece, June 25-29, p. 155.

- α) Η ταυτότητα του δημιουργού της φωτογραφίας, στοιχεία, δηλαδή, που αναφέρονται στην εθνικότητα, την ηλικία, την κοινωνική θέση, τις ιδεολογικές απόψεις και την παιδεία του,
- β) ο σκοπός και οι συνθήκες δημιουργίας της φωτογραφίας, όπως η ελευθερία του δημιουργού, η φωτογράφιση κατά παραγγελία και ο επιδιωκόμενος στόχος της φωτογραφίας και
- γ) οι αντιδράσεις των αποδεκτών της εποχής που δημιουργήθηκε η φωτογραφία και οι επιδράσεις που άσκησε σε αυτούς¹⁰².

Όσον αφορά στην αξιοποίηση των εικόνων στο μάθημα της ιστορίας, ως εποπτικά μέσα έχουν τη δυνατότητα να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να δημιουργούν σαφείς παραστάσεις οι οποίες διατηρούνται για σημαντικό χρονικό διάστημα στη μνήμη τους, να συγκεντρώνουν και να διατηρούν την προσοχή τους στο μάθημα, να συμβάλλουν στην κατανόηση του μαθήματος, να εξοικονομούν διδακτικό χρόνο και να τον μετατρέπουν σε χρόνο εμπέδωσης, να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να βοηθούν τις επιμέρους ανάγκες που έχει κάθε μαθητής σε κάθε τάξη¹⁰³. Βασικό πλεονέκτημα των εικόνων είναι και η ενίσχυση των φτωχών αναγνωστών που υπολείπονται συνήθως σε μια κειμενοκεντρική διδασκαλία.

Η εικόνα στη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να αποτελέσει πηγή με δύναμη και ένταση, μπορεί να ζωογονήσει τον προφορικό λόγο και να καλλιεργήσει τη φαντασία, καθώς, μέσα από την ικανότητά της να αποτυπώνει τα ανθρώπινα βιώματα, έχει τη μεγαλύτερη και δραστικότερη ψυχολογική επίδραση στον άνθρωπο¹⁰⁴. Ως τεκμήριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να φωτίσει, να εξηγήσει, να συγκινήσει ή να σοκάρει, αλλά και για να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση, ο ενθουσιασμός και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους μαθητές, καθώς επίσης και το ενδιαφέρον για τις ποικίλες πτυχές και όψεις της ιστορίας¹⁰⁵.

¹⁰² Ε. Μπενέκου, (2000). «Η ανάγνωση της φωτογραφικής εικόνας ως ιστορικής πηγής», Φιλολογική, ΠΕΦ, τ. 71, σ. 68, όπως αναφέρεται στον Τζόκα ό.π., σ.119.

¹⁰³ Τζόκας, ό.π., σ. 35-36.

¹⁰⁴ Τζόκας, ό.π., σ. 39.

¹⁰⁵ Α. Βακαλούδη (2000). «Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις του Internet ως πηγή διδακτικών διαθεματικών προσεγγίσεων στη Β/θμια εκπαίδευση (με δύο διδακτικές προτάσεις)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 114-115, σ.83, όπως αναφέρεται στη Σακκά, ό.π., σ. 109.

Σύμφωνα με τους Tally & Goldenberg, οπτικές πηγές, όπως οι εικόνες, οι φωτογραφίες, οι λιθογραφίες, οι γελοιογραφίες και οι χάρτες, παρουσιάζουν στους μαθητές χαρακτηριστικά και πληροφορίες με βάση τις οποίες ανακαλούν άμεσα προηγούμενες γνώσεις και αρχίζουν να οικοδομούν την ερμηνεία, σε αντίθεση με τις γραπτές πηγές που πολλές φορές εξαιτίας της αρχαϊκής τους γλώσσας είναι πιο δύσκολο να αποκωδικοποιηθούν προκειμένου να παράγουν νόημα¹⁰⁶. Επίσης, ο Volk αναφέρει ότι η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία της ιστορίας συμβάλλει στη λεπτομερή παρατήρηση, στην εκτίμηση διαφορετικών ερμηνειών και στην συνειδητοποίηση της αλλαγής μέσα στο χρόνο, ενώ παράλληλα επιτρέπει εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης του παρελθόντος¹⁰⁷. Σημαντική είναι η συμβολή των εικόνων και στη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης, στην προσέγγιση της ιστορικής, πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής, θρησκευτικής πραγματικότητας μιας εποχής, στην κατανόηση των κειμενικών περιγραφών και την αισθητοποίηση αφηρημένων εννοιών.

Η αξιοποίηση της εικόνας ως ιστορικής πηγής στο μάθημα της ιστορίας μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης. Απαραίτητο εφόδιο, όμως, για την «ανάγνωση» των εικόνων ως ιστορικών πηγών θεωρείται ο «εικονικός ή εικονογραφικός αλφαριθμητισμός», καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι εικόνες ως πηγές, αλλά και γενικότερα, μπορούν εύκολα να ξεγελάσουν χάρη στην εικονιστική τους δύναμη¹⁰⁸. Η επιφανειακή χρήση των εικόνων σε συνδυασμό με τη λανθασμένη επιλογή τους, οδηγούν στην αντίληψη ότι η εικόνα αποτελεί ένα εύκολο μέσο. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει, καθώς και η εικόνα έχει τη δική της γλώσσα και απαιτεί την αντίστοιχη αντιμετώπιση. Έτσι δημιουργείται η αναγκαιότητα μιας οπτικής παιδείας, ενός γραμματισμού της εικόνας, που αφενός θα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου θα ξεπερνά την απόλαυση του παιδιού-θεατή, θα προβληματίζει και θα ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού-κριτικού¹⁰⁹. Επομένως, προκειμένου να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες αποκωδικοποίησης των εικόνων που δέχονται και για να προχωρούν με μεγαλύτερη

¹⁰⁶ Tally & Goldenberg, *ό.π.*, pp. 3-4.

¹⁰⁷ S. Volk (2015). How to Navigate an “Upside-Down” World: Using Images in the History Classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, (141), p. 63.

¹⁰⁸ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, *ό.π.*, σ. 268.

¹⁰⁹ Γρόσδος, *ό.π.*, σ. 61, 65.

άνεση και εξοικείωση στην ανάγνωση και ερμηνεία τους, είναι αναγκαία η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού. Τι είναι όμως ο οπτικός γραμματισμός;

3.2. Ο Οπτικός γραμματισμός

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο ο γραμματισμός ευρύτερα ορίζεται ως μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που διαρκώς επαναπροσδιορίζεται με γνώμονα το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα και συμπεριλαμβάνει την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική αντιμετώπιση ποικίλων τύπων λόγου. Ο γραμματισμός επεκτείνεται πέραν του προφορικού και του γραπτού λόγου και διευρύνεται σε κάθε μορφή αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημείων¹¹⁰. Ο οπτικός γραμματισμός, όμως, ειδικότερα αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που μας επιτρέπει να μιλάμε για την αποτελεσματική αξιοποίηση των εικόνων στο έντονα οπτικό περιβάλλον που έχει επικρατήσει. Παρόλα αυτά, οι Avgerinou & Ericson υποστηρίζουν ότι δεν έχει διατυπωθεί ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, καθώς εμπλέκονται πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία¹¹¹. Οι Brill, Kim και Branch αποδίδουν την απουσία ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού στο γεγονός ότι κάθε ερευνητής ορίζει τον οπτικό γραμματισμό με βάση τη δική του οπτική, το δικό του θεωρητικό υπόβαθρο και τις προσωπικές (επαγγελματικές- ερευνητικές) ανησυχίες, αλλά και στον περιοριστικό αναλογικό συνδυασμό του οπτικού γραμματισμού με τον γλωσσικό γραμματισμό¹¹². Ο πρώτος ορισμός για τον οπτικό γραμματισμό διατυπώθηκε από τον John Debes, σύμφωνα με τον οποίο

«Ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο οπτικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει ένας άνθρωπος βλέποντας και παράλληλα χρησιμοποιώντας και άλλες αισθήσεις. Η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων είναι βασική για τη φυσιολογική ανθρώπινη μάθηση. Μόλις αναπτυχθούν επιτρέπουν σε ένα οπτικά εγγράμματο άνθρωπο να διακρίνει και να ερμηνεύει οπτικές ενέργειες, αντικείμενα, φυσικά και τεχνητά σύμβολα που συναντά στο περιβάλλον του.

¹¹⁰ G. Kress (1994). *Learning to write*, London: Routledge.

¹¹¹ M. Avgerinou & J. Ericson (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 28(4), p. 280.

¹¹² J. M. Brill, D. Kim & R. M. Branch (2007). The Visual Literacy defined: the results of a Delphi study: can IVLA (operationally) define visual literacy?, *Journal of Visual Literacy*, Vol. 27 (1), p. 50.

Μέσα από τη δημιουργική χρήση αυτών των ικανοτήτων μπορεί κανείς να επικοινωνεί με άλλους, ενώ με τη συνειδητή χρήση τους μπορεί να αντιληφθεί και να απολαύσει τα αριστουργήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας»¹¹³.

Ωστόσο, ο ορισμός του Debes δεν εξηγεί τι είναι ο οπτικός γραμματισμός, αλλά τι μπορεί να κάνει ένας άνθρωπος που τον κατέχει¹¹⁴. Έκτοτε, λοιπόν, έχουν διατυπωθεί κι άλλοι ορισμοί στην προσπάθεια να προσδιοριστεί πιο ολοκληρωμένα η έννοια του οπτικού γραμματισμού. Οι Ausburn & Ausburn ορίζουν τον οπτικό γραμματισμό ως «ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπει στο άτομο να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί εικόνες για να επικοινωνήσει εσκεμμένα με άλλους», τονίζοντας ιδιαίτερα την σκοπιμότητα που υπάρχει κατά την οπτική επικοινωνία. Αναφέρουν, επίσης, δύο βασικές αρχές του οπτικού γραμματισμού, λέγοντας ότι ο οπτικός γραμματισμός είναι κι αυτός μια μορφή γλώσσας με λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό, όπου οι διάφορες εικόνες πρέπει να οργανωθούν και να μπου σε σειρά προκειμένου να μας δώσουν ένα νόημα, όπως και οι λέξεις πρέπει να συνταχθούν με βάση τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού, ώστε να δημιουργηθούν προτάσεις με νόημα. Επίσης, οι Ausburn & Ausburn αναφέρουν ότι ένα οπτικά εγγράμματο άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να «διαβάζει» και να «γράφει» οπτικά, όπου το να διαβάζει σημαίνει την ικανότητα να ερμηνεύει τα οπτικά μηνύματα που παράγουν άλλοι και το να γράφει ερμηνεύεται ως η ικανότητα να παράγει το ίδιο το άτομο οπτικά μηνύματα¹¹⁵.

Ο Hortin πρόσθεσε στον παραπάνω ορισμό το στοιχείο της οπτικής σκέψης, λέγοντας πως «οπτικός γραμματισμός είναι η δεξιότητα να κατανοεί κάποιος (να διαβάζει, δηλαδή να αποκωδικοποιεί) και να χρησιμοποιεί (να γράφει, δηλαδή να κωδικοποιεί) εικόνες, καθώς και να σκέφτεται και να μαθαίνει με όρους εικόνων, να μαθαίνει οπτικά»¹¹⁶. Στη συνέχεια, ο Sinatra στο δικό του ορισμό δίνει έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου και θεωρεί τον οπτικό γραμματισμό ως

¹¹³ J. Debes, (1969b). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*, 14 (8), pp. 25-27, όπως αναφέρεται στο Brill, Kim & Branch, ό.π., σ. 49.

¹¹⁴ D. J. Bieman (1984). Visual literacy in the elementary grades in Everest K. (Ed.) A kaleidoscope of media, 5-8, Association for Media and Technology in Education in Canada, Ontario, όπως αναφέρεται στο Avgerinou & Ericson, ό.π. σ. 281.

¹¹⁵ L. J. Ausburn, & F. B. Ausburn (1978). Visual Literacy: Background, Theory and Practice, *Innovations in Education & Training International*, Vol. 15 (4), p. 291.

¹¹⁶ J. Hortin, (1983). Visual Literacy and visual thinking. In Burbank, L. and Pett, D. (eds) *Contributions to the study of visual literacy IVLA* (pp. 92-106), όπως αναφέρεται στους Brill, Kim & Branch, ό.π., σ. 49.

απαραίτητο προαπαιτούμενο για την ανθρώπινη σκέψη, αλλά και για την ανάπτυξη και άλλου είδους γραμματισμών, υποστηρίζοντας πως «ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί την ενεργητική ανασύνθεση παρελθόντων εμπειριών με επερχόμενες οπτικές πληροφορίες για την κατάκτηση του νοήματος»¹¹⁷.

Οι Kim, Brill & Branch, μετά από έρευνα που διεξήγαν, η οποία απευθυνόταν σε ερευνητές που μελετούσαν το θέμα του οπτικού γραμματισμού, και είχε ως σκοπό τη διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού, λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψιν τους και τους προηγούμενους, κατέληξαν στον εξής ορισμό: «Οπτικός γραμματισμός είναι ένα σύνολο αποκτηθέντων δεξιοτήτων για να ερμηνεύει και να συνθέτει κάποιος οπτικά μηνύματα. Ένας οπτικά εγγράμματος άνθρωπος μπορεί α) να διακρίνει και να κατανοεί οπτικά αντικείμενα ως αποτέλεσμα οπτικής οξύτητας, β) να δημιουργεί στατικά και δυναμικά οπτικά αντικείμενα με αποτελεσματικό τρόπο σε καθορισμένο χώρο, γ) να καταλαβαίνει και να εκτιμά τις οπτικές συμβάσεις που χρησιμοποιούν άλλοι, δ) να προβάλλει αντικείμενα σε νοητικό επίπεδο»¹¹⁸.

Γενικότερα, γίνεται αντιληπτό ότι για τον οπτικό γραμματισμό έχουν διατυπωθεί πάρα πολλοί ορισμοί, γεγονός που αποδίδεται στο πλουραλιστικό θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας¹¹⁹, καθώς και στο ότι πλέον εμπλέκονται πολλοί άνθρωποι από διαφορετικά πεδία, όπως η ψυχολογία, η γλωσσολογία, η φιλοσοφία, οι ΤΠΕ, η διαφήμιση, η τέχνη και καθένας εξετάζει το θέμα από τη δική του οπτική γωνία¹²⁰.

Η Avgerinou, η οποία ορίζει τον οπτικό γραμματισμό ως ένα σύνολο αποκτηθέντων ικανοτήτων που περιλαμβάνουν την κατανόηση και τη χρήση εικόνων (με την έννοια του διαβάζω και γράφω αντίστοιχα), καθώς επίσης και τη σκέψη και μάθηση σύμφωνα με τους όρους των εικόνων, εντοπίζει και σκιαγραφεί τις παρακάτω ικανότητες που αποκτούν τα οπτικά εγγράμματα άτομα:

- ❖ Επίγνωση του οπτικού λεξιλογίου, που περιλαμβάνει τα βασικά συστατικά της οπτικής γλώσσας (π.χ. σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, χώρος, υφή, φωτισμός, χρώμα, κίνηση).

¹¹⁷ R. Sinatra (1986). *Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing*. Ch. C. Thomas, Springfield, IL, όπως αναφέρεται στους Avgerinou & Ericson, ό.π., σ. 282.

¹¹⁸ Brill, Kim & Branch, ό.π., σ. 55.

¹¹⁹ Avgerinou & Ericson, ό.π., σ. 283.

¹²⁰ Ausburn & Ausburn, ό.π., σ. 291

- ❖ Επίγνωση των οπτικών συμβάσεων, δηλαδή των συμβόλων ως φορέων κοινωνικών συμβάσεων.
- ❖ Οπτική σκέψη, που σχετίζεται με την ικανότητα να μετατρέπονται οι πληροφορίες κάθε τύπου σε οπτικά στοιχεία με σκοπό την επικοινωνία.
- ❖ Οπτικοποίηση, διαδικασία διαμόρφωσης μιας εικόνας
- ❖ Λεκτική και οπτική κατανόηση, που σχετίζεται με την συγκροτημένη και λογική σκέψη, η οποία επιτυγχάνεται μέσω εικόνων.
- ❖ Κριτική σκέψη, ως προς την ερμηνεία των εικόνων.
- ❖ Οπτική διάκριση, ικανότητα, δηλαδή, να εντοπίζει το άτομο τις διαφορές μεταξύ των εικόνων.
- ❖ Οπτική αναδόμηση, που αφορά την ικανότητα ανακατασκευής ενός οπτικού μηνύματος που δεν είναι ολοκληρωμένο, στην αρχική του μορφή.
- ❖ Η ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει μεταξύ τους εικόνες με παρόμοιο θέμα, αλλά και εικόνες με αντίστοιχο κείμενο.
- ❖ Αναδόμηση του νοήματος μιας εικόνας είτε λεκτικά ή οπτικά, όταν οι πληροφορίες που έχουμε γι' αυτή δεν είναι πλήρεις.
- ❖ Η ικανότητα κατασκευής νοήματος για ένα οπτικό μήνυμα¹²¹.

3.3. Η παιδαγωγική αξία του Οπτικού Γραμματισμού

Σύμφωνα με τους Ευρωπαίους διαφωτιστές, οι αισθήσεις, χωρίς βέβαια να αποτελούν τη μοναδική πηγή γνώσης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αφετηρία της¹²². Η αίσθηση της όρασης, λοιπόν, είναι, κατά γενική ομολογία, αυτή που κυριαρχεί πιο έντονα στον άνθρωπο και μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, ο οποίος είναι ακόμα πιο απαραίτητος σήμερα που έχει επικρατήσει ο οπτικός πολιτισμός¹²³. Η μαζική εισβολή των οπτικών

¹²¹ M. D. Avgerinou (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’images” era, *TechTrends*, Vol.53(2), pp. 29-30.

¹²² Τζόκας, ό.π., σ. 31.

¹²³ Ως οπτικός πολιτισμός νοείται κάθε οπτικό γεγονός το οποίο παρέχει πληροφορίες, νοήματα ή ευχαρίστηση, όταν ο θεατής έρχεται σε επαφή με την οπτική τεχνολογία, η οποία έχει σχεδιαστεί για να βελτιώνει τη φυσική όραση (ζωγραφική, τηλεόραση, φωτογραφία, internet). Εστιάζει, δηλαδή, το ενδιαφέρον του στην αίσθηση της όρασης και στο ρόλο της στην παραγωγή νοημάτων, τη διαμόρφωση

μέσων και ο καταγιγισμός των εικόνων στην καθημερινή ζωή που προέρχονται πλέον από ποικίλα μέσα, όπως η τηλεόραση και ιδίως το διαδίκτυο, επηρεάζουν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα τις απόψεις, τις συμπεριφορές και γενικότερα τον τρόπο ζωής του ανθρώπου. Ιδιαίτερα τα παιδιά που γεννιούνται σε αυτή την εποχή της εικόνας, είναι μεν εξοικειωμένα με τα οπτικά σύμβολα, αλλά δεν είναι πάντα σε θέση να διακρίνουν τα χρήσιμα από τα άχρηστα οπτικά μηνύματα και τα επιφανειακά από τα αξιόλογα, καθώς συνήθως είναι παθητικοί δέκτες των μηνυμάτων αυτών¹²⁴. Το γεγονός, δηλαδή, ότι τα παιδιά σήμερα μεγαλώνουν σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από εικόνες, δεν σημαίνει ότι κατέχουν και τις απαραίτητες εκλεπτυσμένες οπτικές δεξιότητες¹²⁵, καθώς οι εικόνες αποτελούν σύνθετες και περίπλοκες μορφές επικοινωνίας, που, για να αποκωδικοποιηθούν, απαιτούν γνώση και εξοικείωση με τους δικούς της κώδικες και συμβολισμούς. Σύμφωνα με το Γρόσδο η εικόνα «αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών αλλά και την εγκλωβίζει. Έχει αισθητική διάσταση ή αγγίζει και ξεπερνά τα όρια της κακογουστιάς με την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση. Αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ή οδηγεί στην απομόνωση»¹²⁶. Η αλληλεπίδραση, λοιπόν, που υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και το παιδί μπορεί να αποβεί επικίνδυνη, εάν το παιδί δεν κατακτήσει εκείνους τους μηχανισμούς που είναι απαραίτητοι για να φιλτράρουν τον όγκο των εικόνων. Όπως επισημαίνει ο Coinsidin, «σε μια εποχή που όλοι εκτιθέμεθα σε τόσα πολυμεσικά μηνύματα, όσο ποτέ πριν, οι νέοι άνθρωποι δεν έχουν καμία καθοδήγηση στο πώς να διαβάζουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν κριτικά τις εικόνες. Αυτό τους καθιστά οπτικά ευαίσθητους και υποψήφια θύματα μιας γλώσσας που μπορεί να τους επηρεάσει και να τους χειραγωγήσει»¹²⁷.

Για το λόγο αυτό οι Avgerinou & Ericson τονίζουν την αναγκαιότητα του οπτικού γραμματισμού, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να βοηθήσει το άτομο να βελτιώσει την ικανότητά του να κατανοεί καλύτερα τον σύγχρονο κόσμο, εφόσον θα είναι σε θέση

αισθητικών αξιών, κοινωνικών στερεοτύπων και κοινωνικών σχέσεων (Mirzoeff, Nicolas [ed.] (1998), *The visual culture reader*. London: Routledge).

¹²⁴ Avgerinou & Ericson, ό.π., σ. 288.

¹²⁵ P. Felten (2008). Visual literacy. *Change: The magazine of higher learning*, Vol. 40(6), p. 60.

¹²⁶ Γρόσδος, ό.π., σ. 60.

¹²⁷ D. Considine (1987). Visual literacy and the curriculum: More to it than meets the eye. *Language Arts*, 64, p. 635.

να φιλτράρει και να ερμηνεύει καλύτερα τα οπτικά ερεθίσματα που δέχεται¹²⁸. Παράλληλα, καθώς οι μαθητές εμβαθύνουν σε βαθύτερα χαρακτηριστικά μιας εικόνας, όπως η μορφή, το περιεχόμενο και το πλαίσιο παραγωγής της, αναπτύσσουν δεξιότητες εστιασμένης προσοχής και παρατήρησης, αναλυτικής σκέψης και περιγραφής, επίλυσης προβλήματος και επιχειρηματολογίας. Έτσι, μέσα από την προσέγγιση και την ερμηνεία των εικόνων οι μαθητές καλλιεργούν και την κριτική σκέψη, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη μνήμη τους μέσα από το συνδυασμό οπτικών και λεκτικών πληροφοριών¹²⁹.

Στην υποστηρικτική λειτουργία του οπτικού γραμματισμού για τη διαδικασία της μάθησης έχουν αναφερθεί παλαιότερα και οι Ausburn & Ausburn, αναδεικνύοντας σημαντικά οφέλη. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι η μύηση των μαθητών στον οπτικό γραμματισμό

- ❖ συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των λεκτικών δεξιοτήτων,
- ❖ βελτιώνει την προσωπική έκφραση και την οργάνωση των ιδεών,
- ❖ αυξάνει το κίνητρο για συμμετοχή των μαθητών κάθε ηλικίας σε οποιοδήποτε μάθημα,
- ❖ προσεγγίζει μαθητές που σε άλλη περίπτωση δε θα συμμετείχαν στο μάθημα (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, νοητικές διαταραχές, συναισθηματική διαταραχή, κοινωνική απομόνωση, αλλοδαπούς μαθητές),
- ❖ βελτιώνει την αυτοεικόνα και τη σχέση με τους άλλους και
- ❖ ενισχύει την εμπιστοσύνη στον εαυτό, την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση¹³⁰.

Ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση και την πρωτοβουλία των μαθητών, να τους οδηγήσει σε νέες μαθησιακές προκλήσεις και να τους «ξεκουράσει» από τη μονοτονία του κειμενοκεντρικού μαθήματος, ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Έχει, επίσης, τη δυνατότητα να τους μυήσει στους επικοινωνιακούς κώδικες της οπτικής επικοινωνίας, εφόσον εξασκούνται σταδιακά στην αντίληψη του απώτερου σκοπού, αλλά και του

¹²⁸ Avgerinou & Ericson, ό.π., σ. 289.

¹²⁹ Ε. Σκούρα (2013). *Οπτικός γραμματισμός: Θεωρία και πράξη*, διαθέσιμο στο <http://users.sch.gr/eirskoura/wp-content/uploads/2013/04/grammatismos-blog.pdf>

¹³⁰ Ausburn & Ausburn, ό.π., σ. 295.

συμβολισμού των εικόνων. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται προϋποθέσεις για γόνιμο διάλογο, συνεργατική μάθηση και βιωματική εμπλοκή. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ο οπτικός γραμματισμός δεν επιχειρεί να αναιρέσει ή να εκτοπίσει τις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές γραμματισμού, ούτε να υποκαταστήσει το λόγο. Ακόμη, η αξιοποίησή του απαιτεί εκπαιδευμένους χειριστές και κατάλληλη εφαρμογή, ώστε να έχει κάποιο αποτέλεσμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξασκήσουν τους μαθητές, ύστερα από χρόνια μετωπικής διδασκαλίας, να αναζητούν τη γνώση στην εικόνα και να μην την συνδέουν αποκλειστικά με μια άκαρπη μαθησιακά διασκέδαση¹³¹.

3.4. Ο Οπτικός Γραμματισμός και οι εικόνες στο μάθημα της Ιστορίας

Στο πλαίσιο του οπτικού γραμματισμού ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τον μαθητή να ανιχνεύσει «αν μια εικόνα ή φωτογραφία μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία, αν μπορούμε να συλλάβουμε μια πλοκή, η οποία να προηγήθηκε από την απεικόνιση, ή μπορεί να λαβαίνει χώρα την ίδια στιγμή που την κοιτάμε, ή ακόμη και να την ακολουθεί»¹³². Μπορούν, επίσης, ανάλογα με το είδος του εικονιστικού υλικού, να τεθούν ερωτήματα σχετικά με τους συμβολισμούς που παρατηρούνται στην εικόνα, αλλά και σχετικά με τον εξοπλισμό, την ενδυμασία, τη στάση, το ύφος, τα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις μεταξύ των εικονιζόμενων προσώπων. Επιπλέον, για την καλύτερη ερμηνεία και τη σταδιακή αποκωδικοποίηση των εικόνων σημαντικές είναι και οι εξής ερωτήσεις: Τι αποκαλύπτεται και τι αποκρύπτεται μέσα από αυτή την εικόνα; Για ποιο λόγο έγινε η λήψη αυτής της φωτογραφίας; Ποιος είναι ο ρόλος του φωτισμού στην πρόθεση του φωτογράφου (ή του ζωγράφου στην αντίστοιχη περίπτωση); Ποια τεχνική χρησιμοποιείται και γιατί στην απεικόνιση ή τη φωτογράφιση; Ακόμη, στην περίπτωση του έργου τέχνης (λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους περιορισμούς που έχει αυτό ως ιστορικό τεκμήριο) είναι σημαντικό να τεθούν και οι ερωτήσεις: α) Πότε δημιουργήθηκε το έργο; β) Ποια είναι η περίοδος στην οποία

¹³¹ Σκούρα (2013). ό.π., σ.10.

¹³² Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, σ. 268.

αναφέρεται; και γ) Οι περιγραφές των γεγονότων και των καταστάσεων πηγάζουν από την προσωπική εμπειρία του καλλιτέχνη;¹³³

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο οπτικός γραμματισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία και την ανάλυση των οπτικών πηγών, καθώς οι οπτικά εγγράμματοι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στο να εντοπίζουν και να αποκωδικοποιούν τα νοήματα και τις πληροφορίες που μπορεί να παρέχει μια φωτογραφία, ένας πίνακας, ένα έργο τέχνης, οι γελοιογραφίες, τα σκίτσα και κάθε άλλου είδους οπτική πηγή. Η λειτουργία των εικόνων ως ιστορικών και οπτικών κειμένων, μπορεί να αποτελέσει το σημείο σύγκλισης του οπτικού και του ιστορικού γραμματισμού, μέσα από την εξοικείωση των μαθητών αφενός με τη γλώσσα της εικόνας και αφετέρου με τη γλώσσα των ιστορικών.

Σύμφωνα με την Παπαδάκη, ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές:

- ❖ Στην κατανόηση της σχέσης της ιστορικής αφήγησης με τις εικόνες που την πλαισιώνουν στα διδακτικά εγχειρίδια.
- ❖ Στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών.
- ❖ Στην ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης ερωτήσεων.
- ❖ Στην κατανόηση της λειτουργίας των εικόνων ως πηγών της ιστορίας.
- ❖ Στην προσέγγιση της πολυπρισματικότητας και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.
- ❖ Στην ερμηνεία του παρελθόντος.
- ❖ Στην εξοικείωση με ποικίλα οπτικά κείμενα και, συνεπώς, στην εξοικείωση με ποικίλους γλωσσικούς κώδικες.
- ❖ Στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής όλων των μαθητών σε ένα μάθημα του οποίου κατά καιρούς αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του στο σχολείο.
- ❖ Στην αντίληψη του τρόπου μετασηματισμού των ιστορικών γνώσεων σε εικόνες.
- ❖ Στη διάκριση των σημαινόντων και σημαινομένων στις εικόνες και στην κατανόηση της διαπλοκής τους.

¹³³ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, σσ. 268-270.

- ❖ Στη σύγκριση διαφορετικών εικόνων.
- ❖ Στην προσέγγιση διαφορετικών σημειωτικών κωδίκων
- ❖ Στην κατανόηση της σημασίας του πολιτισμικού πλαισίου των εικόνων και του ρόλου του δημιουργού της εικόνας.
- ❖ Στην εξοικείωση με διαφορετικούς επικοινωνιακούς κώδικες¹³⁴.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, η αξιοποίηση των εικόνων ως ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας είναι πλέον αναγκαία, αν λάβουμε υπόψη τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει στους μαθητές. Η χρήση τους όμως, δεν είναι μια απλή διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει ορισμένες δυσκολίες τις οποίες χρειάζεται να λαμβάνει πάντα υπόψη του. Αρχικά ο Felten επισημαίνει ότι πολλές φορές οι μαθητές διαβάζουν τις εικόνες στην ιστορία όπως διαβάζουν τις εικόνες σε ένα περιοδικό, απλοϊκά, επιφανειακά και χωρίς να εφαρμόζουν στρατηγικές ανάλυσης ιστορικών πηγών, ενώ συχνά δεν αμφισβητούν την αξιοπιστία τους, καθώς πιστεύουν ότι δείχνουν τα πράγματα όπως έγιναν, ότι είναι ουδέτερες ή αντικειμενικές. Επίσης, παρατηρεί ότι οι μαθητές, ζώντας σε έναν έντονα οπτικό κόσμο, εισέρχονται στην τάξη έχοντας ήδη σχηματίσει ορισμένες απόψεις που επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητά τους να θυμούνται, να αιτιολογούν, να λύνουν προβλήματα και να αποκτούν νέες γνώσεις. Επομένως, τονίζει ότι για τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν την αξία των αναπαραστάσεων που φέρουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση των εικόνων ως πηγών, όπως είναι η οπτική γνώση και οι πολιτισμικές αναμνήσεις, ώστε να αποφύγουν ή να ανατρέψουν προϋπάρχουσες παρανοήσεις¹³⁵.

Επιπλέον, οι μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι να αντιμετωπίζουν τις εικόνες ως επιστημονικά τεκμήρια ή πηγές που μπορεί να τους οδηγήσουν σε συμπεράσματα, δεν αντιλαμβάνονται ότι από μια εικόνα μπορούν να προκύψουν διαφορετικές ερμηνείες και φυσικά δεν είναι εξοικειωμένοι με το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τη γραμματική των περισσότερων ιστορικών ειδών. Επίσης, είναι πιθανό οι μαθητές, επηρεασμένοι από το

¹³⁴ Α. Παπαδάκη (2011). Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 49.

¹³⁵ M. Coventry, Felten et al., ό.π., pp. 1383-1386.

παρόν, να οδηγηθούν σε αναχρονισμούς. Για το λόγο αυτό ο Callahan υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διδάξει το ιστορικό συγκείμενο, τις συνήθειες καλλιτεχνικές συμβάσεις και τις πολιτισμικές συνήθειες της υπό εξέταση χρονικής περιόδου, ώστε να δημιουργηθεί ένα στέρεο γνωστικό υπόβαθρο που θα βοηθήσει σταδιακά και στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού και της κριτικής σκέψης¹³⁶.

Προκειμένου, λοιπόν, οι πρακτικές αξιοποίησης των εικόνων στο μάθημα της ιστορίας να είναι ουσιαστικές, θα πρέπει να ενισχύουν την κρίση, να προβληματίζουν και να δημιουργούν προϋποθέσεις αμφισβήτησης, να προκαλούν ερωτήματα και να δίνουν απαντήσεις, να οδηγούν στην αναζήτηση άλλων πηγών και τη συγκριτική αντιπαράθεσή τους, να εκπληρώνουν όσους περισσότερους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. Οι εικόνες θα πρέπει να είναι τόσες, όσες χρειάζονται για να γνωρίζουμε επαρκώς τους δρόμους ανάγνωσης, ανάλυσης και εμβάθυνσης που θα ακολουθήσουμε. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να επιμένει σε αυτή τη διαδικασία περισσότερο απ' όσο το μαθητικό δυναμικό της τάξης μπορεί να αντέξει. Χρήσιμη είναι επίσης και η εναλλαγή στους τρόπους προσέγγισης των εικόνων, ώστε να αναδεικνύονται νέες δίοδοι ερμηνείας. Ακόμη, όταν χρησιμοποιείται εξειδικευμένη ορολογία, ιστορικής ή εικαστικής φύσης, θα πρέπει, έστω και με συντομία, να επεξηγείται. Για την καλύτερη επίτευξη των στόχων που θέτει μια διδακτική προσέγγιση, είναι, επίσης, αναγκαίο το οπτικό υλικό να επιλέγεται και να οργανώνεται προσεκτικά. Οι φωτογραφίες για παράδειγμα, για να αξιοποιούνται καλύτερα, μπορούν να ταξινομούνται με βάση το περιεχόμενό τους σε ποικίλες κατηγορίες, όπως π.χ. φωτογραφίες– ντοκουμέντα (φωτορεπορτάζ), οικογενειακές φωτογραφίες, φωτογραφίες τόπων, οικισμών, οικοδομημάτων, αντικειμένων και έργων τέχνης, προσωπογραφίες, επιστημονικές φωτογραφίες, καλλιτεχνικές φωτογραφίες κ.α. Η εικόνα θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο διδασκαλίας και να προτρέπει το μαθητή στη δημιουργική αποκωδικοποίησή της, γεγονός που σημαίνει ότι θα πρέπει να πλαισιώνεται με την κατάλληλη πληροφόρηση, η οποία θα ενθαρρύνει παρά θα υποθάλπει την ανακαλυπτική μάθηση. Αναφορικά με το περιεχόμενο της εικόνας ο Σμυρναίος (2013:265) αναφέρει πως οι συναισθηματικές εικόνες συμβάλλουν στη

¹³⁶ C. Callahan, (2013). Analyzing historical photographs to promote civic competence. *Social Studies Research and Practice*, Vol. 8 (1), pp. 79.

μάθηση περισσότερο από τις ουδέτερες εικόνες οι οποίες διασπούν την προσοχή και δεν επιτυγχάνουν συνθήκες μάθησης¹³⁷.

Όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια οι εικόνες επιτελούν πέντε γνωστικές λειτουργίες:

- Τη διακοσμητική λειτουργία,
- Τη λειτουργία παρουσίασης του περιεχομένου, το οποίο συγκεκριμενοποιούν,
- Τη λειτουργία οργάνωσης, προσφέροντας ένα πλαίσιο αναφοράς για το περιεχόμενο του κειμένου,
- Την ερμηνευτική λειτουργία, κατά την οποία επεξηγούνται καλύτερα έννοιες ή σημεία του κειμένου και
- Τη λειτουργία μεταμόρφωσης, όπου οι εικόνες αποτελούν βοήθημα για την απομνημόνευση και την κατανόηση των νέων και περίπλοκων εννοιών¹³⁸.

Από τις εικόνες με τις παραπάνω λειτουργίες, τη σημαντικότερη επίδραση στη μάθηση ασκούν οι εικόνες μεταμόρφωσης¹³⁹, ενώ οι Tally & Goldenberg τονίζουν ότι οι οπτικές πηγές στα ιστορικά εγχειρίδια δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν μέσο εικονογράφησης, αλλά ως ουσιώδες πληροφοριακό υλικό για την ερμηνεία του παρελθόντος¹⁴⁰.

Η Σακκά επισημαίνει ότι είναι απαραίτητο τα εγχειρίδια της ιστορίας να περιέχουν ευρύτατα γνωστές ιστορικές φωτογραφίες σημαντικών γεγονότων και προσώπων, σημειώνοντας μάλιστα ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας «κανόνας ιστορικών φωτογραφιών» οι οποίες να είναι άμεσα αναγνωρίσιμες. Επίσης, αναφέρει ότι απαραίτητες είναι όχι μόνο οι φωτογραφίες των πολεμικών και πολιτικών γεγονότων, αλλά και εκείνες που αποτυπώνουν την καθημερινότητα και τη ζωή των απλών πολιτών, ενώ υπογραμμίζει πως πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτική επιλογή και παρουσίαση των φωτογραφιών που καταδεικνύουν τη δύναμη του μέσου, τη δυνατότητα, δηλαδή, να καταγγέλλουν, να αποκαλύπτουν, αλλά και να προπαγανδίζουν, να ψεύδονται και να παραπλανούν. Η Σακκά προτείνει να χρησιμοποιούνται οι φωτογραφίες αντιθετικά, συγκριτικά, για να δηλώσουν, για

¹³⁷ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σ. 265.

¹³⁸ Σμυρναίος, *Η διδακτική της ιστορίας...* ό.π., σσ. 214-215.

¹³⁹ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σ.266.

¹⁴⁰ B. Tally & L. B. Goldenberg (2005), "Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources", *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 38, No. 1, p. 3-4.

παράδειγμα, την αρχή και το τέλος μιας πορείας, τις αντιφάσεις ή τις ομοιότητες, το χθες και το σήμερα, τις διαφορετικές θεάσεις, τάσεις και προσεγγίσεις της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων. Ακόμη, η φωτογραφία θα πρέπει να συμπληρώνεται από το λεκτικό σχόλιο, το οποίο μπορεί να αλλάξει το ύφος, την πρόθεση και την οπτική της εικόνας¹⁴¹.

Πολλές είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που έχουν υλοποιηθεί σχετικά με τις πιθανές χρήσεις των οπτικών πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας. Άλλοτε χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν οπτικά είτε νοηματικά την αφήγηση, άλλοτε για να εξοικειώσουν τους μαθητές με μεθόδους ανάλυσης και ερμηνείας εικόνων ή για να συνδεθούν με άλλα μαθήματα (π.χ. ιστορία της τέχνης), για να μελετήσουν ή να αξιολογήσουν την ιστορική σκέψη, γνώση ή και κατανόηση των μαθητών, για να ενθαρρύνουν μεθόδους ιστορικής διερεύνησης, για να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη, για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, για να υποδείξουν τις διαφορετικές οπτικές, για να αισθητοποιήσουν το χρόνο, για να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και οπτικού γραμματισμού κ.ά.

Στην προσπάθειά της να ενισχύσει τους μαθητές της στην ανάγνωση εικονικών πηγών η Ormond¹⁴² (2011) διαμόρφωσε και αξιοποίησε τον οδηγό τριών επιπέδων ανάγνωσης του Herber για γραπτά κείμενα, ώστε να είναι αποτελεσματικός για εικονικά κείμενα στο πλαίσιο της ιστορίας. Πρόκειται για μια κλίμακα θέσεων, που διακρίνονται με βάση την εστίασή τους σε τρία μέρη (απευθείας αναγνώριση οπτικών στοιχείων, ερμηνεία εικόνας, αξιολόγηση πλαισίου) πάνω στα οποία ο μαθητής εκφράζει τη συμφωνία ή τη διαφωνία του. Για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του εργαλείου ζήτησε από ένα δείγμα 33 μαθητών (λυκείου και φοιτητές) να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση ανάγνωσης μιας εικόνας με το συγκεκριμένο οδηγό. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές θεώρησαν σε γενικές γραμμές θετική την επίδραση του συγκεκριμένου εργαλείου, γιατί όπως είπαν, τους παρείχε σταδιακά πληροφορίες για να επεκτείνουν τη σκέψη τους, κάλυπτε τις αδυναμίες τους σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο που δε γνώριζαν, τους οδήγησε στην

¹⁴¹ Σακκά, ό.π., σ. 112.

¹⁴² B. Ormond (2011). Enabling students to read historical images: the value of the Three-Level Guide for historical inquiry. *The History Teacher*, 44(2), 179-190.

ανάπτυξη επιχειρημάτων, δημιουργούσε αφορμές για διάλογο, τους υποδείκνυε σημεία της εικόνας στα οποία δε θα έδιναν σημασία κ.ά.

Μια άλλη παρέμβασή με μεγαλύτερη στόχευση στον οπτικό γραμματισμό ήταν αυτή της Schocker¹⁴³ σε μαθητές δευτεροβάθμιας κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου, όπου χρησιμοποίησε μια σειρά στρατηγικών ανάλυσης ιστορικών εικόνων (για την ιστορία της γυναίκας) προκειμένου να αυξήσει το επίπεδο κριτικής σκέψης και ιστορικής κατανόησης των μαθητών της. Κάποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε περιλάμβαναν την αλλαγή πλαισίου και την πρόβλεψη της αλλαγής των ρόλων των προσώπων (switching places), την περιγραφή όσων συνέβαιναν εντός και εκτός της εικόνας (inside/outside the frame), τη μελέτη των ενδυματολογικών επιλογών των προσώπων (fashioning), την αξιοποίηση εικόνας για δημιουργία αφήγησης (telling) κ.ά. Προκειμένου να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της αξιολόγησε τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν σχετικά με το θέμα μελέτης 17 μαθητές της στο τέλος του εξαμήνου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές φάνηκε να κατανοούν τα κρυφά νοήματα της ιστορίας, να εκφράζουν πιο σύνθετες παρά παραδοσιακές ή στερεοτυπικές σκέψεις για τις γυναίκες και να επιδεικνύουν μια πιο εκλεπτυσμένη κατανόηση. Επίσης κατάφεραν να ανασυνθέσουν όσα ήξεραν για το θέμα μελέτης (ιστορία των γυναικών) και να αυτονομηθούν στην ανάγνωση εικόνων, όχι μόνο ως ιστορικών πηγών αλλά και ως τεχνολογικών μέσων στη σύγχρονη καθημερινότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη παρέμβαση αξιοποιήθηκαν αρκετές από τις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, ενώ οι δραστηριότητες κάλυπταν όλο το φάσμα της οπτικής επικοινωνίας, από την παρατήρηση και ανάλυση της εικόνας ως και την παραγωγή μιας νέας. Σε αυτό το επίπεδο, η συγκεκριμένη εργασία επηρέασε τη δόμηση των δραστηριοτήτων και μας παρείχε ενδείξεις για τη συμβολή του οπτικού γραμματισμού σε μια παρέμβαση ανάγνωσης ιστορικών πηγών.

Πολύ σημαντική είναι η έρευνα των Tally & Goldenberg¹⁴⁴ (2005). Στα πλαίσια ενός ευρύτερου προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα χρήσης ιστορικών πηγών, διαμορφώθηκε μια online διαδικτυακή πλατφόρμα μέσω της οποίας

¹⁴³ J. B. Schocker (2014). A Case for Using Images to Teach Women's History. *The History Teacher*, 47 (3), 421-450.

¹⁴⁴ Tally & Goldenberg, (2005). ό.π.

αξιολογήθηκε ο τρόπος που 159 μαθητές γυμνασίου και λυκείου διάβασαν οπτικές ιστορικές πηγές. Στη συγκεκριμένη άσκηση οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ιστορικό ερώτημα της επιλογής τους. Αφού πρώτα οι μαθητές συνέλλεξαν στοιχεία από την εικόνα και επιχειρηματολόγησαν για τη σημασία που μπορεί να έχουν, αξιοποίησαν πληροφορίες ιστορικού, κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού πλαισίου ώστε να καταλήξουν σε μια τελική ερμηνεία για την εικόνα που να απαντά στο αρχικό ερώτημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές σε όλα τα ηλικιακά γκρουπ επέδειξαν δεξιότητες ιστορικής σκέψης όπως εστιασμένη παρατήρηση, απόδοση ταυτότητας και κινήτρων, υποθέσεις και συμπεράσματα, επιχειρηματολογία, δημιουργία ερωτημάτων, σύγκριση πληροφοριών των πηγών. Στη συγκεκριμένη έρευνα η χρήση αρχών του οπτικού γραμματισμού που ενσωματώθηκαν στην άσκηση δεν αποτέλεσαν αντικείμενο του άρθρου ωστόσο τα αποτελέσματά της αποτέλεσαν πιθανές ενδείξεις για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Πρέπει, παρόλα αυτά, να σημειωθεί, ότι η χρήση των εποπτικών μέσων δεν έχει ως σκοπό να παραγκωνίσει και να αντικαταστήσει τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας, ούτε υποτιμά την αξία τους. Ο Τζόκας, μάλιστα, επισημαίνει ότι η αλόγιστη χρήση των εποπτικών μέσων, ιδίως όταν αυτή γίνεται χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα, μετατρέποντας το μάθημα σε μια διασκεδαστική παράσταση, χωρίς ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα¹⁴⁵.



¹⁴⁵ Τζόκας, ό.π., σ. 36.

4. Ιστορία και Λογοτεχνία

4.1. Σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας

Εκτός όμως από τις εικόνες, πολύ στενά συνδεδεμένη με την ιστορία είναι και η λογοτεχνία. Τόσο η ιστορία, όσο και η λογοτεχνία εντάσσονται ως γνωστόν στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών. Χωρίς, φυσικά, να αίρεται το στοιχείο της καθολικότητας που ενυπάρχει στο ιστορικό γεγονός αλλά και στο λογοτεχνικό έργο, ως δείγμα τέχνης, η μελέτη της Ιστορίας και η μελέτη της Λογοτεχνίας στα επιμέρους περιεχόμενά τους, δεν ακολουθεί την τακτική συγκέντρωσης σε μια γενική θεωρία, όπως στις θετικές επιστήμες, για τα περιεχόμενα που συνέχουν το φυσικό κόσμο αντίστοιχα. Η Ιστορία και η Λογοτεχνία, συσχετίζοντας το αντικείμενό τους και τις διαδικασίες προσέγγισής του με την κεντρικότητα της ανθρώπινης, ατομικής, προσωπικής συνείδησης και πράξης, εντάσσονται μέσα σε ένα ανθρωπιστικό πλαίσιο. Οι σχέσεις, βέβαια, της ιστορίας με τη λογοτεχνία υπήρξαν ανέκαθεν στενές. Ήδη από τα ομηρικά χρόνια η ιστορία έκανε την εμφάνισή της μέσα σε ποιήματα και λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό ερμηνεύτηκε ως η τάση των λογοτεχνών να βιώνουν χάρη στην ιδιότητα και την ευαισθησία τους και να προσλαμβάνουν με ιδιαίτερο τρόπο τα γεγονότα και τις μεταβολές στην κοινωνία, συμμετέχοντας πολλές φορές άμεσα ή έμμεσα σ' αυτά. Από αυτό το πεδίο αντλούν και το υλικό για τα έργα τους¹⁴⁶.

Σύμφωνα με τον ανθρωπιστικό ορισμό της κλασικής παράδοσης, η Λογοτεχνία παρέχει ένα είδος γνώσης διαφορετικής από τη φιλοσοφική και την επιστημονική, η οποία οδηγεί στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της κοινωνικής ζωής, του κόσμου¹⁴⁷. Η γνώση αυτή, ταυτόχρονα γενική και ειδική, συνδυάζει το «άτομο» και τον «τύπο», εμφανίζοντας το ένα μέσα στο άλλο. Με ένα βαθμό γενικότητας, προσφέρει μια εποπτεία για τα πράγματα τέτοια, με την οποία η επιστήμη γενικότερα δεν ασχολείται. Έτσι, αφηγούμενα πράγματα που θα μπορούσαν να συμβούν, μπορεί να γίνει πιο γενική από την Ιστορία που αφηγείται πράγματα που έχουν συμβεί, ενώ με το να σκιαγραφεί δείγματα ανθρώπινων τύπων και συμπεριφορών αποβαίνει πιο ειδική από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία.

¹⁴⁶ Βαγιανός, ό.π., σσ. 106-107.

¹⁴⁷ A. Compagnon, (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 40-42.

Σύμφωνα με τον Taylor, η λογοτεχνία είναι συστατικό στοιχείο της ιστορικής πραγματικότητας, είναι εμποτισμένη με τη συνείδηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο δημιουργήθηκε και για το λόγο αυτό, προκειμένου να γνωρίσουμε καλύτερα μια εποχή, πρέπει να μελετήσουμε τη λογοτεχνία που δημιουργήθηκε στην εποχή που μας ενδιαφέρει¹⁴⁸, καθώς και την τέχνη που δημιουργήθηκε σε μεταγενέστερο χρόνο, αλλά αναφέρεται στην εποχή που μας ενδιαφέρει¹⁴⁹. Οι λογοτέχνες, ακόμα κι αν δεν έχουν άμεση εμπειρία του γεγονότος για το οποίο γράφουν, έχουν την ικανότητα να το «αφομοιώνουν αισθητικά και μορφικά, ως μέρος της αντίληψής τους για την ιστορία και την πραγματικότητα»¹⁵⁰. Ωστόσο, οι ιστορικές αλλαγές δεν επηρεάζουν μόνο το περιεχόμενο ή τις ιδέες που εκφράζονται μέσα από τη λογοτεχνία, αλλά και τις μορφές και τις τεχνοτροπίες, καθώς ωθούν τους καλλιτέχνες να βρουν νέους τρόπους έκφρασης εμπειριών και συναισθημάτων τόσο πρωτόγνωρων που ξεφεύγουν από τα παλιά τετριμμένα πρότυπα. Η σχέση ιστορίας και καλλιτεχνικής μορφής διαφαίνεται ακόμα πιο καθαρά μέσα από τα λογοτεχνικά κινήματα, καθώς αυτά καθορίζουν τους λογοτεχνικούς τρόπους, τις ποιητικές φόρμες, τη θεματολογία, αλλά και τα μοτίβα των λογοτεχνικών έργων που παράγονται στο πλαίσιο τους¹⁵¹.

Η σχέση της ιστορίας και της λογοτεχνίας ενισχύεται ακόμη περισσότερο, αν σκεφτούμε ότι, όταν στη λογοτεχνία, η οποία χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από τη μυθοπλαστική φαντασία, προστίθεται το ιστορικό στοιχείο, τότε η λογοτεχνία προβάλλει την αίσθηση της αντικειμενικότητας, της αληθοφάνειας και του ρεαλισμού. Αντίστοιχα η ιστορία, που από μόνη της μπορεί να μοιάζει σαν αόριστη, νοερή έννοια ή σαν αφηρημένος μηχανισμός, αισθητοποιείται μέσα από τη λογοτεχνία, ενσαρκώνεται και μετατρέπεται σε υπαρξιακό βίωμα που προβάλλει πραγματικές

¹⁴⁸ A. M. Taylor (1938). "The Historical Novel: As a Source in History", *The Sewanee Review*, Vol. 46 No 4, p. 460.

¹⁴⁹ Β. Αποστολίδου (1997). «Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον Εμφύλιο. Από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση». Στο *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σσ. 113-114.

¹⁵⁰ Δ. Τζιόβας, (2011). *Ο μύθος της γενιάς του τριάντα. Νεοτερικότητα, ελληνικότητα και πολιτισμική ιδεολογία*, Αθήνα: Πόλις, σ. 73, όπως αναφέρεται στην Αποστολίδου Β., (2015). *Λογοτεχνία και ιστορία: Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*, σ. 9. Διαθέσιμο στο https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf

¹⁵¹ Αποστολίδου, *Λογοτεχνία και ιστορία...*, ό.π., σ. 9.

ανθρώπινες ιστορίες¹⁵². Σε ευθεία αναλογία με το μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός, του οποίου το νόημα επιχειρεί να συλλάβει ο ιστορικός, βρίσκεται η «μοναδικότητα» και η «ατομικότητα» του κάθε λογοτεχνικού έργου¹⁵³. Επομένως, ιστορικό και λογοτεχνικό αφήγημα θα πρέπει να εξετάζονται παράλληλα, στην αλληλενέργεια και τη συνεργασία τους, ως κείμενα που διαλέγονται, υπομνηματίζουν το ένα το άλλο και αποτελούν εναλλακτικές ερμηνείες ή αναπαραστάσεις της ίδιας ιστορικής πραγματικότητας στην οποία αναφέρονται, φωτίζοντάς την διαφορετικά ή παρουσιάζοντας κάτι διαφορετικό γι' αυτήν¹⁵⁴.

4.2. Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή

Τα λογοτεχνικά κείμενα, λοιπόν, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές πηγές για την ιστορία, αν και δεν θεωρούνται εξίσου αξιόπιστες με άλλου είδους πηγές, καθώς εμπεριέχουν το στοιχείο της μυθοπλασίας και μπορούν να οδηγήσουν σε αναχρονισμούς. Ωστόσο, τα λογοτεχνικά έργα μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για την κοινωνική, πολιτισμική και διανοητική ιστορία, εφόσον μπορούν να μας μεταφέρουν πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας των κοινωνιών του παρελθόντος, τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις παραδοχές, τις αντιλήψεις των ανθρώπων και τις ιδέες για τις μεταξύ τους σχέσεις. Ιδιαίτερα τα ιστορικά μυθιστορήματα μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και της ιστορικής φαντασίας, καθώς πολύ συχνά αποτυπώνουν πιστά το κλίμα μιας εποχής, το ιστορικό πλαίσιο της δράσης και τα ψυχογραφικά χαρακτηριστικά των προσώπων¹⁵⁵. Τα λογοτεχνικά έργα, δηλαδή, μιας εποχής είναι φορείς των κοινωνικών και ιστορικών συμφραζομένων αυτής της εποχής, η οποία καθορίζει σημαντικά και την ερμηνεία τους. Η λογοτεχνία λειτουργεί ως πολλαπλά διαμεσολαβημένα, αλλά και ως καίρια μαρτυρία της εποχής της, καθώς διαμορφώνει και αντανάκλα τρόπους διαχείρισης της συλλογικής μνήμης. Συνδιαμορφώνει το φάσμα των προσλήψεων του

¹⁵² Α. Αθανασοπούλου (2004). «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών», στο Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος, *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 106.

¹⁵³ R. Wellek, & A. Warren (1980). *Θεωρία Λογοτεχνίας*, μτφρ. Σ. Δεληγιώργης, Αθήνα: Δίφρος, σσ.17-23.

¹⁵⁴ Αθανασοπούλου, ό.π., σσ. 105- 108.

¹⁵⁵ Μαυροσκούφης, ό.π., σ. 51.

παρελθόντος και μπορεί να δημιουργήσει μια υποβλητική ατμόσφαιρα οικείωσης και ανοικείωσης με το παρελθόν. Επίσης, όπως αναφέρει η Αποστολίδου, «συνήθως, τα πιο «αληθινά» ιστορικά στοιχεία σε μια λογοτεχνική αφήγηση είναι οι λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής, οι ανώδυνες πληροφορίες, όλα εκείνα που είναι απαραίτητα για να ανασυσταθεί η ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα μιας εποχής και σε τούτο είναι βεβαίως अपαράμιλλη η δύναμη της λογοτεχνίας»¹⁵⁶.

Η διασταύρωση της οπτικής που προσφέρει η ιστορία με την οπτική που προσφέρει η λογοτεχνία θα μπορούσε να χρησιμεύσει, ώστε να δημιουργηθεί μια πιο ολοκληρωμένη και καθαρή εικόνα της πραγματικότητας αυτής καθ' εαυτήν. Η επιστράτευση της Λογοτεχνίας ως επιπλέον μέσου ερμηνευτικής κατανόησης του παρελθόντος υπηρετεί ακριβώς αυτή την ανάγκη της διεπιστημονικότητας προς όφελος μιας όσο το δυνατόν ολιστικής και, συνεπώς, αξιόπιστης προσέγγισης της Ιστορίας. Δεδομένου ότι το παρελθόν έχει παρέλθει οριστικά και το μόνο που απομένει είναι η σκέψη, η ανασυγκρότηση, η αναπαράστασή του και ο διάλογος με αυτό, τα λογοτεχνικά έργα με ιστορικές αναφορές μπορούν να αποτελέσουν αναπαραστάσεις του. Επιπλέον, η μοντέρνα οπτική αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τον πολυπαραγοντισμό των αιτιών παραπέμποντας έτσι σε μια πρακτική συνδυασμού των πηγών. Σε αυτό το πλαίσιο τοποθετείται η σύνδεση Λογοτεχνίας και Ιστορίας, ως παραδοχή της άποψης ότι η ιστορική κατανόηση δεν αποτελεί μονοπώλιο ενός συγκεκριμένου κλάδου, αλλά επιτυγχάνεται με τη συνδρομή και άλλων επιστημών.

Παρόλα αυτά, η λογοτεχνία δεν δύναται να αποτελέσει μια αξιόπιστη ιστορική πηγή από την οποία οι ιστορικοί μπορούν να πληροφορηθούν την αλήθεια για τα γεγονότα¹⁵⁷, ούτε, βεβαίως, θα πρέπει να νομίζουμε ότι μέσα από αυτήν οι μικροί αναγνώστες θα μάθουν την εθνική ιστορία. Η λογοτεχνία υπακούει στους δικούς της κανόνες. Έχει την ελευθερία να επινοεί πρόσωπα και γεγονότα τα οποία μπορεί να φαίνονται αληθοφανή, αλλά είναι φανταστικά. Είναι υποχρεωμένη να δημιουργεί μια λογικοφανή πλοκή, τέτοια που να μαγνητίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να τον κρατά σε αγωνία, να προσφέρει την κάθαρση, να διδάσκει (ιδιαίτερα αν απευθύνεται

¹⁵⁶ Αποστολίδου, *Λογοτεχνία και ιστορία...*, ό.π., σ.8.

¹⁵⁷ Δ. Κόκορης (2005). *Ιστορία και λογοτεχνία*, Αθήνα: Λογοτεχνική Βιβλιοθήκη, σσ. 10-11.

σε μικρούς αναγνώστες). Γενικά υποτάσσεται στους κανόνες του λογοτεχνικού είδους που υπηρετεί¹⁵⁸. Ακόμη και αν ο συγγραφέας διεξάγει ιστορική έρευνα, δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει την πειθαρχία της ιστορικής επιστήμης¹⁵⁹. Η προσωπική του ιδεολογία, η ελλιπής κατανόηση των ιστορικών εννοιών, η απουσία μεθοδολογικών εργαλείων και το προσωπικό του συγγραφικό πρόγραμμα ευθύνονται συνήθως για τη μονομερή έκθεση των ιστορικών γεγονότων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συμβαίνει σε ένα ιστορικό έργο. Η λογοτεχνία, λοιπόν, έχει πολλές δυνατότητες να συμβάλει στη μετάδοση της βιωμένης εμπειρίας, αλλά και στην εξερεύνηση της διυποκειμενικότητας, εφόσον δεν είναι υποχρεωμένη να επιδιώξει την απόλυτη αντικειμενικότητα¹⁶⁰. Βεβαίως, όλα τα παραπάνω ισχύουν σε διαφορετικό βαθμό για κάθε συγγραφικό εγχείρημα το οποίο εμπλέκει την ιστορία.

Τα συνηθέστερα «ολισθήματα» μιας λογοτεχνικής αφήγησης είναι η αποσιώπηση γεγονότων ή πλευρών της ιστορικής πραγματικότητας, οι ηθικοδιδασκτικοί σχολιασμοί του αφηγητή, η μεταφορά γεγονότων από έναν τόπο σε άλλον –ακόμη και ανύπαρκτο–, η φανταστική διαδρομή ζωής ενός κατά τα άλλα ιστορικού προσώπου, η απόκρυψη ανίερων συμμαχιών, ο τονισμός της βίας του αντιπάλου και η αποσιώπηση της βίας που άσκησε η συμπαθής στον αφηγητή πλευρά και πολλά άλλα. Όπως αναφέρει η Αποστολίδου

Το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα προνομιακό πεδίο στο οποίο συμπλέκονται η ατομική, η συλλογική και η θεσμική μνήμη. Η λογοτεχνία προσφέρει αφηγηματικά μοντέλα για την αφήγηση του τραύματος, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει μια κοινωνική αρένα πιο ασφαλή –καθώς προστατεύεται από τη μυθοπλασία– από τον ευρύτερο χώρο της πολιτικής και της δημόσιας ιστορίας. Μπορεί να λειτουργήσει –και έτσι έχει λειτουργήσει η λογοτεχνία που μιλά για τον ελληνικό Εμφύλιο– ως ένας ενδιάμεσος δημόσιος χώρος στον οποίο δοκιμάστηκαν πρώτα μνήμες και ερμηνείες οι οποίες αργότερα πέρασαν στην ιστοριογραφία και στη δημόσια αντιπαράθεση.

¹⁵⁸ Σμυρναιός, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π. σ. 280.

¹⁵⁹ Alan Sears (2011). Fortified silos or interconnected webs: The relationship between history and other subjects in the curriculum, in Davies, ό.π., p. 277.

¹⁶⁰ Αποστολίδου, *Λαϊκή μνήμη...*, ό.π., σ.115.

Επομένως, όταν ο αναγνώστης διαβάζει τη λογοτεχνία η οποία μιλά για ιστορικά γεγονότα, πρέπει να είναι υποψιασμένος και να μην αποδέχεται άκριτα τα εξιστορούμενα γεγονότα ως αληθινά, ακόμη και αν αυτά προέρχονται από συγγραφείς καταξιωμένους και διακεκριμένους για την ιστορική τους εγρήγορση και έρευνα¹⁶¹.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι οι τρόποι με τους οποίους συνδιαλέγονται η ιστορία και η λογοτεχνία δεν είναι ίδιοι για όλα τα λογοτεχνικά είδη, καθώς κάθε λογοτεχνικό είδος διακρίνεται από διαφορετικό βαθμό αναφορικότητας και ταυτόχρονα, μέσα στην εξέλιξή του, άλλαξε πολλές φορές την ειδική σχέση του με το ιστορικό παρελθόν. Για παράδειγμα, η ποίηση μέσα από τον αφαιρετικό και μεταφορικό της λόγο αποδίδει τις ιστορικές εμπειρίες έμμεσα, συχνά κρυπτικά, αφαιρώντας από αυτές τα καθέκαστα και κρατώντας το συναισθηματικό τους βάρος, τη συμβολική τους αξία, τη σημασία τους για την ατομική ύπαρξη. Από την άλλη πλευρά, η πεζογραφία και ιδίως το μυθιστόρημα (π.χ. ιστορικό μυθιστόρημα, μυθιστορηματική βιογραφία κ.α.) έχει την δυνατότητα χάρη στην έκτασή του, να προσδώσει χρονικό βάθος στις ιστορικές εξελίξεις, να παρακολουθήσει όσα προηγήθηκαν ή/και ακολούθησαν ένα ιστορικό συμβάν και να διερευνήσει τις συνέπειες των ιστορικών γεγονότων στις ζωές των ανθρώπων.

Όσον αφορά, όμως, στο μυθιστόρημα, ο Μπαχτίν επισημαίνει ότι αυτό είναι συνυφασμένο με το παρόν και έχει ως βάση του τη σύγχρονη εποχή, η οποία υπαγορεύει τις οπτικές γωνίες και τον αξιολογικό προσανατολισμό¹⁶². Το λογοτεχνικό κείμενο είναι προϊόν της κοινωνίας μέσα στην οποία δημιουργείται και επηρεάζεται από κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές δομές, οι οποίες κατά συνέπεια αντικατοπτρίζονται σε αυτό. Άρα, στο μυθιστόρημα συμπλέκονται δύο τουλάχιστον προσλήψεις: η πρόσληψη του παρόντος, όπως το βιώνει, το αντιλαμβάνεται και επιδιώκει να το επηρεάσει ο συγγραφέας, και η πρόσληψη του παρελθόντος για το οποίο μιλά¹⁶³. Ο Bakhtin εντοπίζει στο λογοτεχνικό έργο την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα η οποία, όμως, δεν είναι ιδεολογικά απομονωμένη, όπως και η γλώσσα στη λογοτεχνία. Κατ' επέκταση, όταν η λογοτεχνία περιλαμβάνει ιστορικά

¹⁶¹ Αποστολίδου, *Λογοτεχνία και ιστορία...*, ό.π., σσ. 7-8, 18.

¹⁶² Μιχαήλ Μπαχτίν (1995 [1941]), *Έπος και μυθιστόρημα*, πρόλογος-μτφρ. Γιάννης Κιουρτσάκης, Αθήνα: Πόλις, σσ. 62-63.

¹⁶³ Αποστολίδου, *Λογοτεχνία και ιστορία...* ό.π., σ. 12.

γεγονότα, υπάρχει και σειρά άλλων στοιχείων που εμφανίζονται, όπως συναισθήματα, συγκρούσεις οποιουδήποτε επιπέδου, αλλαγές στην κοινωνία, την πολιτική, την οικονομία, τη νοοτροπία του κόσμου. Ένα λογοτεχνικό έργο, ακόμη και αν δεν κάνει καμιά ευθεία αναφορά στην ιστορία, έχει, κατά πάσα πιθανότητα, ενσωματώσει την αίσθηση της βιωμένης πραγματικότητας της εποχής του, μια αίσθηση που μπορεί να ανιχνευτεί στη δομή, στη γλώσσα, στο περιεχόμενο. Η λογοτεχνία, επομένως, είναι οργανικό μέρος της ιστορίας, υπάρχει μέσα στην ιστορία και επηρεάζεται από αυτήν σε όλες τις πλευρές της¹⁶⁴.

Δεν είναι, όμως, μόνο η ιστορία αυτή που επηρεάζει τη λογοτεχνία, καθώς και η λογοτεχνία, επιδρώντας στις ανθρώπινες συνειδήσεις, μπορεί με τη σειρά της να ασκήσει επιρροή στην ιστορία. Συγκεκριμένα, βασικό προνόμιο της λογοτεχνίας, και ιδίως του μυθιστορήματος, είναι ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερος προσφιλές είδος, εφόσον έχει τη δυνατότητα να εκλαϊκεύει ιστορικές αντιλήψεις σχετικά με το έθνος, τη συνέχειά του, την ενότητα και την αίγλη του και να τις προωθεί ευκολότερα στη συλλογική συνείδηση. Με αυτό τον τρόπο όμως, η μυθοπλασία έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει τις ιστορικές αιτιάσεις και να χρησιμοποιήσει το ιστορικό κείμενο ως εργαλείο, για να παρουσιάσει τη δική της ιδεολογία, γεγονός που σημαίνει ότι η λογοτεχνία, όπως και η ιστορία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ιδεολογικά και να στρατευθεί, προκειμένου να υπηρετήσει διάφορες ιδεολογίες, διαστρεβλώνοντας και παραχαράσσοντας, έτσι, την αλήθεια¹⁶⁵. Τα ιστορικά στοιχεία εμπλέκονται με τα φανταστικά μέσα στην αφήγηση και αλληλοεπηρεάζονται, ενώ ταυτόχρονα η μυθοπλασία μπορεί να λειτουργήσει έτσι, ώστε να επιφέρει την ιδεολογία που «επιθυμεί» πάνω στην ιστορική πραγματικότητα. Επομένως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ο τρόπος με τον οποίο το ιστορικό γεγονός μετασχηματίζεται σε λογοτεχνικό έργο, ο βαθμός στον οποίο το ιστορικό γεγονός παραμένει πιστό όταν μεταγράφεται σε λογοτεχνικό και η μορφή που έχει τελικά το ιστορικό γεγονός μετά τη μετάβασή του από την ιστορία στη λογοτεχνία. Κατά συνέπεια και ο αναγνώστης ενός λογοτεχνικού έργου δεν πρέπει να εκλαμβάνει πάντα ως αληθινά τα εξιστορούμενα γεγονότα ή να γενικεύει τις ερμηνείες και τις μνημονικές καταθέσεις που υπάρχουν στο έργο.

¹⁶⁴ Αποστολίδου, ό.π., σ. 10.

¹⁶⁵ Αθανασοπούλου, ό.π., σ. 103.

Όσον αφορά στην ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων ως ιστορικών πηγών σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αυτή μπορεί να ακολουθήσει τα εξής στάδια:

- *Επίπεδο ανάγνωσης*: περιλαμβάνει α) τη σημασιολογική ανάλυση (σημασία λέξεων, ορολογία, πραγματολογικά στοιχεία) β) την ένταξη του κειμένου στο ιστορικό του πλαίσιο και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινωνία και την κουλτούρα και γ) την αξιολόγηση των ειδικών ατομικών χαρακτηριστικών του συντάκτη, αλλά και τη συνολική εκτίμηση της σημασίας του κειμένου για το υπό εξέταση θέμα.
- *Διάταξη πληροφοριών*: αφορά τη διάκριση ανάμεσα στις διάφορες μορφές της παρουσίασης των πληροφοριών, α) τη δραματική ή αισθητική (μυθοπλαστική ιστορία), β) την αποσπασματική (μνημονική ιστορία), γ) τη λογική (λογικές δομές: δοκίμιο ή πειραματική ιστορία), δ) τη χρονολογική (χρονικό-απλή περιγραφή).
- *Αφηγηματική σκέψη –αφηγήσεις και ιστορίες*: περιλαμβάνει α) τα αφηγηματικά σχήματα και την πλοκή, δηλαδή τον τρόπο οργάνωσης και καταγραφής των γεγονότων και της δράσης των προσώπων, ανάλογα με το κάθε λογοτεχνικό είδος.
- *Κειμενική και Διακειμενική προσέγγιση*: α) ενδοκειμενική προσέγγιση (αφηγηματική προοπτική, γλωσσικές και στυλιστικές συνιστώσες κλπ) και β) εξωκειμενική –διακειμενική προσέγγιση (σύγκριση κειμένου και σχέση με άλλα κείμενα ή άλλες πηγές πληροφοριών, σχέση κειμένου με το ιστορικό πλαίσιο (ιστορική-κοινωνιολογική προσέγγιση), σχέση κειμένου με τη ζωή του συγγραφέα (ψυχοβιογραφική προσέγγιση).
- *Θεωρίες πρόσληψης και «αντικειμενικότητα»* (λογοτεχνική θεωρία): αφορά τις παραδοχές των θεωριών ανάγνωσης σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία, τις παραμέτρους και τους περιορισμούς της, που καθορίζουν εν προκειμένω τις προδιαγραφές και το πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα λογοτεχνικό κείμενο θα αναλυθεί και θα αξιοποιηθεί ως ιστορική πηγή (π.χ. ζήτημα αντικειμενικότητας)¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Μαυροσκούφης, ό.π., σσ. 52-53.

4.3. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της ιστορίας

Το γεγονός, βέβαια, ότι η λογοτεχνία δεν διαθέτει την αξιοπιστία που έχουν άλλα είδη πηγών, δεν σημαίνει πως είναι άχρηστη για την ιστορική εκπαίδευση. Ειδικά σήμερα που έχουν πολλαπλασιαστεί τα είδη των ιστορικών πηγών και βασικός σκοπός θεωρείται η άσκηση των μαθητών στην εκτίμηση της αξιοπιστίας των πηγών, η λογοτεχνία αυτοδικαίως περιλαμβάνεται ανάμεσα σε αυτές. Πάντα, όμως, με την προϋπόθεση ότι το λογοτεχνικό έργο, ως οργανωμένο σύνολο μορφής, περιεχομένου, ιδεολογίας και συναισθημάτων, μας βοηθά να κατανοήσουμε σε γενικές γραμμές είτε την εποχή στην οποία δημιουργήθηκε είτε/και την εποχή στην οποία αναφέρεται, ελέγχοντας παράλληλα την αλήθεια των επιμέρους στοιχείων του.

Η αφήγηση ενός ιστορικού μυθιστορήματος σε συνέχειες από τον εκπαιδευτικό, η ανάθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών πάνω σε αυτό και γενικότερα η παράλληλη χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα πηγάζουν από το λογοτεχνικό κείμενο μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της κατανόησης της ιστορικής ύλης¹⁶⁷. Η μελέτη της λογοτεχνίας, και ιδίως του μυθιστορήματος, μπορεί να προηγείται, να έπεται ή να κινείται παράλληλα με το ιστορικό μάθημα, λειτουργώντας επικουρικά για την προσέγγιση της διδασκόμενης εποχής, στο πλαίσιο μιας «αμοιβαίας υποστηρικτικής-πραγματολογικής προσέγγισης, κατά την οποία η λογοτεχνία αποτελεί πηγή για την ιστορία, ενώ η ιστορία αποτελεί τεκμήριο για τη λογοτεχνία»¹⁶⁸.

Σύμφωνα με τον Βαγιανό, η διδασκαλία και η μάθηση της ιστορίας μέσω των λογοτεχνικών έργων βοηθά το άτομο να μάθει σε γνωσιολογικό επίπεδο, αλλά με βιωματικό τρόπο χάρη στη ζωντάνια της γλωσσικής παράστασης του λογοτεχνήματος και την ελκυστικότητα της καλλιτεχνικής φόρτισης¹⁶⁹. Προσθέτει, επίσης, ότι η λογοτεχνική διήγηση μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον του μαθητή, καθώς τον προκαλεί να παρακολουθήσει μια περιπετειώδη αναζήτηση, ωθώντας τον πολλές φορές σε πιο σύνθετες συλλογιστικές. Το λογοτεχνικό έργο μπορεί, ακόμη, και να πυροδοτήσει προβληματισμούς που δημιουργούνται από ατελείς ή αμφισβητούμενες

¹⁶⁷ Γ. Λεοντσίνης (1996). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική –τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, σ. 241.

¹⁶⁸ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σ. 281.

¹⁶⁹ Βαγιανός, ό.π., σ. 111.

πληροφορίες του κειμένου, από υπεραπλουστεύσεις ή και από την απουσία ορισμένων πληροφοριών που λογικά αναμενόταν να υπάρχουν στο έργο¹⁷⁰.

Η Αθανασοπούλου προτείνει μια διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων της ιστορίας και της λογοτεχνίας, καθώς προέρχονται από συναφείς μεταξύ τους γνωστικούς κλάδους που εντάσσονται στο πεδίο των ανθρωπιστικών σπουδών. Αναφέρει ότι «ο διακειμενικός διάλογος Ιστορίας- Λογοτεχνίας θα μπορούσε να αποδειχθεί μια δόκιμη άσκηση για την κριτική πολιτισμική αγωγή των μαθητών». Με αυτό τον τρόπο αφενός η Λογοτεχνία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της ιστορίας ως πηγή, λειτουργώντας έτσι υποστηρικτικά και αφετέρου η ιστορία μπορεί να λειτουργήσει τεκμηριωτικά, προσφέροντας πραγματολογικά στοιχεία που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του αντικειμενικού υποβάθρου που οδήγησε στη γένεση και τη σύνθεση του λογοτεχνικού έργου¹⁷¹.

Μέσα από την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της ιστορίας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν την ιστορία ως βίωμα, κατανοώντας τους τρόπους με τους οποίους τα ιστορικά γεγονότα επιδρούν και διαμορφώνουν ατομικές ζωές και συνειδήσεις. Επίσης, η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση των διαφορετικών ερμηνειών και εικόνων που πολλές φορές υπάρχουν για το παρελθόν, παρουσιάζοντας ανθρώπους (ήρωες των μυθιστορημάτων, συγγραφείς, αναγνώστες) οι οποίοι βλέπουν με διαφορετικό τρόπο τα ίδια ιστορικά γεγονότα, ανάλογα με τις προθέσεις τους, τη θέση τους στην κοινωνία, τα προσωπικά τους προβλήματα, την ιδεολογία τους. Ακόμη, κατά τη χρήση λογοτεχνικών παραθεμάτων στο πλαίσιο του ιστορικού μαθήματος, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες του λόγου της ιστορίας με τον λόγο της λογοτεχνίας, ενώ αδιαμφισβήτητη είναι και η συμβολή της λογοτεχνίας στη δημιουργία ή την ανανέωση της εθνικής ταυτότητας¹⁷².

Ωστόσο, η σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας είναι μια σύνθετη σχέση στην οποία οι μαθητές πρέπει να εισάγονται σταδιακά. Η Αποστολίδου επισημαίνει ότι τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας, που βρίσκονται στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη σχέση αυτή, καθώς μέσα από τις εμπειρίες που έχουν

¹⁷⁰ Βαγιανός, ό.π., σ. 116.

¹⁷¹ Αθανασοπούλου, ό.π., σσ. 114-115.

¹⁷² Αποστολίδου, *Λογοτεχνία και ιστορία...* ό.π., σ. 22.

από τη συλλογική ζωή και από την τρέχουσα ιστορική πραγματικότητα, είναι σε θέση να εμβαθύνουν περισσότερο και να την κατανοήσουν¹⁷³.

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της ιστορίας, όμως, δεν είναι μια απλή διαδικασία. Για παράδειγμα, σε ένα ιστορικό μυθιστόρημα υπάρχει η πιθανότητα τα ιστορικά γεγονότα να μην παρουσιάζονται με τη σειρά με την οποία όντως συνέβησαν, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη μπορούν να ανταποκριθούν κριτικά απέναντι σε τέτοιες ιστορικές ανακρίβειες, ιδίως όταν δεν διαθέτουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο¹⁷⁴. Ένας ακόμη βασικός κίνδυνος που υπάρχει κατά τη χρήση των λογοτεχνικών έργων είναι να «παρασυρθούν» οι μαθητές από μια καλή πλοκή και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση σε αυτή, παρά στην ιστορική ακρίβεια ή/και να ταυτίσουν όλα τα εξιστορούμενα γεγονότα με τα αληθινά. Για το λόγο αυτό ο Sears προτείνει στους εκπαιδευτικούς να αναθέτουν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές θα αναζητούν την προέλευση των πηγών του έργου. Η αναζήτηση των πηγών είναι βασικό στοιχείο για την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου και περιλαμβάνει την εκτίμηση της αξιοπιστίας του μέσω της υποβολής ερωτήσεων όπως:

- Για ποιο λόγο δημιουργήθηκε αυτό το κείμενο;
- Ποια είναι η άποψη του συγγραφέα και πώς έχει επηρεάσει αυτή το κείμενο;
- Συνάδουν οι πληροφορίες και οι απόψεις που παρουσιάζονται με αυτά που γνωρίζουμε από άλλες πηγές;
- Στα σημεία όπου παρατηρούνται διαφορές, πώς μπορώ να εξακριβώσω ποιες πηγές ή απόψεις είναι αξιόπιστες;¹⁷⁵

Η αναζήτηση των πηγών είναι σημαντική, προκειμένου να κατανοήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η γνώση σε πολλά επιστημονικά πεδία και ιδίως στην ιστορία¹⁷⁶. Επομένως, αναπτύσσοντας τις ικανότητες για την εξέταση των πηγών, οι μαθητές καλλιεργούν σταδιακά και την ιστορική τους σκέψη¹⁷⁷.

¹⁷³ Αποστολίδου, *Λογοτεχνία και ιστορία...* ό.π., σ. 20.

¹⁷⁴ E. B. Freeman and L. Levstik (1988). "Recreating the past: Historical fiction in the social studies curriculum", *The Elementary School Journal*, Vol. 88 (4), p. 331.

¹⁷⁵ Sears, ό.π., p. 277.

¹⁷⁶ D. Martin and S. Wineburg (2008). "Seeing thinking on the web". *The History Teacher*, Vol. 41(3), p. 305.

¹⁷⁷ Sears, ό.π., p. 278.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η λογοτεχνία διέπεται από τις δικές τις ιδιαίτερες συμβάσεις και τους δικούς της περιορισμούς, γεγονός που σημαίνει ότι κατά την αξιοποίησή της στη διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να οριοθετούνται πάντα οι ιδιότητες του εκάστοτε ιστορικού λογοτεχνικού έργου, προκειμένου να προφυλάσσεται και αυτό και η επιστήμη της ιστορίας¹⁷⁸. Ο Τζόκας τονίζει πως είναι ανάγκη να διευκρινίζεται συχνά ότι ο λογοτέχνης διαπλάθει ελεύθερα τους ήρωές του, χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, ενώ ο ιστορικός περιορίζεται από τους επιστημονικούς κανόνες που διέπουν την ιστορία, έτσι ώστε να μην προκαλείται σύγχυση στους μαθητές, αλλά αντιθέτως, να διευκολύνονται στην κατανόηση της περιόδου που διδάσκονται¹⁷⁹.



¹⁷⁸ Freeman and L. Levstik, *ό.π.*, σ. 335.

¹⁷⁹ Τζόκας, *ό.π.*, σ. 148.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξοικείωση των μαθητών της Γ΄ γυμνασίου με τις ιστορικές πηγές, με έμφαση στις εικόνες και το μυθιστόρημα ως πηγές. Επιπλέον, η ερευνητική αυτή εργασία αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για τις ιστορικές πηγές, αλλά και για το μάθημα της ιστορίας γενικότερα. Επίσης, εξετάζεται, αν η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές πηγές και μάλιστα με τις εικόνες και το μυθιστόρημα, μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους μάθημα της ιστορίας και να καταστήσει πιο θετική τη στάση τους απέναντι σε αυτό.

5.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σε αυτό το πλαίσιο προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη πηγών, να τις επεξεργαστούν και να συνδυάσουν πληροφορίες από αυτές;
- Μπορεί ο οπτικός γραμματισμός να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διδασκαλία της ιστορίας και ειδικότερα, στην ανάγνωση οπτικών ιστορικών πηγών;
- Είναι εφικτή η χρήση του μυθιστορήματος ως παραθέματος κατά τη διδασκαλία της ιστορίας; Αν ναι, είναι αποτελεσματική η αξιοποίησή του;
- Ποιες δυσκολίες συναντούν οι μαθητές κατά την επεξεργασία των ιστορικών πηγών;
- Ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες που τους ανατίθενται σχετικά με τις πηγές;
- Βελτιώνεται η απόδοση των μαθητών μετά από την εξοικείωσή τους με τις ιστορικές πηγές;
- Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στην διδακτική πράξη;

5.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποσοτική και ποιοτική εμπειρική έρευνα. Όσον αφορά στην ποιοτική έρευνα, αυτή βασίζεται κυρίως σε παρατηρήσεις και προσεγγίζει το θέμα από την ποιοτική του σκοπιά, εφόσον προσπαθεί να περιγράψει, να μελετήσει και να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές τριών τμημάτων της Γ΄ Γυμνασίου, συλλέγοντας πληροφορίες για την κατανόηση και τη διδασκαλία των ιστορικών πηγών. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας επιχειρείται να μελετηθεί αν υπήρξε διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, με βάση τη βαθμολογία των μαθητών στο προηγούμενο διαγώνισμα και στις τελικές εξετάσεις. Επίσης, μέσα από την ποσοτική έρευνα γίνεται στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια, τα οποία ερευνούσαν τις απόψεις που έχουν οι μαθητές της Γ΄ γυμνασίου για το μάθημα της ιστορίας και για τα παραθέματα. Έπειτα συγκρίνονται οι απόψεις των μαθητών των τμημάτων Γ1 και Γ2, όπου πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση, με αυτές των μαθητών του τμήματος Γ3 που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου.

5.3. Οι συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά οι 69 μαθητές των τριών τμημάτων της Γ΄ τάξης του 9^{ου} Γυμνασίου Λάρισας, οι οποίοι διένυαν το 15^ο έτος της ηλικίας τους. Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε στοχευμένα η Γ΄ γυμνασίου, καθώς η διδασκόμενη ύλη (νεότερη και σύγχρονη ιστορία) σε αυτή την τάξη ενδείκνυται για την συνδυαστική χρήση διαφορετικού είδους πηγών, αλλά και για το λόγο ότι σε αυτή την ηλικία καλλιεργείται και αυξάνεται η κριτική ικανότητα των μαθητών, οι οποίοι σιγά –σιγά μαθαίνουν να αμφισβητούν και να επεξεργάζονται πιο συνειδητά τις πηγές, ώστε να συγκρατούν τις χρήσιμες πληροφορίες κάθε φορά. Επίσης, στη συγκεκριμένη τάξη αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας του μαθήματος της ιστορίας, το οποίο πλέον αποτελεί ένα μάθημα –πρόκληση τόσο για τον διδάσκοντα, όσο και για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να κρίνεται ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας, σε μια ηλικία που τα παιδιά βιώνουν πολλές συναισθηματικές και ψυχολογικές αλλαγές.

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η βολική δειγματοληψία¹⁸⁰, λόγω της εύκολης πρόσβασης που παρείχε στην ερευνήτρια το συγκεκριμένο σχολείο. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος, το 46,4% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν αγόρια, ενώ τα κορίτσια αποτελούσαν το 53,6% του δείγματος (32 αγόρια και 37 κορίτσια). Από τους 69 μαθητές οι 9 ήταν αλλοδαποί, αλβανικής, κυρίως, καταγωγής και αντιμετώπιζαν προβλήματα στην κατανόηση και το χειρισμό της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, υπήρχαν 6 μαθητές που είχαν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τις διδάσκουσες των τμημάτων, αλλά και με τους βαθμούς των μαθητών στα δύο τετράμηνα, το τμήμα Γ1 βρισκόταν σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τα άλλα δύο τμήματα, το τμήμα Γ2 παρουσίαζε χαμηλές επιδόσεις, ενώ το Γ3 εμφάνιζε μια μέτρια απόδοση στο μάθημα της ιστορίας. Με βάση την επίδοση των μαθητών στις τελικές απολυτήριες εξετάσεις, από τα τρία τμήματα, το Γ1 είχε όντως τον υψηλότερο μέσο όρο στο μάθημα της ιστορίας (17,8), το Γ2 είχε το χαμηλότερο μέσο όρο (14,5), ενώ το Γ3 είχε μέσο όρο 15,5. Συγκεκριμένα, στα δύο τμήματα (Γ1 και Γ2) δίδαξε η ερευνήτρια, ενώ το τρίτο τμήμα (Γ3) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου δίδασκε η υπεύθυνη καθηγήτρια του τμήματος.

5.4. Πλαίσιο και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τις 30 Απριλίου μέχρι τις 23 Μαΐου 2018. Ο χρόνος διαμορφώθηκε με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο προβλέπει δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, δηλαδή πριν την έναρξη των διδασκαλιών, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς της τάξης, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών, αλλά και για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Στην δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκαν οι προσχεδιασμένες διδασκαλίες από την ερευνήτρια, μέσα από τις οποίες οι μαθητές εξοικειώθηκαν με στρατηγικές ανάλυσης διαφορετικού είδους πηγών (πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές, μαρτυρίες, εικόνες, ιστορικό μυθιστόρημα).

¹⁸⁰ L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ. Κυρανάκης Σ., Αθήνα : Μεταίχμιο.

Παράλληλα με τις διδασκαλίες τηρούνταν ημερολόγιο από την ερευνήτρια για τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της κάθε διδασκαλίας, προκειμένου να γίνουν αλλαγές και διορθώσεις, αλλά και για να διατηρηθεί η εγκυρότητα της έρευνας. Στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, καθώς οι μαθητές συμπλήρωσαν ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο την ημέρα των τελικών απολυτήριων εξετάσεων του Ιουνίου, μετά την παράδοση του γραπτού τους, όπου εξέφραζαν τις απόψεις τους σχετικά με το μάθημα της ιστορίας γενικότερα, αλλά και με τις πηγές ειδικότερα.

5.5. Πρόγραμμα διδασκαλιών- Χαρακτηριστικά διδασκαλιών

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας υλοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα διδασκαλίες στα τμήματα Γ1 και Γ2, πέντε διδασκαλίες στο τμήμα Γ1 και επτά διδασκαλίες στο τμήμα Γ2, και είχαν διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (περίπου 45 λεπτά) η κάθε μία. Το υλικό που αναπτύχθηκε για τις διδασκαλίες περιλάμβανε έξι σχέδια μαθημάτων και τέσσερα φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα). Συγκεκριμένα, οι τρεις νέες ενότητες που διδάχθηκαν οι μαθητές από το σχολικό εγχειρίδιο ήταν οι εξής:

1. Ενότητα 38: Ο μικρασιατικός πόλεμος (1919-1922).
2. Ενότητα 39: Εξελίξεις σε Ελλάδα και Τουρκία μετά τον μικρασιατικό πόλεμο.
3. Ενότητα 44: Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά τον Μεσοπόλεμο.

Οι ενδιάμεσες ενότητες που αφορούσαν την παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 (ενότητες 40 και 41), την ανάδειξη του φασισμού και του ναζισμού (ενότητα 42) και τη δικτατορία της 4ης Αυγούστου 1936 (ενότητα 43) παραβλέφθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και προκειμένου να υπάρχει αλληλουχία και συνέχεια ανάμεσα στις ενότητες 38, 39 και 44 που αφορούν το μικρασιατικό πόλεμο, τη μικρασιατική καταστροφή και το προσφυγικό ζήτημα που προέκυψε μετέπειτα. Σε όλες τις διδασκαλίες χρησιμοποιούνταν ο προτζέκτορας που διέθετε η αίθουσα, όπου προβαλλόταν ο χάρτης με τις περιοχές για τις οποίες γινόταν λόγος σε κάθε μάθημα, το κείμενο του σχολικού βιβλίου, εικόνες και βίντεο αντίστοιχα με το αντικείμενο του μαθήματος. Επίσης, προκειμένου να εστιάζεται η προσοχή των μαθητών στα σημαντικότερα στοιχεία του σχολικού εγχειριδίου, δίνονταν ερωτήσεις και υπογραμμίζονταν τα σημεία, όπου εντοπιζόνταν οι αντίστοιχες απαντήσεις.

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

- Να κατανοήσουν τους παράγοντες που οδήγησαν την Ελλάδα στην ανάληψη της Μικρασιατικής εκστρατείας.
- Να γνωρίσουν την κατάληξη της Μικρασιατικής εκστρατείας και να αξιολογήσουν τις πολιτικοοικονομικές συνέπειές της για την ελληνική κοινωνία.
- Να μάθουν τους κύριους όρους της συνθήκης της Λωζάνης και να κατανοήσουν τη σημασία της για τη διευθέτηση των προβλημάτων της Εγγύς Ανατολής.
- Να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος των προβλημάτων που αντιμετώπισε η ελληνική κοινωνία μετά τη συμφωνία περί ανταλλαγής πληθυσμών και την άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα.
- Να αντιληφθούν τις συνέπειες του προσφυγικού ζητήματος για τον Ελληνισμό και να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των προσφύγων στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ανάπτυξη της Ελλάδας.

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

- Να κατανοήσουν τα διαφορετικά είδη των πηγών.
- Να παρατηρούν και να περιγράφουν το περιεχόμενο μιας εικόνας (π.χ. ποιοι απεικονίζονται, πού βρίσκονται, τι κάνουν, τι άλλο υπάρχει στο χώρο) και να θέτουν ερωτήματα που συμβάλλουν στην ανάλυση εικόνας, ώστε να κατανοούν το μήνυμά της.
- Να αντλούν πληροφορίες χρησιμοποιώντας συνδυαστικά και συσχετίζοντας το περιεχόμενο περισσότερων από μια πηγών (που ανήκουν σε ίδια ή διαφορετική κατηγορία).

5.6. Διδακτικό Υλικό

1^ο φύλλο εργασίας: Στο **1^ο φύλλο εργασίας** οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν το σχεδιάγραμμα που είχε τη μορφή ακτίνων με τα αίτια που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή. Συγκεκριμένα στην πρώτη ακτίνα έπρεπε να συμπληρώσουν τα πολιτικά αίτια που αφορούσαν στην εσωτερική πολιτική, στη δεύτερη ακτίνα τα στρατιωτικά αίτια, στην τρίτη ακτίνα τα πολιτικά αίτια που

αφορούσαν στην εξωτερική πολιτική και στην τέταρτη ακτίνα τα οικονομικά αίτια. Το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ευκολότερα τα γεγονότα και τα αίτια που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή, μέσα από το διαχωρισμό, την ομαδοποίηση και την αρίθμηση των αιτιών που έγινε με το ακτινωτό διάγραμμα, διαχωρισμός που δεν μπορούσε να γίνει εύκολα από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου.

2^ο φύλλο εργασίας: Στο **2^ο φύλλο εργασίας** υπήρχε ένα παράθεμα με τίτλο «Οι απώλειες του ελληνικού στρατού κατά τον μικρασιατικό πόλεμο» το οποίο αντλήθηκε από το βιβλίο του καθηγητή (σελ. 103) και αποτελεί απόσπασμα από το έργο του Γ. Μαργαρίτη «Οι πόλεμοι», *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*. Στο 2^ο φύλλο εργασίας υπήρχαν, επίσης, δύο φωτογραφίες της Σμύρνης: μία πριν και μία μετά την καταστροφή της, οι οποίες αντλήθηκαν από τον 15^ο τόμο της «Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους» της Εκδοτικής Αθηνών. Ωστόσο, πριν αρχίσει η επεξεργασία τόσο της γραπτής, όσο και της οπτικής πηγής, οι μαθητές διδάχθηκαν τι είναι οι πηγές, ποια είναι τα είδη τους, πώς διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, αλλά και πώς αντιμετωπίζουμε την κάθε πηγή. Επίσης, για τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις πηγές, επεξεργαζόμασταν αρχικά τα παραθέματα που βρίσκονταν σε κάθε ενότητα του σχολικού βιβλίου. Έτσι, η γραπτή πηγή του 2^{ου} φύλλου εργασίας εξετάστηκε συνδυαστικά με την τρίτη πηγή του σχολικού εγχειριδίου (σελ. 107), με τίτλο «Στο δρόμο για την προσφυγιά» που είχε ως θέμα τα δεινά που υπέστησαν οι πρόσφυγες κατά τη μικρασιατική καταστροφή. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τη μικρασιατική καταστροφή τόσο ο απλός λαός, όσο και ο στρατός.

Η ιστορική περίοδος που διδάχθηκαν τα παιδιά στις ενότητες 38, 39 και 44 προσφέρει αρκετό οπτικό υλικό, αφού κατά την περίοδο αυτή είχε αρχίσει η σταδιακή ανάπτυξη της τεχνολογίας που επέτρεπε την καταγραφή οπτικών ντοκουμέντων τα οποία αφορούσαν κάθε μορφή δραστηριότητας και έκφρασης της ανθρώπινης ζωής. Για το λόγο αυτό κρίθηκε ενδιαφέρον να αξιοποιηθεί το διαθέσιμο οπτικό υλικό και έτσι συμπεριλήφθηκαν στο 2^ο φύλλο εργασίας, εκτός από τη γραπτή πηγή και δύο φωτογραφίες ως οπτικές πηγές. Κάτω από την κάθε φωτογραφία υπήρχε η εξής λεζάντα: «Η Σμύρνη_____ τη Μικρασιατική καταστροφή» στην οποία οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν μία λέξη. Στη λεζάντα της πρώτης φωτογραφίας έπρεπε να συμπληρώσουν τη λέξη «πριν», εφόσον η φωτογραφία απεικόνιζε μια άποψη τη Σμύρνης πριν τη μικρασιατική καταστροφή, ενώ στη λεζάντα της δεύτερης

φωτογραφίας έπρεπε να συμπληρώσουν τη λέξη «μετά», εφόσον η φωτογραφία αποτύπωνε μια άποψη της Σμύρνης μετά τη μικρασιατική καταστροφή. Κατά την επεξεργασία της φωτογραφίας που απεικόνιζε τη Σμύρνη πριν την καταστροφή έγινε σύνδεση με την ενότητα 36 του βιβλίου που αναφερόταν στην ακμή του ελληνισμού στη Μικρά Ασία και τον Πόντο, ενώ η φωτογραφία της λεηλατημένης Σμύρνης αναλύθηκε συνδυαστικά με την εικόνα της καταστροφής που βρίσκεται στο σχολικό βιβλίο (σελ. 107).

3^ο φύλλο εργασίας: Μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 39 που αναφερόταν στις εξελίξεις στην Ελλάδα και την Τουρκία μετά τον μικρασιατικό πόλεμο, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία της συνθήκης της Λοζάνης. Για το λόγο αυτό μοιράστηκε στους μαθητές το **3^ο φύλλο εργασίας**, όπου καταγράφονταν και πάλι με μορφή σχεδιαγράμματος ακτίνων η σημασία της συνθήκης της Λοζάνης. Συγκεκριμένα, στο σχεδιάγραμμα καταγράφονταν ξεχωριστά και αριθμημένα σε κάθε ακτίνα η σημασία της συνθήκης για την Ελλάδα, την Τουρκία, τα Βαλκάνια και τη Νοτιοανατολική Μεσόγειο. Σε αντίθεση με το 1ο φύλλο εργασίας, το 3^ο δόθηκε συμπληρωμένο στους μαθητές, καθώς ήταν πολύ δύσκολο να εντοπίσουν μόνοι τους τις απαιτούμενες πληροφορίες στο σχολικό βιβλίο, στο οποίο δεν γινόταν ξεκάθαρη αναφορά στη σημασία που είχε η συνθήκη της Λοζάνης γενικά, αλλά και για το κάθε κράτος ξεχωριστά (στο βιβλίο υπήρχε μόνο η άσκηση 2, σελ. 110 που ζητούσε από τα ίδια τα παιδιά να καταγράψουν τη σημασία της συνθήκης, χωρίς να τους δίνει περαιτέρω στοιχεία).

4^ο φύλλο εργασίας: Το **4^ο φύλλο εργασίας** περιελάμβανε τρεις επαναληπτικές ασκήσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία τέταρτη ερώτηση ανοιχτού τύπου. Αναλυτικότερα, η πρώτη άσκηση του 3^{ου} φύλλου εργασίας περιελάμβανε τέσσερις προτάσεις τις οποίες οι μαθητές καλούνταν να χαρακτηρίσουν ως σωστές ή λανθασμένες. Η δεύτερη άσκηση περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ η τρίτη άσκηση ζητούσε από τους μαθητές να συμπληρώσουν με μορφή σχεδιαγράμματος τη θέση και το ρόλο που διαδραμάτισαν οι πρόσφυγες α) σε πολιτικό επίπεδο, β) σε οικονομικό επίπεδο και γ) σε κοινωνικό επίπεδο. Οι μαθητές συμπλήρωσαν μόνοι τους τις δύο πρώτες ασκήσεις οι οποίες στη συνέχεια διαβάστηκαν και διορθώθηκαν από το σύνολο της τάξης, ενώ η τρίτη άσκηση συμπληρώθηκε με τη διακριτική καθοδήγηση της ερευνήτριας, όπου αυτό κρινόταν αναγκαίο. Γενικότερα, επιλέχθηκαν ασκήσεις κλειστού τύπου, καθώς με αυτές είναι δυνατό να ελεγχθεί αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις βασικότερες έννοιες σε

σύντομο χρονικό διάστημα, πράγμα πολύ σημαντικό αν λάβουμε υπόψη το πόσο περιορισμένος είναι ο χρόνος σε μια διδακτική ώρα.

Στην τέταρτη ερώτηση ανοιχτού τύπου οι μαθητές καλούνταν να μελετήσουν δύο παραθέματα και να περιγράψουν σε ένα δικό τους σύντομο κείμενο πώς ήταν η ζωή των Μικρασιατών πριν τη Μικρασιατική Καταστροφή, πώς αντιμετωπίστηκαν μετά από τους γηγενείς Έλληνες και συνδυάζοντας τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους από το σχολικό εγχειρίδιο, να καταγράψουν τους λόγους της αρνητικής αντιμετώπισης των προσφύγων. Το πρώτο παράθεμα με τίτλο «Ο αγώνας των προσφύγων να ριζώσουν στην Ελλάδα», το οποίο προερχόταν από το Αρχείο προφορικής Παράδοσης του κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, βρισκόταν και στο σχολικό εγχειρίδιο (σελ. 121) και ήταν απόσπασμα της μαρτυρίας ενός Μικρασιάτη πρόσφυγα, ο οποίος περιέγραφε τις κακουχίες που βίωσαν όταν ήρθαν στην Ελλάδα. Το δεύτερο παράθεμα αποτελεί απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου «Ματωμένα χώματα». Το συγκεκριμένο απόσπασμα προέρχεται από το βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου και ήταν γνωστό στους μαθητές, καθώς το είχαν διδαχθεί την προηγούμενη χρονιά. Για τη διευκόλυνση των μαθητών, στο τέλος του παραθέματος δινόταν εξήγηση για όλες τις άγνωστες λέξεις. Το απόσπασμα αυτό επιλέχθηκε ως πηγή, προκειμένου να συνδεθεί το μάθημα της ιστορίας και με άλλα γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος, αλλά και για να κατανοήσουν οι μαθητές τις επεκτάσεις της ιστορίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Γενικότερα, τόσο το 2^ο όσο και το 4^ο φύλλο εργασίας είχαν ως κύριο σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν μέσα από τις πηγές το μέγεθος της μικρασιατικής καταστροφής και τις συνέπειες που είχε αυτή για ολόκληρο τον ελληνισμό, τα οποία δυστυχώς περιγράφονταν ελάχιστα μέσα στις τέσσερις γραμμές του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο αναφέρει μόνο το εξής:

«Στις 27 Αυγούστου οι κεμαλικόι μπήκαν στη Σμύρνη. Η πόλη παραδόθηκε στις φλόγες, οι Έλληνες και οι Αρμένιοι κάτοικοί της στη σφαγή. Η ήττα του ελληνικού στρατού σήμανε και το τέλος του μικρασιατικού ελληνισμού. Όσοι Έλληνες σώθηκαν, πήραν το δρόμο για την προσφυγιά».

Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη πηγών: άμεσες- πρωτογενείς, έμμεσες, οπτικές και γραπτές και να δουν τα γεγονότα μέσα από την οπτική γωνία των ιστορικών, αλλά και των ανθρώπων που τα βίωσαν.

5.7. Πορεία των διδασκαλιών

1^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ2: Η πρώτη διδασκαλία στο τμήμα Γ2 ξεκίνησε με μία επανάληψη στις προηγούμενες ενότητες, επανάληψη που κρίθηκε απολύτως αναγκαία, δεδομένου ότι είχε προηγηθεί η θεματική εβδομάδα και οι μαθητές είχαν χάσει για αρκετές μέρες την επαφή με το μάθημα της ιστορίας. Πριν, λοιπόν, γίνει η παράδοση της ενότητας 38, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση στις ενότητες 34, 35, 36 και 37, ώστε να καλυφθούν τυχόν κενά και να γίνει ομαλή σύνδεση και μετάβαση στη νέα ενότητα. Συγκεκριμένα, μέσα από τις καθοδηγητικές ερωτήσεις και επισημάνσεις της ερευνήτριας και με τις αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών και τις λύσεις των εκάστοτε αποριών, από την ενότητα 34 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συνθήκη των Σεβρών, στο τι όριζε και ποια ήταν η σημασία της για την Ελλάδα, στην ενότητα 35 έγινε αναφορά στην απόβαση των Ελληνικών στρατευμάτων στη Μικρά Ασία το 1919 και στην αντιμετώπιση που δέχτηκαν από τους Έλληνες και τους Τούρκους της περιοχής, στην ενότητα 36 αναλύθηκε η ανάπτυξη που γνώρισε ο ελληνισμός της δυτικής Μικράς Ασίας και του Πόντου, αλλά και οι διωγμοί που ξεκίνησαν εναντίον των ελληνορθόδοξων πληθυσμών της Μικράς Ασίας, καθώς επίσης και η ίδρυση του ποντοαρμενικού κράτους, ενώ στην ενότητα 37 έγινε αναφορά στο τουρκικό εθνικό κίνημα.

Μετά την αναλυτική επανάληψη ξεκίνησε η παράδοση της ενότητας 38 που είχε ως θέμα το μικρασιατικό πόλεμο και τους παράγοντες που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή. Αρχικά έγινε αναφορά στην ελληνική διοίκηση της Μικράς Ασίας και στις επιχειρήσεις του ελληνικού στρατού έως το καλοκαίρι του 1920 με την επέκταση της ελληνικής ζώνης κατοχής ως τα βάθη της Μικράς Ασίας, ενώ στη συνέχεια αναλύθηκαν εκτενώς οι λόγοι που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή. Σε κάθε παράγραφο δινόταν αντίστοιχη ερώτηση και πλαγίοτιτλος, ώστε να δίνεται έμφαση στα κυριότερα σημεία και οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο της ενότητας, ενώ στο τέλος της διδακτικής ώρας ανατέθηκε στους μαθητές ατομική εργασία για το σπίτι. Όπως γίνεται αντιληπτό, στο συγκεκριμένο τμήμα ακολουθήθηκε αρχικά μια μορφή διδασκαλίας με ερωταποκρίσεις που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πιο παραδοσιακή, καθώς για την παράδοση της ενότητας 38 ακολουθήθηκε η πορεία που υποδεικνύει το σχολικό βιβλίο. Αυτός ο τρόπος κρίθηκε πιο κατάλληλος από την

ερευνήτρια, εφόσον οι μαθητές, με βάση το γνωστικό τους επίπεδο, δεν ήταν ακόμη έτοιμοι να εισαχθούν κατευθείαν στην ανάλυση των πηγών και την κατανόηση της νέας ενότητας μέσα από αυτές.

2^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ1: Στο τμήμα Γ1 πραγματοποιήθηκε η απαραίτητη επανάληψη στις ενότητες 34, 35, 36 και 37 με την ίδια διαδικασία που ακολουθήθηκε και στο τμήμα Γ2. Ωστόσο, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του Γ1 τμήματος θεωρήθηκε ότι ενδείκνυται για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε σχέση με το τμήμα Γ2. Γενικότερα, ο τρόπος διδασκαλίας προσαρμόστηκε στις ανάγκες του κάθε τμήματος, ανάλογα με το επίπεδο, τις ικανότητες και τις δυσκολίες των μαθητών. Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια ανέλυσε πώς οι πηγές διακρίνονται σε άμεσες και έμμεσες και ζήτησε από τους μαθητές να αναφέρουν διάφορα είδη πηγών τις οποίες μια μαθήτρια κατέγραφε στον πίνακα, ενώ ταυτόχρονα τις κατέτασσαν σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ πρόθυμα, κατάφεραν να βρουν τα περισσότερα είδη πηγών και να τα κατηγοριοποιήσουν. Στη συνέχεια, η παράδοση της ενότητας 38 δεν έγινε ακολουθώντας την ακριβή πορεία της αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου, καθώς οι πληροφορίες για τα αίτια του μικρασιατικού πολέμου και, κατ' επέκτασιν, της καταστροφής αντλήθηκαν μέσα από τα παραθέματα του βιβλίου. Οι μαθητές, παρά το υψηλό τους επίπεδο, αρχικά δυσκολεύτηκαν όχι μόνο εξαιτίας της φύσης των παραθεμάτων, αλλά και επειδή ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για εκείνους, η οποία τους έβγαζε από την πεπατημένη οδό και τους έβαζε στη διαδικασία της προσωπικής αναζήτησης, σε αντίθεση με την προηγούμενη ευκολία της έτοιμης παράδοσης των πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό και το βιβλίο.

3^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ2: Στην αρχή της διδακτικής ώρας έγινε ανάγνωση και διόρθωση των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 2 του σχολικού βιβλίου, που τους είχε ανατεθεί ως εργασία για το σπίτι. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επανάληψη στην ενότητα 38, ενώ παράλληλα διανεμήθηκε στους μαθητές το 1^ο φύλλο εργασίας. Η συμπλήρωση του 1^{ου} φύλλου εργασίας έγινε με τη βοήθεια της ερευνήτριας που κατέγραφε ταυτόχρονα στον πίνακα τα αίτια της μικρασιατικής καταστροφής σε μορφή διαγράμματος, αντίστοιχου με αυτό του φύλλου εργασίας. Έπειτα, όπως και στο προηγούμενο τμήμα, η ερευνήτρια ανέλυσε πώς οι πηγές διακρίνονται σε άμεσες και

έμμεσες και ζήτησε από τους μαθητές να αναφέρουν διάφορα είδη πηγών τις οποίες μια μαθήτρια κατέγραφε στον πίνακα, ενώ ταυτόχρονα τις κατέτασσαν σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Παρατηρήθηκε ότι ακόμα και οι μαθητές που πριν παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις και αδιαφορία για το μάθημα, ανταποκρίθηκαν πολύ πρόθυμα στη δραστηριότητα, έδειξαν ενδιαφέρον και κατάφεραν να επισημάνουν τα περισσότερα είδη πηγών (δεν αναφέρθηκαν ως πηγές πληροφοριών για το παρελθόν μόνο οι αρχαιολογικοί χώροι). Κατόπιν διανεμήθηκε το 2^ο φύλλο εργασίας, όπου οι μαθητές αναγνώρισαν την γραπτή πηγή ως έμμεση και τις οπτικές ως άμεσες. Μετά από μια σύντομη ανάλυση των φωτογραφιών, οι μαθητές αναγνώρισαν εύκολα το θέμα τους και συμπλήρωσαν τη λέξη που έλειπε από τη λεζάντα. Ωστόσο, δυσκολεύτηκαν να αποδώσουν αναλυτικά με δικά τους λόγια αυτό που έβλεπαν στη φωτογραφία, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με το να αντιμετωπίζουν τις εικόνες ως πηγές, εφόσον συνήθισαν να επεξεργάζονται μόνο τα γραπτά παραθέματα του βιβλίου ως πηγές. Δυσκολία όμως παρατηρήθηκε και στην ανάλυση της γραπτής πηγής, όπου οι μαθητές αν και εντόπισαν το θέμα γρήγορα, δεν μπόρεσαν να το αναλύσουν προφορικά το ίδιο εύκολα.

4^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ2: Στην αρχή της διδακτικής ώρας έγινε επανάληψη στην ενότητα 38 μέσα από την επεξεργασία των πηγών του βιβλίου σε συνδυασμό με την πηγή του 2^{ου} φύλλου εργασίας. Η επιστημονική και λογοτεχνική γλώσσα των παραθεμάτων και οι άγνωστες αρχικά λέξεις δυσκόλεψαν αρκετά τους μαθητές, αλλά μέσα από την ανάλυση κατάφεραν να συνδυάσουν τις πληροφορίες και να εντοπίσουν τα αίτια που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή και τον τρόπο με τον οποίο τη βίωσαν οι άνθρωποι τότε. Στη συνέχεια έγινε παράδοση της ενότητας 39 με ιδιαίτερη έμφαση στο τι όριζε και ποια ήταν η σημασία της συνθήκης της Λοζάνης. Τέλος, ανατέθηκε η άσκηση 2 του βιβλίου ως εργασία για το σπίτι και έγινε μια σύντομη εισαγωγή στην ενότητα 44.

5^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ1: Στην αρχή της διδακτικής ώρας διανεμήθηκε το 1^ο φύλλο εργασίας, η συμπλήρωση του οποίου λειτούργησε ως δραστηριότητα για την επανάληψη της ενότητας 38, εφόσον οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν τα αίτια της μικρασιατικής καταστροφής. Στη συνέχεια μοιράστηκε το 2^ο φύλλο εργασίας και έγινε ανάλυση τόσο της γραπτής, όσο και των οπτικών πηγών. Οι μαθητές αν και γνώριζαν

από την καθηγήτριά τους ότι οι εικόνες μπορούν να μας δώσουν αρκετές πληροφορίες, ωστόσο φάνηκαν αρχικά να εκπλήσσονται από το γεγονός ότι κλήθηκαν να τις αντιμετωπίσουν και να τις αναλύσουν ως πηγές, ισάξιες με τα γραπτά παραθέματα στα οποία εξετάζονται συνήθως. Οι πηγές αυτές, λοιπόν, λειτούργησαν μετέπειτα ως συνδετικός κρίκος για τη μετάβαση και την παράδοση της ενότητας 39.

6^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ2: Κατά την 6^η διδασκαλία έγινε, αρχικά, επανάληψη στις ενότητες 38 και 39 που αφορούσαν το μικρασιατικό πόλεμο, τη μικρασιατική καταστροφή και τη συνθήκη της Λοζάνης. Στη συνέχεια έγινε ανάγνωση των απαντήσεων που είχαν γράψει οι μαθητές στην ερώτηση 2 του βιβλίου η οποία αφορούσε τη σημασία της συνθήκης της Λοζάνης και τους είχε ανατεθεί ως εργασία για το σπίτι. Προκειμένου, όμως, να κατανοήσουν καλύτερα όλοι οι μαθητές τη σημασία της συνθήκης, τους μοιράστηκε και αναλύθηκε το 3^ο φύλλο εργασίας, όπου ήταν συγκεντρωμένες όλες οι απαραίτητες πληροφορίες με τρόπο πιο συγκροτημένο, οργανωμένο και κατανοητό. Τέλος έγινε εισαγωγή στην 44^η ενότητα που αφορούσε την εγκατάσταση, την αποκατάσταση και την ένταξη των Μικρασιατών προσφύγων στην ελληνική κοινωνία.

7^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ2: Αρχικά πραγματοποιήθηκε αναλυτική επανάληψη στην ενότητα 39, καθώς διαπιστώθηκε ότι αρκετοί μαθητές είχαν κενά. Έπειτα ολοκληρώθηκε η παράδοση της ενότητας 44 για το προσφυγικό ζήτημα και προβλήθηκε ένα σύντομο βίντεο-ντοκιμαντέρ για τη μικρασιατική καταστροφή. Προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες, έγινε επεξεργασία των δύο παραθεμάτων του βιβλίου. Συγκεκριμένα οι μαθητές σύγκριναν τις δύο πηγές και τις κατηγοριοποίησαν ανάλογα με το είδος τους, καθώς αναγνώρισαν εύκολα ότι η πρώτη, ως μαρτυρία ήταν άμεση, ενώ η δεύτερη ήταν έμμεση. Συνδύασαν μέσα από την ανάλυση των παραθεμάτων τις πληροφορίες και στις ποικίλες ερωτήσεις που τους απηύθυνε η ερευνήτρια, καθώς και στη 2^η ερώτηση του σχολικού βιβλίου. Κατόπιν μοιράστηκε στους μαθητές το 4^ο φύλλο εργασίας, όπου συμπληρώθηκε το σχεδιάγραμμα με το ρόλο που διαδραμάτισαν οι πρόσφυγες στον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό τομέα (ταυτόχρονα το σχεδιάγραμμα κατέγραφε και η ερευνήτρια στον πίνακα με τη συμμετοχή των μαθητών). Επίσης, δόθηκαν στους μαθητές πέντε λεπτά για να συμπληρώσουν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (ασκήσεις Σωστού- Λάθους και

πολλαπλής επιλογής) και ελέγχθηκε η ορθότητα των απαντήσεων. Τέλος, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου, έγινε σύντομη ανάγνωση και επεξήγηση των πηγών του 4^{ου} φύλλου εργασίας.

8^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ1: Στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα απουσίαζαν πολλοί μαθητές, καθώς συμμετείχαν σε σχολική εκδρομή. Για το λόγο αυτό, η ώρα αξιοποιήθηκε, ώστε να γίνει αναλυτική επανάληψη στις ενότητες 38, 39 και επεξήγηση του προσφυγικού ζητήματος, με παράλληλη συζήτηση σχετικά με τη λειτουργία των πηγών. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι μαθητές ανέφεραν ότι την προηγούμενη μέρα είχαν πάρει μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλάμβανε δραστηριότητες για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στους συνανθρώπους μας. Συγκεκριμένα οι μαθητές ανέφεραν πως σε συνεργασία με άλλα σχολεία πήγαν στο κέντρο της πόλης, φέροντας διάφορες ταμπέλες με συνθήματα για να ευαισθητοποιήσουν τους άλλους ανθρώπους σχετικά με το θέμα της διαφορετικότητας ή προσθέτοντας κάτι παράξενο στην εμφάνισή τους, προκειμένου να παρατηρήσουν την αντιμετώπιση των διερχόμενων απέναντι στο διαφορετικό. Αυτή η δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές αποτέλεσε μια πάρα πολύ καλή αφορμή που αξιοποίησε η ερευνήτρια, ώστε να συζητηθεί το θέμα της αντιμετώπισης των προσφύγων από τους γηγενείς Έλληνες και να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα οι προσωπικές εμπειρίες που είχαν αποκομίσει οι μαθητές την προηγούμενη μέρα συνδυάστηκαν, ώστε να κατανοήσουν την επιφυλακτική και πολλές φορές εχθρική στάση των γηγενών Ελλήνων απέναντι στους Μικρασιάτες, εξαιτίας της διαφορετικής κουλτούρας και των διαφορετικών τους συνηθειών. Το γεγονός ότι το αντικείμενο του μαθήματος συνδυάστηκε με τα προσωπικά τους βιώματα προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον και μεγάλη εντύπωση στους μαθητές, καθώς αντιλήφθηκαν τις επιπτώσεις και τη διαχρονικότητα ορισμένων προβλημάτων, όπως για παράδειγμα ο φόβος απέναντι στο ξένο, αλλά και το γεγονός ότι η ιστορία δεν είναι αποκομμένη από αυτά.

9^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ2: Όπως στο τμήμα Γ1, έτσι και στο τμήμα Γ2 απουσίαζαν αρκετοί μαθητές, οπότε η ώρα αξιοποιήθηκε για μια βαθύτερη ανασκόπηση στα θέματα που πραγματεύονταν οι ενότητες 38, 39 και 44. Εφόσον κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας δεν κυριαρχούσε το άγχος της κάλυψης της απαραίτητης ύλης, βασικός σκοπός ήταν

να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν μέσα τους τα δεινά που προέκυψαν από τη Μικρασιατική καταστροφή και όχι απλά να κατανοήσουν τα γεγονότα ως απλά συμβάντα μιας περασμένης εποχής. Μέσα από ερωτήσεις κλειστού τύπου έγινε, αρχικά, υπενθύμιση των γεγονότων, ενώ μέσα από τις πηγές και τη συζήτηση οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να τα δουν από την οπτική γωνία των ανθρώπων που τα βίωσαν. Στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης, προκειμένου να αντιληφθούν και να αισθανθούν οι μαθητές την αρνητική αντιμετώπιση που δέχθηκαν οι πρόσφυγες ως φορείς του διαφορετικού κατά την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, συντέλεσε σημαντικά το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι μαθητές είχαν βιώσει την προηγούμενη ημέρα μέσα από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα την ιδιαίτερη ανταπόκριση των άλλων απέναντι στις παράξενη και ασυνήθιστη ενδυμασία τους. Μέσα από το διάλογο, ωστόσο, οι μαθητές εξέφρασαν και άλλους προβληματισμούς τους σχετικά με την εγκυρότητα των πηγών, προβληματισμούς και απορίες που δεν είχαμε την ευκαιρία να αναλύσουμε εκτενέστερα στα προηγούμενα μαθήματα κάτω από την πίεση του χρόνου και που δίσταζαν, όπως είπαν, να εκφράσουν στην ολομέλεια της τάξης.

10^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ1: Στην αρχή της διδακτικής ώρας έγινε επανάληψη της ενότητας 39, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνθήκη της Λοζάνης, και ελέγχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 2 του σχολικού εγχειριδίου. Στη συνέχεια διανεμήθηκε το 3^ο φύλλο εργασίας, το οποίο βοήθησε τα παιδιά να δουν και να κατανοήσουν καλύτερα τη συνθήκη της Λοζάνης, παρουσιάζοντας με μορφή σχεδιαγράμματος τη σημασία της για τα κράτη. Έπειτα, αφού διδάχθηκε ολόκληρη η ενότητα 44, οι μαθητές επεξεργάστηκαν και ανέλυσαν τα δύο παραθέματα του σχολικού βιβλίου, συγκρίνοντας τις δύο πηγές, κατηγοριοποιώντας τις και συνθέτοντας τις πληροφορίες που παρείχε η κάθε μία. Έγινε, επίσης, σύντομη ανάγνωση και επεξήγηση των πηγών του 4^{ου} φύλλου εργασίας. Γενικά οι μαθητές του τμήματος Γ1 παρουσίασαν έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα και την επεξεργασία των πηγών και συμμετείχαν ενεργά κάνοντας ερωτήσεις και εποικοδομητικές παρεμβάσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει και το υψηλότερο επίπεδο του τμήματος, όπως είχαν επισημάνει εκ των προτέρων και οι διδάσκουσες καθηγήτριες.

11^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ2: Η επανάληψη της ενότητας 44 πραγματοποιήθηκε μέσα από τα παραθέματα που βρίσκονταν στο 4^ο φύλλο εργασίας. Αφού έγινε σύντομη επεξεργασία των πηγών οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου του 4^{ου} φύλλου εργασίας, όπου έπρεπε να σκεφτούν κριτικά και να συνδυάσουν τις πληροφορίες που παρείχαν τα παραθέματα με αυτές του βιβλίου, αξιοποιώντας και τις οπτικές πηγές (φωτογραφίες) που τους είχαν δοθεί στο 2^ο φύλλο εργασίας. Στην άσκηση αυτή δεν ανταποκρίθηκαν τρεις μαθητές, γεγονός που ίσως οφείλεται και στο ότι δεν ήξεραν να ομιλούν και να χειρίζονται καλά την ελληνική γλώσσα. Δυστυχώς, η συγκεκριμένη διδακτική ώρα ήταν πολύ περιορισμένη χρονικά, καθώς ήταν η τελευταία για το μάθημα της ιστορίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018, οπότε έπρεπε να παραδοθεί στους μαθητές η εξεταστέα ύλη για τις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου, που σημαίνει ότι δεν υπήρχε περισσότερος χρόνος για περαιτέρω δραστηριότητες.

12^η Διδασκαλία

Τμήμα Γ1: Κατά τη 12^η διδασκαλία ο χρόνος ήταν επίσης πολύ περιορισμένος, επειδή και γι' αυτό το τμήμα η συγκεκριμένη διδακτική ώρα ήταν η τελευταία για το μάθημα της ιστορίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Επομένως, όπως οι μαθητές του τμήματος Γ2, έτσι και οι μαθητές του τμήματος Γ1 κλήθηκαν να απαντήσουν στην 4^η ερώτηση του 4^{ου} φύλλου εργασίας, συνδυάζοντας τις πληροφορίες από τα διαφορετικά είδη πηγών που βρίσκονταν στο 2^ο και 4^ο φύλλο εργασίας (άμεσες και έμμεσες πηγές, γραπτές και οπτικές πηγές) με τις πληροφορίες του βιβλίου. Στη συνέχεια έγινε η παρουσίαση μιας διαθεματικής εργασίας που είχε ανατεθεί στους μαθητές από την αρχή του τετραμήνου, σχετικά με τις συνθήκες που υπογράφηκαν από την αρχή της ιδρύσεως του ελληνικού κράτους μέχρι και τη συνθήκη της Λοζάνης. Τέλος παραδόθηκε η εξεταστέα ύλη στους μαθητές από τη διδάσκουσα καθηγήτρια του τμήματος.

5.8. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των πληροφοριών, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο, καθώς με τη χρήση του μπορούν να συλλεχθούν εύκολα πληροφορίες από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό

οικονομικό κόστος, με αποτέλεσμα να συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο¹⁸¹. Επίσης, τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν την ανωνυμία η οποία μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον βαθμό ανταπόκρισης και προθυμίας για συμμετοχή.

Προκειμένου, λοιπόν, να ερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας και τις ιστορικές πηγές, αλλά και για να γίνει μια καταγραφή των βασικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην προσέγγιση ενός ιστορικού παραθέματος σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από τους μαθητές την ημέρα των τελικών απολυτήριων εξετάσεων του Ιουνίου, μετά την παράδοση του γραπτού τους. Ένας ακόμα σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να γίνει σύγκριση των απόψεων για το μάθημα της ιστορίας και τις πηγές ανάμεσα στους μαθητές των τμημάτων Γ1 και Γ2, όπου έγινε η διδακτική παρέμβαση και στους μαθητές του τμήματος Γ3 που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των δύο ομάδων).

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να απαιτηθεί ο λιγότερος δυνατός χρόνος και κόπος για τη συμπλήρωσή του από τους μαθητές, δεδομένης της έντασης που είχαν ήδη από τις εξετάσεις.

Αποτελείτο από τρεις ενότητες:

A) Ενότητα που καταγράφονταν το φύλο και η επίδοση στο μάθημα της ιστορίας (Ερωτήσεις 1 και 2).

B) Ενότητα με ερωτήσεις για το μάθημα της ιστορίας (Ερωτήσεις 3, 4, 5, 10, 11, 14).

Γ) Ενότητα με ερωτήσεις για τις ιστορικές πηγές (Ερωτήσεις 6, 7, 8, 9, 12, 13).

Οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν ήταν κατά βάση κλειστού τύπου (οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν με ένα ΝΑΙ ή ΟΧΙ). Το ερωτηματολόγιο, ωστόσο, περιελάμβανε και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ σε κάποιες εκ των ερωτήσεων ζητήθηκε να καταγράψουν οι μαθητές και τη δική τους άποψη, σε περίπτωση που οι προτεινόμενες απαντήσεις δεν τους κάλυπταν.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα καταγράφονταν τα στοιχεία των μαθητών τα οποία ήταν απαραίτητα για την περιγραφή της σύνθεσης του εξεταζόμενου δείγματος,

¹⁸¹ Gillham, B., (2000), *Case Study Research Methods*, Continuum, London, p.75.

καθώς και για τη διαμόρφωση παραγόντων υπό εξέταση, στο αντίστοιχο τμήμα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα εξετάζονται, όπως προαναφέρθηκε, οι απόψεις για το μάθημα της ιστορίας γενικότερα. Συγκεκριμένα η ερώτηση 3 ρωτά τους μαθητές αν θεωρούν σημαντικό το μάθημα της ιστορίας, η ερώτηση 4 ρωτά αν οι ίδιοι ενδιαφέρονται γι' αυτό το μάθημα, ενώ η ερώτηση 5 σχετίζεται με την προηγούμενη, καθώς ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με το αν θα επέλεγαν το μάθημα της ιστορίας σε περίπτωση που ήταν προαιρετικό. Στην 10^η ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το αν θα ήθελαν να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος και κατ' επέκταση στην 11^η ερώτηση για ποιους λόγους θα ήθελαν να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας. Τέλος, στην 14^η ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν με ποιους τρόπους θα μπορούσε το μάθημα της ιστορίας να γίνει πιο ενδιαφέρον και να προτείνουν και οι ίδιοι επιπλέον τρόπους.

Η τρίτη ενότητα, όπως, αναφέρθηκε και παραπάνω, περιελάμβανε ειδικότερες ερωτήσεις για τις ιστορικές πηγές. Αναλυτικότερα, η ερώτηση 6 ζητούσε από τους μαθητές να δηλώσουν, αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα παραθέματα, ενώ η ερώτηση 7 εξέταζε αν οι καθηγητές είχαν διδάξει τον τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας των πηγών σύμφωνα με την άποψη των μαθητών. Στη συνέχεια, η ερώτηση 8 ερευνούσε αν η χρήση των οπτικοακουστικών πηγών βοηθά τους μαθητές, ενώ η ερώτηση 9 ζητούσε από τους μαθητές να καταγράψουν αν προτιμούν τις εικόνες ως ιστορικές πηγές. Στην 12^η ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν ποιες ιστορικές πηγές θεωρούν πιο δύσκολες και τέλος στην 13^η ερώτηση, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με το τι κάνει ένα παράθεμα δύσκολο.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε χωρίς να είναι παρούσα η ερευνήτρια, ώστε να εξασφαλιστεί σε συνδυασμό και με την ανωνυμία των ερωτηματολογίων η μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS Statistics 23 για Windows.

Το ερωτηματολόγιο

6. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πραγματοποίηση της έρευνας. Όσον αφορά στην ποιοτική έρευνα, αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα και κινητοποιήθηκαν από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Ήταν, βέβαια, φανερό ότι το ύφος και η γλώσσα του σχολικού βιβλίου δυσκόλευαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές, αλλά τα φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν σχεδιαγράμματα τους βοήθησαν αρκετά, όπως αποδείχθηκε και από την επίδοσή τους στις τελικές εξετάσεις, καθώς χάρη στην οργάνωση και την αρίθμηση των απαραίτητων πληροφοριών συνέβαλαν στην κατανόηση και ευκολότερη απομνημόνευσή τους. Αντίστοιχα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιείχε το 4ο φύλλο εργασίας αποτέλεσαν κίνητρο συμμετοχής ιδίως για τους πιο αδύναμους μαθητές.

Επίσης, σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών ως προς τις πηγές, αρχικά παρατηρήθηκε ότι τόσο στις οπτικές, όσο και στις γραπτές πηγές, οι μαθητές δυσκολεύονται να αποδώσουν με δικά τους λόγια το νόημά τους, με το λεξιλόγιο των γραπτών πηγών να αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες δυσκολίας. Στην περίπτωση των οπτικών πηγών, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι μαθητές παραξενεύτηκαν όταν κλήθηκαν να τις αντιμετωπίσουν ως πηγές ισάξιες με τα γραπτά παραθέματα του βιβλίου, καθώς συνήθως οι εικόνες του βιβλίου αξιοποιούνταν για την αφόρμηση ή την υποστήριξη της κύριας ιστορικής αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου. Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση αρκετών πηγών με την καθοδήγηση της ερευνήτριας οι μαθητές εξοικειώθηκαν σταδιακά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται σε κάθε περίπτωση για την επεξεργασία τους, οπότε στις τελευταίες διδασκαλίες κατάφεραν να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες δραστηριότητες.

Η εξοικείωση των μαθητών με τις πηγές φάνηκε κυρίως μέσα από την τελευταία άσκηση του 4^{ου} φύλλου εργασίας, όπου τους ζητήθηκε να επεξεργαστούν και να συνδυάσουν πλέον μόνοι τους τις γνώσεις από τα διαφορετικού είδους παραθέματα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνταν να αντλήσουν πληροφορίες από μια άμεση πηγή (μαρτυρία ενός Μικρασιάτη πρόσφυγα) και μια έμμεση πηγή (απόσπασμα μυθιστορήματος), να τις συνδυάσουν με τις γνώσεις και τα στοιχεία που τους προσέφερε το σχολικό βιβλίο και να συνθέσουν ένα δικό τους κείμενο, απαντώντας στην ερώτηση για το πώς ήταν η ζωή των Μικρασιατών πριν τη Μικρασιατική

Καταστροφή, πώς αντιμετωπίστηκαν μετά από τους γηγενείς Έλληνες και γιατί. Από τις πηγές που δίνονταν στο φύλλο εργασίας έπρεπε να αντλήσουν τις πληροφορίες για τη ζωή των Μικρασιατών πριν και μετά τη μικρασιατική καταστροφή και να τις συνδυάσουν με τις πληροφορίες που έδινε το βιβλίο σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι γηγενείς Έλληνες αντιμετώπισαν αρνητικά τους πρόσφυγες.

Οι μαθητές, όπως αποδείχθηκε από τις γραπτές απαντήσεις τους, κατανόησαν το νόημα των πηγών και κατάφεραν να συνδυάσουν επιτυχώς τις πληροφορίες αντιπαραθέτοντας την πρότερη άνετη ζωή των Μικρασιατών, με τα μετέπειτα δεινά που υπέστησαν, όταν επέστρεψαν στην Ελλάδα. Αναλυτικότερα όλοι οι μαθητές:

- ανέφεραν την οικονομική άνθιση που υπήρχε στη Μικρά Ασία, η οποία καθρεφτιζόταν στην αρχοντική ενδυμασία και συμπεριφορά των Μικρασιατών, στα εντυπωσιακά κτήρια, στην έντονη κίνηση που επικρατούσε στα καταστήματα και στον ζέγνοιαστο και κοσμοπολίτικο τρόπο ζωής τους και
- αντιπαρέβαλαν εύστοχα τον άξονα της οικονομικο-κοινωνικο-πολιτισμικής ευμάρειας με τη φτώχεια, την πείνα, την εξαθλίωση και τις ταπεινώσεις που υπέστησαν οι πρόσφυγες μετά την μικρασιατική τραγωδία.

Ωστόσο, πολύ λίγοι ήταν οι μαθητές που αξιοποίησαν τις γνώσεις που τους προσέφερε το σχολικό βιβλίο, ώστε να αναλύσουν τους λόγους για τους οποίους οι γηγενείς εξέφρασαν απέναντι στους πρόσφυγες την έντονη αρνητική αντιμετώπιση που περιγράφεται στο πρώτο παράθεμα.

Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου δεν υπήρχε, δυστυχώς, η δυνατότητα να εξεταστεί σε βάθος το μυθιστόρημα και να γίνει αναλυτική επεξεργασία, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τις διαφορετικές οπτικές που προσδίδει η λογοτεχνία στα ιστορικά γεγονότα και τις ευρύτερες επεκτάσεις που έχει στην ιστορία. Αυτό ωστόσο, δεν φάνηκε να αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές στην κατανόηση του περιεχομένου της λογοτεχνικής πηγής και στο συνδυασμό των στοιχείων που αυτή παρείχε με στοιχεία μιας εντελώς διαφορετικού είδους πηγής.

Ας δούμε, όμως, και τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την ποσοτική έρευνα, μετά τη συγκέντρωση, την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν οι μαθητές. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί την ιστορία ως ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα. Συγκεκριμένα, το 84,1% υποστήριξε ότι το μάθημα της

ιστορίας είναι σημαντικό, ενώ μόνο το 15,9% δήλωσε το αντίθετο. Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της ιστορίας, το 71% των μαθητών απάντησε πως ενδιαφέρεται για το μάθημα της ιστορίας, υπερτερώντας έτσι των μαθητών που είχαν την αντίθετη άποψη και αποτελούσαν το 29%.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι στις δύο παραπάνω ερωτήσεις οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως θεωρούν το μάθημα της ιστορίας σημαντικό και ότι ενδιαφέρονται γι' αυτό, όταν ερωτήθηκαν για το αν θα το επέλεγαν σε περίπτωση που ήταν προαιρετικό, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων υποστήριξε πως δεν θα το επέλεγε. Βέβαια, οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση σχετικά με το αν θα επέλεγαν το μάθημα της ιστορίας δεν ήταν η πλειοψηφία, καθώς αποτελούσαν το 43,5%, (σε αντίθεση με το 56,5% των μαθητών που απάντησαν θετικά), αλλά παρόλα αυτά δεν παύουν να αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό.

Στη συνέχεια οι μαθητές ερωτήθηκαν πιο συγκεκριμένα για το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα παραθέματα. Σύμφωνα, λοιπόν, με την ποσοτική ανάλυση η πλειοψηφία των μαθητών, δηλαδή το 60,9%, δήλωσε ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες, ενώ στην επόμενη ερώτηση το 81,2 % των μαθητών δήλωσε ότι οι καθηγητές τους έχουν διδάξει πώς να προσεγγίζουν και να επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές. Όσον αφορά στα οπτικοακουστικά μέσα, οι περισσότεροι μαθητές (87% του συνολικού δείγματος) απάντησαν πως η χρήση οπτικοακουστικού υλικού τους βοηθά στο μάθημα της ιστορίας, ενώ μόνο το 13% εξέφρασε την αντίθετη άποψη. Επίσης, όταν ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους για τις οπτικές πηγές, το 62,3% των μαθητών υποστήριξε ότι προτιμά τις εικόνες ως ιστορικές πηγές στις εξετάσεις, ενώ το 37,7% απάντησε αρνητικά στην ίδια ερώτηση.

Στην ερώτηση *«ποιες ιστορικές πηγές σας φαίνονται πιο δύσκολες;»* η πλειοψηφία των μαθητών (σε ποσοστό 66,7%) επέλεξε τα αποσπάσματα των επιστημονικών ιστορικών βιβλίων ως το πιο δύσκολο είδος πηγής, ενώ ακολούθησαν οι μαρτυρίες από αυτόπτες μάρτυρες και οι εικόνες με ποσοστά 17,4% και 15,9% αντίστοιχα. Έπειτα, όταν κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα στη γλώσσα του παραθέματος, την έκτασή του και τη σύνδεση των πληροφοριών που προσφέρει με τις προϋπάρχουσες ιστορικές γνώσεις, ως παράγοντες που κάνουν δύσκολο ένα παράθεμα, το 44,9% των μαθητών δήλωσε πως θεωρεί τη γλώσσα ως το δυσκολότερο στοιχείο μιας πηγής, το 34,8%, επέλεξε τη σύνδεση με τις ιστορικές γνώσεις και το 20,3% επέλεξε την έκταση των πηγών ως παράγοντα δυσκολίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι το 55,1% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξε ότι θα ήθελε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, ενώ οι μαθητές που είχαν την αντίθετη άποψη αποτελούσαν το 44,9% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι μαθητές ερωτήθηκαν για το πώς πιστεύουν ότι μπορεί το μάθημα της ιστορίας να γίνει πιο ενδιαφέρον. Στην ερώτηση αυτή προτεινόταν πέντε απαντήσεις και οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερους από έναν τρόπους. Μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα α) στη χρήση περισσότερων παραθεμάτων για τη διδασκαλία του μαθήματος, β) τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, γ) την παροχή περισσότερων ευκαιριών για συμμετοχή στο μάθημα, δ) την ανάθεση ομαδικών εργασιών σχετικών με το διδασκόμενο αντικείμενο ή ε) να προτείνουν έναν τρόπο που πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές ότι θα έκανε πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι μια από τις πιο δημοφιλείς απαντήσεις ήταν η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, καθώς το 71% των μαθητών δήλωσε ότι με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον. Αντιθέτως η λιγότερο δημοφιλής απάντηση ήταν η χρήση παραθεμάτων, αφού μόνο το 17,4% επέλεξε τα παραθέματα ως ένα μέσο για να γίνει η διδασκαλία της ιστορίας πιο ενδιαφέρουσα, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μαθητές εξακολουθούν να θεωρούν τις πηγές ως ένα δύσκολο κομμάτι του μαθήματος. Επίσης, επτά μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι θα επιθυμούσαν να γίνονται επισκέψεις σε μουσεία, ιστορικά μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους, ενώ η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα, η χρήση χαρτών και σχεδιαγραμμάτων και η βελτίωση του σχολικού βιβλίου αναφέρθηκαν ως επιπλέον τρόποι που θα μπορούσαν να καταστήσουν το μάθημα πιο κατανοητό και ενδιαφέρον.

Στη συνέχεια κρίθηκε ενδιαφέρον να εξετάσουμε αν διαφοροποιούνταν οι απόψεις των μαθητών των τμημάτων όπου έγινε η διδακτική παρέμβαση με τις απόψεις του τρίτου τμήματος που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Προκειμένου, λοιπόν, να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις μεταξύ των τμημάτων Γ1 και Γ3 εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2 του Pearson με δείκτη σημαντικότητας το κριτήριο Chi-square. Από τον έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών ως προς το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της ιστορίας, καθόσον: $\chi^2(1)=5,033$, $p=0,045$. Συγκεκριμένα, το τμήμα Γ3 εκδηλώνει λιγότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας σε σχέση με το Γ1, γεγονός που ίσως οφείλεται και στο

υψηλότερο γνωστικό επίπεδο των μαθητών του τμήματος Γ1 (όπως προαναφέρθηκε, το Γ1 είχε μέσο όρο στο μάθημα της ιστορίας 17,8, ενώ το Γ3 είχε μέσο όρο 15,5). Γενικότερα, η μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των δύο τμημάτων παρατηρήθηκε στην 4^η ερώτηση του ερωτηματολογίου, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν αν ενδιαφέρονται για το μάθημα της ιστορίας. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα της ιστορίας και τις πηγές συγκλίνουν σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,033 ^a	1	0,025		
Continuity Correction ^b	2,984	1	0,084		
Likelihood Ratio	4,785	1	0,029		
Fisher's Exact Test				0,045	0,045
Linear-by-Linear Association	4,814	1	0,028		
N of Valid Cases	23				
a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,83.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ1 *					
Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας; Γ3					
Crosstabulation					
			Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ3		Total
			Ναι	Όχι	
Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας; Γ1	Ναι	Count	14	2	16
		Expected Count	11,8	4,2	16,0
		% within Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ1	87,5%	12,5%	100,0%
		% within Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ3	82,4%	33,3%	69,6%
		% of Total	60,9%	8,7%	69,6%
		Adjusted Residual	2,2	-2,2	
	Όχι	Count	3	4	7
		Expected Count	5,2	1,8	7,0
		% within Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ1	42,9%	57,1%	100,0%
		% within Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ3	17,6%	66,7%	30,4%
		% of Total	13,0%	17,4%	30,4%
		Adjusted Residual	-2,2	2,2	
Total		Count	17	6	23
		Expected Count	17,0	6,0	23,0
		% within Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ1	73,9%	26,1%	100,0%
		% within Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;Γ3	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	73,9%	26,1%	100,0%

Αντίστοιχα για να ελεγχθεί αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών των τμημάτων Γ2 και Γ3 εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2 του Pearson με δείκτη σημαντικότητας το κριτήριο Chi-square. Η ανάλυση των δεδομένων, λοιπόν, έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών που προέρχονται από τα τμήματα Γ2 και Γ3.

Στη συνέχεια, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές πηγές, που επιδιώχθηκε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους στο μάθημα της ιστορίας, έγινε σύγκριση ανάμεσα στο βαθμό που είχαν οι μαθητές στο διαγώνισμα πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον τελικό τους βαθμό από τις απολυτήριες εξετάσεις του Ιουνίου. Μάλιστα στα θέματα των τελικών εξετάσεων περιλαμβανόταν ερώτηση με οπτικές πηγές, παρόμοια με αυτές που αναλύθηκαν στο 2^ο φύλλο εργασίας.

Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνηθεί η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών του τμήματος Γ1 πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος για κατά ζεύγη ή εξαρτημένα δείγματα (έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon). Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών της Γ1 τάξης, καθόσον $Z = -2,059$, $p = 0,039$. (Βαθμός Διαγωνίσματος: Μέση Τιμή=16,74, Τυπική Απόκλιση=4,59.

Βαθμός τελικής εξέτασης: Μέση Τιμή= 17,87, Τυπική Απόκλιση=3,45).

Πιο συγκεκριμένα, 11, από τους 23 μαθητές του τμήματος, σημείωσαν καλύτερη επίδοση στην τελική εξέταση (Mean Rank= 7,73), 3 μαθητές έγραψαν καλύτερα στο διαγώνισμα απ' ό τι στην τελική εξέταση (Mean Rank= 6,67) και σε 9 μαθητές η επίδοση παρέμεινε αμετάβλητη.

Test Statistics^a

	Βαθμός τελικών εξετάσεων - Βαθμός Διαγωνίσματος
Z	-2,059 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,039

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών του τμήματος Γ1 πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Βαθμός τελικών εξετάσεων –	Negative Ranks	3 ^a	6,67	20,00
Βαθμός Διαγωνίσματος	Positive Ranks	11 ^b	7,73	85,00
	Ισοβαθμίες	9 ^c		
	Σύνολο μαθητών	23		

a. Βαθμός τελικών εξετάσεων < Βαθμός Διαγωνίσματος

b. Βαθμός τελικών εξετάσεων > Βαθμός Διαγωνίσματος

c. Βαθμός τελικών εξετάσεων = Βαθμός Διαγωνίσματος

Πίνακας 2: Κατάταξη των βαθμολογιών μετά τη διδακτική παρέμβαση στο τμήμα Γ1.

Επίσης, για το τμήμα Γ2 πραγματοποιήθηκε αντίστοιχα μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος για κατά ζεύγη ή εξαρτημένα δείγματα (έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon), προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Όπως στο τμήμα Γ1, έτσι και στο Γ2 προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών, καθόσον $Z = -3,453$, $p = 0,001$.

(Βαθμός Διαγωνίσματος: Μέση Τιμή = 11,45, Τυπική Απόκλιση = 6,88.

Βαθμός τελικής εξέτασης: Μέση Τιμή = 12,95, Τυπική Απόκλιση = 5,80).

Πιο συγκεκριμένα, από τους 22 μαθητές του τμήματος, οι 15 σημείωσαν καλύτερη επίδοση στην τελική εξέταση (Mean Rank = 9,93), 2 μόνο μαθητές έγραψαν καλύτερα στο διαγώνισμα απ' ό,τι στην τελική εξέταση (Mean Rank = 2,00) και σε 5 μαθητές η επίδοση παρέμεινε αμετάβλητη.

Test Statistics ^a	
	Βαθμός Τελικών Εξετάσεων – Βαθμός Διαγωνίσματος
Z	-3,453 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών του τμήματος Γ2 πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Βαθμός Τελικών Εξετάσεων –	Negative Ranks	2 ^a	2,00	4,00
Βαθμός Διαγωνίσματος	Positive Ranks	15 ^b	9,93	149,00
	Ισοβαθμίες	5 ^c		
	Σύνολο μαθητών	22		

a. Βαθμός Τελικών Εξετάσεων < Βαθμός Διαγωνίσματος

b. Βαθμός Τελικών Εξετάσεων > Βαθμός Διαγωνίσματος

c. Βαθμός Τελικών Εξετάσεων = Βαθμός Διαγωνίσματος

Πίνακας 4: Κατάταξη των βαθμολογιών μετά τη διδακτική παρέμβαση στο τμήμα Γ2.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Σε αυτό το σημείο, όμως, αξίζει να παραθέσουμε και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας στη Γ' γυμνασίου, όπως αυτές αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Αρχικά, και οι δύο καθηγήτριες δήλωσαν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία κατά τη διδασκαλία της ιστορίας είναι η άρνηση και η απροθυμία που συχνά εκδηλώνουν οι μαθητές απέναντι στο μάθημα. Οι διδάσκουσες ανέφεραν ότι είναι αρκετά δύσκολο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους πείσουν ότι η ιστορία δεν αποτελεί στείρα απομνημόνευση ημερομηνιών και γεγονότων, αλλά απαραίτητο εφόδιο στη ζωή κάθε ανθρώπου.

Όσον αφορά στις ιστορικές πηγές, οι καθηγήτριες δήλωσαν ότι θεωρούν πολύ σημαντική τη χρήση τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ότι τις χρησιμοποιούν συστηματικά κατά τη διδασκαλία τους. Ωστόσο, τόνισαν ότι ο διδακτικός χρόνος είναι πάντα πολύ περιορισμένος, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν να εμβαθύνουν στα παραθέματα στο βαθμό που επιθυμούν. Για το λόγο αυτό, υποστήριξαν, ότι κατά την επεξεργασία μιας πηγής, δίνουν έμφαση κυρίως στο να κατανοήσουν οι μαθητές μέσα από αυτήν τα ιστορικά γεγονότα και να οξύνουν την κριτική τους σκέψη, χωρίς, όμως, να έχουν την απαίτηση από αυτούς να μάθουν τη μεθοδολογία με την οποία δουλεύει ένας ιστορικός επιστήμων. Ακόμη, υποστήριξαν ότι οι πηγές που προσφέρει το σχολικό βιβλίο δεν είναι πάντα κατάλληλες για το επίπεδο των μαθητών, ενώ σύμφωνα με την εμπειρία τους, ο συνηθέστερος παράγοντας δυσκολίας για τους μαθητές είναι η γλώσσα των πηγών (τη διαπίστωση αυτή επιβεβαίωσαν, όπως είδαμε παραπάνω, και οι ίδιοι οι μαθητές με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια).

Σχετικά με τις οπτικές πηγές οι διδάσκουσες ανέφεραν ότι είναι απαραίτητες στο μάθημα της ιστορίας, ιδίως στη σύγχρονη εποχή της εικόνας που διανύουμε. Παρόλα αυτά, δήλωσαν ότι οι μαθητές συνήθως δεν αντιλαμβάνονται τις εικόνες ως πηγές που μπορούν να μας πληροφορήσουν για το παρελθόν, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να τις αντιμετωπίζουν συχνά ως απλή εικονογράφηση του βιβλίου. Επιπλέον, τόνισαν ότι ο περιορισμένος χρόνος δεν τους επιτρέπει να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό σε τέτοιο βαθμό, που οι μαθητές να αποκτούν όλες τις δεξιότητες, ώστε να επεξεργάζονται κριτικά όλα τα οπτικά μηνύματα που δέχονται στην καθημερινότητά τους. Ωστόσο, οι καθηγήτριες δήλωσαν ότι οι εικόνες δεν παύουν να αποτελούν πολύ σημαντικό εργαλείο, που μαγνητίζει την προσοχή των παιδιών, ιδίως εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (ή είναι «οπτικοί τύποι») και για το λόγο αυτό επεσήμαναν ότι είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν στο σχολικό εγχειρίδιο περισσότερες και πιο αντιπροσωπευτικές εικόνες. Όταν ερωτήθηκαν για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως, κάνουν σύντομες αναφορές σε λογοτεχνικά έργα, αλλά, δυστυχώς, δεν προλαβαίνουν να τα επεξεργαστούν αναλυτικά και γι' αυτό προτείνουν στους μαθητές να διαβάζουν αντίστοιχα λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο τους.

Γενικότερα, και οι δύο καθηγήτριες ανέφεραν ότι το σχολικό βιβλίο της ιστορίας είναι πολύ δυσνόητο για τα παιδιά, με δύσκολο ύφος και λεξιλόγιο. Για το λόγο αυτό τόνισαν ότι «τα σχολικά βιβλία ιστορίας θα πρέπει να γράφονται από ανθρώπους που έχουν διδάξει ιστορία στο σχολείο και γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς ιδεολογικές αγκυλώσεις». Επίσης, υποστήριξαν ότι πρέπει να γίνει αναθεώρηση της διδακτέας ύλης, ώστε να εξαιρεθούν ενότητες δευτερεύουσας σημασίας και να ενταχθούν πολύ σημαντικές ενότητες που, δυστυχώς, παραλείπονται πολλές φορές, εξαιτίας της έλλειψης χρόνου (π.χ. ενότητες 45 έως 49 για τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο). Τέλος, οι διδάσκουσες δήλωσαν ότι είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν εργαστήρια ιστορίας στα σχολεία, που θα διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό για τη διδασκαλία του μαθήματος (π.χ. χάρτες, εξοπλισμός για την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού κ.α.) και υπογράμμισαν ότι πρέπει να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας της ιστορίας, καθώς μόνο έτσι θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες για να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος.

7. Περιορισμοί

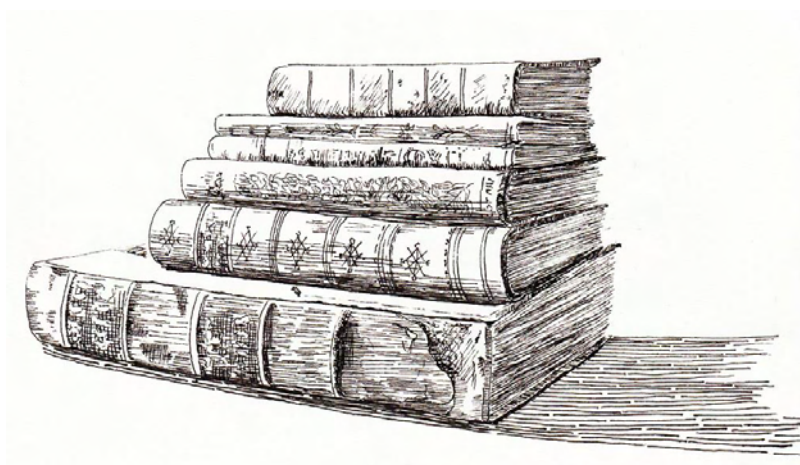
Στο πλαίσιο της έρευνας τηρήθηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Σε θεωρητικό επίπεδο έγιναν οι απαραίτητες παραπομπές στις πηγές απ' όπου αντλήθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες, ενώ σε ερευνητικό επίπεδο έγινε μια προσπάθεια οι συμμετέχοντες να εμπλακούν σε διαδικασίες με νόημα που θα εξυπηρετούν και τους ίδιους και όχι μόνο το σκοπό της έρευνας. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι τα δεδομένα που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, όπως οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας προορίζονται μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και δεν είχαν μορφή αξιολόγησης.

Κατά την πορεία του σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί που οφείλονταν σε ποικίλους παράγοντες. Ένας από τους σημαντικότερους περιοριστικούς παράγοντες ήταν ο διδακτικός χρόνος, ο οποίος ήταν ελάχιστος για την ύλη που έπρεπε να καλυφθεί σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες που έπρεπε να πραγματοποιηθούν, προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές με τους τρόπους επεξεργασίας των πηγών. Επίσης, πρέπει να τονισθεί ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η διδακτέα ύλη πρέπει να ακολουθηθεί και να καλυφθεί πιο αυστηρά σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς υπάρχουν οι τελικές προαγωγικές εξετάσεις του Ιουνίου που υπαγορεύουν την ανάγκη διδασκαλίας συγκεκριμένων ενοτήτων. Στο Δημοτικό σχολείο, δηλαδή, η απουσία των τελικών εξετάσεων δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό να επεκταθεί περισσότερο και σε ευρύτερα θέματα και να πραγματοποιήσει περισσότερες δραστηριότητες. Αντίθετα στο γυμνάσιο, όπου η εξεταστέα ύλη, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας, περιορίζουν πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό σχετικά με το ποιες ενότητες θα παραβλέψει και ποιες θα διδάξει πιο αναλυτικά, επεκτεινόμενος και σε δραστηριότητες πέραν αυτών του σχολικού εγχειριδίου. Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος δεν αφήνει πολλά περιθώρια στον εκπαιδευτικό για δημιουργικές πρωτοβουλίες. Αυτό, λοιπόν, σημαίνει ότι στην παρούσα έρευνα δεν υπήρχε η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν όλες οι πηγές που προορίζονταν αρχικά από την ερευνήτρια και να πραγματοποιηθούν ποικίλες δραστηριότητες, ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές και επιπλέον παραμέτρους και πληροφορίες για τη μικρασιατική καταστροφή και το προσφυγικό ζήτημα. Τόσο η ανάγκη να τονισθούν συγκεκριμένα σημεία και παραθέματα του σχολικού εγχειριδίου, τα οποία θα αποτελούσαν την ύλη για τις

εξετάσεις που πλησίαζαν, όσο και ο λίγος διδακτικός χρόνος περιόριζαν αρκετά τα περιθώρια δράσης της ερευνήτριας.

Περιοριστικά λειτούργησε ορισμένες φορές η ανησυχία των μαθητών και οι αδυναμίες τους στο γραπτό λόγο, καθώς περιόριζαν τον τύπο των δραστηριοτήτων που μπορούσαν να εφαρμοστούν. Το γεγονός, όμως, ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα που έγινε σε ρεαλιστικές συνθήκες τάξης, η οποία δεν είχε προηγούμενη επαφή με την ερευνήτρια, καθιστά αναμενόμενο τον περιορισμό αυτό.

Η έλλειψη διδακτικής και ερευνητικής εμπειρίας αποτέλεσε μεν παράγοντα δυσκολίας, αλλά δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτό επηρέασε ουσιαστικά τα αποτελέσματα και δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την πορεία της έρευνας.



8. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξοικείωση των μαθητών της Γ΄ γυμνασίου με τις ιστορικές πηγές, με έμφαση στις εικόνες και το μυθιστόρημα ως πηγές. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής εργασίας εξετάστηκαν οι απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για τις ιστορικές πηγές, αλλά και για το μάθημα της ιστορίας γενικότερα και ελέγχθηκε αν η εξοικείωση των μαθητών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσής τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Από τη μελέτη των δεδομένων της έρευνας δράσης και υπό το πρίσμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Αρχικά, είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία της ιστορίας, όπως δήλωσαν μέσα από τα ερωτηματολόγια. Παρόλα αυτά, εξακολουθούν να τη θεωρούν ένα πολύ δύσκολο μάθημα, καθώς το έχουν συνδέσει με την απομνημόνευση πολλών ονομάτων, ημερομηνιών και γεγονότων, που πολλές φορές δεν κατανοούν πλήρως και σε αυτό συντελεί και το δυσνόητο σχολικό εγχειρίδιο. Όσον αφορά στις ιστορικές πηγές, οι μαθητές αν και στο ερωτηματολόγιο δεν εκδήλωσαν ιδιαίτερη προτίμηση γι' αυτές, κατάφεραν, ωστόσο, στις τελικές εξετάσεις να τις επεξεργαστούν επιτυχώς και σε μεγάλο βαθμό να βελτιώσουν την απόδοση και τη βαθμολογία τους. Η έρευνα απέδειξε ότι με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές έχουν τις απαραίτητες ικανότητες όχι μόνο για να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη πηγών, αλλά και για να τις αναλύουν και να συνδυάζουν πληροφορίες από αυτές. Βέβαια, η γλώσσα των παραθεμάτων και η σύνδεσή τους με τις ευρύτερες ιστορικές γνώσεις αποτελούν τις πιο βασικές δυσκολίες, όπως φαίνεται από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις αντίστοιχες δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, διαπίστωση που επιβεβαιώνουν και οι ίδιοι μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο.

Όσον αφορά στις εικόνες, η αξιοποίησή τους ως ιστορικές πηγές αποτελεί μια *sine qua non* πρακτική που πρέπει να ενσωματωθεί στη διδασκαλία της ιστορίας. Την θέση αυτή επιβεβαιώνουν και η βιβλιογραφία, αλλά και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς τόσο κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, όσο και μέσα από τα ερωτηματολόγια οι μαθητές εκδήλωσαν την προτίμησή τους στο οπτικοακουστικό υλικό. Ο οπτικός γραμματισμός μπορεί μέσα από την ανάπτυξη ικανοτήτων για την ανάγνωση των εικόνων ως οπτικών ιστορικών πηγών να λειτουργήσει υποστηρικτικά

στη διδασκαλία της ιστορίας. Η χρήση, ωστόσο, των εικόνων αποτελεί ένα δύσκολο διδακτικό εγχείρημα, που χρειάζεται την κατάλληλη εφαρμογή και ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να μπορέσει να ανταμείψει τόσο τους μαθητές, όσο και τον εκπαιδευτικό, ενώ η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού, είναι μια διαδικασία που επιτυγχάνεται σταδιακά, σε βάθος χρόνου και απαιτεί υπομονή και προσεκτική οργάνωση εκ μέρους του διδάσκοντα.

Το μυθιστόρημα από την άλλη πλευρά –αν και όχι ακατόρθωτο- είναι αρκετά δύσκολο να αξιοποιηθεί στο μάθημα της ιστορίας. Η έκταση του μυθιστορήματος είναι ο κυριότερος αποτρεπτικός παράγοντας για τη χρησιμοποίησή του, ενώ η απροθυμία των μαθητών για το έντυπο κείμενο, σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η «εύκολη πληροφορία» της εικόνας σε όλους τους τομείς, δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το έργο του εκπαιδευτικού. Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος που κυνηγά τον ασθμαίνοντα εκπαιδευτικό, ο οποίος τρέχει να καλύψει την εξεταστέα ύλη, δεν του δίνει την ευκαιρία να εμβαθύνει στα βαθύτερα νοήματα της λογοτεχνίας που αναδεικνύουν την στενή σχέση και την αλληλεπίδρασή της με την ιστορία. Μπορούν, βέβαια, να αξιοποιηθούν χαρακτηριστικά λογοτεχνικά αποσπάσματα είτε ως πηγές είτε υποστηρικτικά στην ιστορική αφήγηση, αλλά δεν είναι πάντα εύκολο για τους μαθητές να συλλάβουν μέσα από αυτά την ουσία και να σχηματίσουν μια συνολικότερη εικόνα για τις επεκτάσεις της ιστορίας σε όλους τους τομείς και για τον τρόπο με τον οποίο αυτή αλληλεπιδρά με τη λογοτεχνία. Θα μπορούσαμε, όμως, να πούμε ότι ίσως είναι πιο εύκολη η αξιοποίηση της ιστορίας στη διδασκαλία των νεοελληνικών κειμένων, καθώς στο μάθημα της λογοτεχνίας ο εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, εφόσον δεν δεσμεύεται τόσο αυστηρά να καλύψει μία συγκεκριμένη ύλη, όπως στο μάθημα της ιστορίας, αλλά έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ο ίδιος τα κείμενα που θα διδάξει. Παρόλα αυτά, οφείλουμε να τονίσουμε ότι τα λογοτεχνικά έργα που πραγματεύονται ιστορικά γεγονότα δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την επίσημη ιστορική αφήγηση. Τα παραπάνω αποτελέσματα και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διενεργηθούν αντίστοιχες έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, ώστε να προσφέρουν μεγαλύτερη αξιοπιστία στα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα.

Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα, δηλαδή, σε αυτό που προτείνεται να γίνεται και σε αυτό που τελικά φαίνεται να υλοποιείται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της

Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, αν ανατρέξει κανείς σε εκπαιδευτικούς διαδικτυακούς τόπους, σε σχετική αρθρογραφία ή βιβλιογραφία και στα κείμενα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας θα παρατηρήσει ότι υπάρχει πλούτος ιδεών και προτάσεων, σύγχρονες θεωρητικές απόψεις και προσωπικές τοποθετήσεις που εναρμονίζονται με τη διεθνή εμπειρία. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όμως, λίγες από αυτές τις ιδέες μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη, καθώς ο περιορισμένος χρόνος, οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, οι δεσμευτικές οδηγίες του υπουργείου, η έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία και πλήθος άλλων εμποδίων, μπορούν να απογοητεύσουν ακόμα και έναν ενθουσιώδη εκπαιδευτικό. Φαίνεται, δηλαδή, να επιβεβαιώνεται η θέση του Σμυρναίου, ότι σήμερα στις πηγές «έχει αποδοθεί μια υπεραξία ασύμμετρη» και ότι «τις συντροφεύει μια ψυχαναλυτικά ανιχνεύσιμη υπερεπένδυση»¹⁸². Με την άποψη αυτή συμφώνησαν και οι ίδιες οι διδάσκουσες, οι οποίες, παρά το γεγονός ότι ήταν πολύ καταρτισμένες και ενημερωμένες σχετικά με τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, δήλωσαν πως αισθάνονται ότι δεν τους παρέχονται αρκετές ευκαιρίες, ώστε επιτευχθούν οι υψηλοί στόχοι που θέτουν κάθε χρονιά. Εξετάζοντας, δηλαδή, κανείς την κατάσταση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας κι αυτό που πραγματικά γίνεται μέσα στη σχολική τάξη, όπως το προσλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα διαπιστώσει ότι το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες και προβλήματα.

Συνδυάζοντας, λοιπόν, τις πληροφορίες που προσφέρει η βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, παρατηρούμε ότι η μελέτη των ιστορικών πηγών τόσο από τους ιστορικούς, όσο και από τους δασκάλους της ιστορίας, αποτελεί μια εκκρεμή και ιδιαίζουσα υπόθεση. Επομένως, οι πηγές πρέπει να προσεγγίζονται πολύ προσεκτικά, ως αβέβαια, ατελή, πολύσημα και αμφισθενή ανθρώπινα κατασκευάσματα, ανοιχτά στις ποικίλες ερμηνείες των ανθρώπων και ποτέ ως οριστική λύση σε ένα πρόβλημα. Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών είναι

¹⁸² Α. Σμυρναίος (2017). «Το μεταλλείο της ιστορίας στη σχολική τάξη: Στίξεις και αντιστίξεις στη διδασκαλία των ιστορικών πηγών», *Νέα Παιδεία*, τ. 162, σ. 89.

«μια γιγαντιαία και πραγματικά πολυμερής επιχείρηση, στην οποία συμμετέχουν με ετεροβαρείς πάντοτε όρους, όχι απλώς οι γνώσεις, αλλά η πολυμάθεια, το ατομικό και συλλογικό ασυνείδητο, η ατελείωτη ποικιλομορφία των επιρροών, η προσωπικότητα και προσωπική ικανότητα ή ανικανότητα του ιστορικού, τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα της συντεχνίας του, οι επαγγελματικές απαιτήσεις, η φορτικότητα του χρόνου, το τυχαίο, οι εμμονές, το άγχος του παρελθόντος, η σκόπευση του μέλλοντος, η βαρυθυμία του παρόντος, η αέναη ποιητικότητα του υπάρχοντος...»

Όλα αυτά και ακόμη περισσότερα συναιρούνται μέσα στο ιστοριογραφικό έργο. Επομένως, ο περιορισμός της ιστορίας σε μια απλή κριτική επεξεργασία των ιστορικών πηγών και η εξάρτηση της επιστημονικής αλήθειας από αυτήν, αποτελεί μάλλον μια ακατόρθωτη ιδέα¹⁸³.

Δεν μπορούμε, ωστόσο, να αρνηθούμε ότι οι ιστορικές πηγές εξακολουθούν να αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι για την προσπάθεια ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και υλοποίησης των στόχων της διδασκαλίας της ιστορίας, η οποία φαίνεται να πραγματοποιεί σταδιακά βήματα εκσυγχρονισμού. Οι πηγές αποτελούν διαμεσολαβητές του παρελθόντος και μούν τους μαθητές σε μια αναβαθμισμένη ιστορική παιδεία. Υπάρχουν ακόμα αρκετές δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, ωστόσο «η χρήση τεκμηρίων δεν αποτελεί μία εκ περισσού επιλογή, αλλά ένα ουσιαστικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν το παρελθόν»¹⁸⁴. Εκτός, όμως, από την κατανόηση του παρελθόντος η αποτελεσματική ενσωμάτωση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να αποτελέσει το μέσο και για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού. Βέβαια, για τον εκπαιδευτικό η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών συνεπάγεται πλήθος προκλήσεων, τις οποίες, όμως, μπορεί να αντιμετωπίσει με την ετοιμότητα, την επάρκειά του και την κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία, ώστε να κερδίσει τη θετική ανταπόκριση και τη βελτίωση των μαθητών του.

¹⁸³ Σμυρναίος, *Ιστορίας μάθησις...*, ό.π., σσ. 182- 183.

¹⁸⁴ Husbands, ό.π., σ. 35.

Επίλογος

Είναι πλέον κατανοητό από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος με τη δασκαλοκεντρική αφήγηση και την επιμονή στα γεγονότα και τα πρόσωπα, προκαλεί πολλές φορές την ανία των μαθητών που παρακολουθούν παθητικά και στη συνέχεια είναι αναγκασμένοι να αποστηθίσουν, συχνά, χωρίς να κατανοούν την αξία της προσπάθειας αυτής, γεγονότα και χρονολογίες που σύντομα θα λησμονήσουν. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της ιστορικής γνώσης θεωρούνται δυσανάλογα του κόπου και του χρόνου που δαπανάται από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ενώ οι επιστήμονες διαπιστώνουν μέσω πλήθους μελετών την αξία της βιωματικής μάθησης και την αποτελεσματικότητα της πολυπρισματικής μεθόδου διδασκαλίας της ιστορίας. Η σύγχρονη διδασκαλία μεταβάλλεται σε μια πιο απαιτητική και σύνθετη διαδικασία, δεδομένου ότι ο μαθητής γίνεται δέκτης πολλών ερεθισμάτων και έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης (βιβλιοθήκες, μουσεία, εικόνες, διαδίκτυο). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ότι για να αναβαθμιστεί το μάθημα και να κινηθεί το ενδιαφέρον, χρειάζεται να εμπλουτισθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται και να συνδυαστούν με νέους τρόπους. Ένας τέτοιος τρόπος είναι να εισαχθεί ο μαθητής στις ερευνητικές μεθόδους των ιστορικών, να μάθει να θέτει ερωτήματα στο κάθε κατάλοιπο του παρελθόντος, τις πηγές, και να προσπαθεί να βρίσκει απαντήσεις μέσα από αυτές. Έτσι συνδυάζοντας τις πληροφορίες που συναντά στα ιστορικά βιβλία με αυτές των πηγών, χρησιμοποιώντας παράλληλα και όλα τα άλλα διαθέσιμα μέσα πληροφόρησης μπορεί νιώσει την ικανοποίηση της ανακάλυψης του ιστορικού του παρελθόντος μέσα από αντιθέσεις και συγκρίσεις, πράγμα που δε θα είναι πια μια μηχανική, επαναλαμβανόμενη και κουραστική ενέργεια, αλλά μια πραγματικά ενδιαφέρουσα εμπειρία. Ωστόσο, όπως επισημαίνει και ο Α. Σμυρναίος, η επεξεργασία των πηγών στο σχολείο αν και «είναι ευκατάρια και εφικτή», δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως «επιστημονική και διδακτική πανάκεια», ενώ συχνά εμφανίζεται στη βιβλιογραφία μια «υπερδραματοποίηση της σημασίας τους». Παρόλα αυτά οι πηγές μπορούν να λειτουργήσουν «ως βοηθητικό μέσο, ως μια διανοητική/ εν-συναισθητική/ φαντασιακή εκγύμναση του πνεύματος για την ενεργοποίηση και συνεργατοποίηση των

μαθητών»¹⁸⁵. Μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας κριτικής αντίληψης για το παρελθόν, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος, που είναι, άλλωστε, και ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας, γιατί, όπως τονίζει και ο P. Lee, «εάν κάποιος είναι ιστορικά ανυποψίαστος, είναι καθαυτό ανυποψίαστος»¹⁸⁶.

Ωστόσο, πέρα από την αξία των ιστορικών πηγών, για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι γενικότερα η δημιουργία ιστορικά εγγράμματων πολιτών αποτελεί μια συνεχή και χρονοβόρα διαδικασία, αλλά και αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς «παιδεία μὲν καὶ πόνου πολλοῦ καὶ χρόνου μακροῦ καὶ δαπάνης οὐ μικρᾶς καὶ τύχης [δεῖται] λαμπρᾶς»¹⁸⁷. Δεν μπορούμε, επομένως, να αναμένουμε και να απαιτούμε από τα παιδιά να ανταποκρίνονται ήδη από την ηλικία του δημοτικού στις προδιαγραφές του ιστορικού γραμματισμού, γιατί κάτι τέτοιο αποτελεί απλά μια υπερβάλλουσα φιλοδοξία. Αυτό που μπορούμε, όμως, να περιμένουμε και να προσδοκούμε, είναι οι μαθητές να καλλιεργούν εκείνες τις δεξιότητες και να εξασκηθούν σε εκείνες τις συμπεριφορές που θα οδηγούν σε βάθος χρόνου στην εκπλήρωση των σκοπών της ιστορικής εκπαίδευσης: την ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση. Πρόκειται, επομένως, για μία πρόκληση που κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να βρουν τη θέση τους στον κόσμο, αλλά και να αντιστέκονται στις φαλκιδευμένες «αλήθειες» της γενιάς τους, που με τόση πυγμή τους επιβάλλονται στην καθημερινότητά τους.

¹⁸⁵ Σμυρναίος, «Το μεταλλείο της ιστορίας ...», ό.π., σ. 89- 90.

¹⁸⁶ P. Lee (1984), “Why learning History”, στο Νάκου Ε., (2004), *Η χρήση υλικών καταλοίπων ...ό.π.*, σ. 163.

¹⁸⁷ Λουκιανός, *Περί τοῦ ἐνυπνίου, ἤτοι βίος Λουκιανοῦ*, κεφ. 1.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγγελάκος Κώστας, Κόκκινος Γιώργος (2004), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασοπούλου Α., (2006). «Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, Τεύχος 2, σελ. 60-67.

Ανδρέου Α. (2008), *«Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια»*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστολίδου Βενετία. (1997). «Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον Εμφύλιο. Από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση», *Στο Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Αποστολίδου Β., (2010). Λογοτεχνία και ιστορία: Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf

Βαγιανός Γ. (1995). *«Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα: συμβολή στη διδακτική του μαθήματος»*, Αθήνα: Έλλην.

Βακαλούδη Α. (2000). «Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις του Internet ως πηγή διδακτικών διαθεματικών προσεγγίσεων στη Β/θμια εκπαίδευση (με δύο διδακτικές προτάσεις)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 114-115, σσ. 80-88.

Βλάχος Α. (2008). *Θουκυδίδου Ιστορία του Πελοποννησιακού Πολέμου*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

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

Γρόσδος Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: από το παιδί καταναλωτή στο παιδί δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σσ. 54-68.

Δάλκος Γ., (1990), Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της ιστορίας, Τα Εκπαιδευτικά, 18-19, σ. 93-105.

Κόκκινος Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος Γ. (2004), «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο Αγγελάκος Κώστας, Κόκκινος Γιώργος (2004), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκορης Δ. (2005). *Ιστορία και λογοτεχνία*, Αθήνα: Λογοτεχνική Βιβλιοθήκη.

Λεοντσίνης Γ., (1996). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική –τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα.

Λούβη Ε. και Ξιφαράς Δ., (2012). Νεότερη και σύγχρονη ιστορία Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων.

Μαρκιανός, Σ., (1994). Η Ελληνική Αρχαιότητα στη Θεματική Ιστορία Β' Λυκείου: περιεχόμενο, δομή και διδακτικές παρατηρήσεις, *Τα εκπαιδευτικά*, 34-35, σ. 65-.

Ματσαγγούρας, Η., (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυροσκούφης Κ. Δημήτρης (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Αθήνα: Κυριακίδης.

Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, διαθέσιμο στο:

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Μπαχτίν, Μ. (1995 [1941]), *Έπος και μυθιστόρημα*, πρόλογος-μτφρ. Κιουρτσάκης Γ., Αθήνα: Πόλις.

Μπενέκου Ε., (2000). «Η ανάγνωση της φωτογραφικής εικόνας ως ιστορικής πηγής», *Φιλολογική, ΠΕΦ*, τ. 71, σ. 67- 70.

Νάκου Ειρήνη (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου Ε., (2004), Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας, στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 159-183.

Νάκου Ε., (2006), «Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.). *«Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα»*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 279-311.

Παληκίδης, Α. (2005). «Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Φιλολογική*, 93, σσ. 69-74.

Παπαγγελή, Ε., Βασιλάκη Ε., Σμυρναίος Α., (2017). «Κατανοώντας την Ιστορία μέσα από την Κατανόηση της Γλώσσας της Ιστορίας: Πειραματική Εφαρμογή Ιστορικού Γραμματισμού στην Ε΄ Δημοτικού», *Επιστήμες Αγωγής*, τομ. 1, Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Παπαδάκη Α., (2011). *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σακκά, Βασιλική (2000). «Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 105-119.

Σκούρα Ε. (2013), *Οπτικός γραμματισμός: Θεωρία και πράξη*, διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/eirskoura/wp-content/uploads/2013/04/grammatismos-blog.pdf>

Σμυρναίος Αντώνης (2008), *Η διδακτική της ιστορίας: Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση;*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Σμυρναίος, Α. (2013), *Ιστορίας Μάθησις: Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Α. Σμυρναίος (2017). «Το μεταλλείο της ιστορίας στη σχολική τάξη: Στίξεις και αντιστίξεις στη διδασκαλία των ιστορικών πηγών», *Νέα Παιδεία*, τ. 162, σ. 75- 91.

Τζιόβας, Δ. (2011). *Ο μύθος της γενιάς του τριάντα. Νεοτερικότητα, ελληνικότητα και πολιτισμική ιδεολογία*, Αθήνα: Πόλις.

Τζόκας, Σ., (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας: εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές*, Αθήνα: Σαββάλας.

Τσιβάς, Α., (2007). «Τα εγχειρίδια ιστορίας ως εργαλεία ιστορικού εγγραμματισμού», στο Ματσαγγούρας, Η., (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Χαραλαμπίδης Β., (1985). «*Η εθνική μας ταυτότητα*» εισήγηση» στο 20ό Παιδαγωγικό Συνέδριο της Χ.Ε.Ε.Λ., Αθήνα: Χ.Ε.Ε.Λ.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

Ashby Rosalyn, (2006). «Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες: Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες», στο Κόκκινος Γ. και Νάκου Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 201-235.

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

Cohen L., Manion L., Morrison K., (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ. Κυρανάκης Σ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Compragnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφρ. Λαμπρόπουλος Α., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Husbands Chris (2004), *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μετ. Απόστολος Λυκούργος, Μεταίχμιο.

Lee P., (2006). «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας», στο Κόκκινος Γ. & Νάκου Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 37-70.

Le Goff Z., (1998). *Ιστορία και Μνήμη*, Μετ., Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη.

Marwick, A. (1985). *Εισαγωγή στην Ιστορία*. The Open University. Μτφ. Κ. Τρίγκου. Αθήνα : Π. Κουτσομπάς.

Mattozzi Ivo (2006), *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, μετ. Παναγιώτης Σκόνδρας, Μεταίχμιο.

Moniot Henri (2002), *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μετ. Έφη Κάννερ, Μεταίχμιο.

Sebba J., (2000). Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, Αθήνα: Μεταίχμιο 112.

Wellek, R. & Warren, A. (1980). *Θεωρία Λογοτεχνίας*, μτφρ. Σ. Δεληγιώργης, Αθήνα: Δίφρος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

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

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

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

Berger, J. (1977). *Ways of seeing*, London: Penguin Books.

Bieman D. J. (1984). Visual literacy in the elementary grades in Everest K. (Ed.) *A kaleidoscope of media*, 5-8, Association for Media and Technology in Education in Canada, Ontario.

Brill, J. M., Kim, D., & Branch, R. M. (2007). The Visual Literacy defined: the results of a Delphi study: can IVLA (operationally) define visual literacy?, *Journal of Visual Literacy*, Vol. 27 (1), pp. 49-60.

Bradley Commission, (1989), “Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools”, *The History Teacher*, Vol. 23, No. 1, σελ. 7-35.

Barton, Keith, (2001). “You'd Be Wanting to Know about the Past': Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA”, *Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, σ. 89-106.

Callahan, C. (2013). Analyzing historical photographs to promote civic competence. *Social Studies Research and Practice*, Vol. 8 (1), pp. 77-88.

Carr, E. H. (1961). *What is History?*, London: Penguin.

Chuska K., (1995), *Improving Classroom Questions: A teachers guide to increasing student motivation, participation and higher level thinking*, Bloomington, IN: Phi Delta Kapa Educational Foundation.

Considine, D. (1987). Visual literacy and the curriculum: More to it than meets the eye. *Language Arts*, 64, pp. 634- 640.

Coohill, J. (2006). “Images and the history lecture: Teaching the history channel generation”, *The History Teacher*, 39 (4), pp. 455-465.

Coventry Michael, Felten Peter, Jaffee David, O'Leary Cecilia, Weis Tracey and McGowan Susannah, (2006). “Ways of Seeing: Evidence and Learning in the History Classroom”, *The Journal of American History*, Vol. 92, No. 4, pp. 1371-1402.

Debes, J. (1969b). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*, 14 (8), pp. 25-27.

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

Fines, J. (1994). “Evidence: the basis of discipline”, in Bourdillon, H. (ed.), *Teaching History*, London: Routledge, pp. 122-125.

Fines, J., (2002), “Letting the Past Speak”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 2, No. 2, διαθέσιμο στο: <https://www.history.org.uk/publications/categories/304/resource/4854/the-international-journal-volume-2-number-2> (τελευταία πρόσβαση στις 4/9/2018).

Freeman E. B. and Levstik L. (1988). “Recreating the past: Historical fiction in the social studies curriculum”, *The Elementary School Journal*, Vol. 88 (4), 329–337.

Gail Hall (1999), *From Dusty to Digital: Using Primary Sources*, Yale, New Haven Teachers Institute, διαθέσιμο στο

<http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1999/7/99.07.01.x.html> .

Gillham, B., (2000). *Case Study Research Methods*, Continuum, London.

Hake, C. and Haydn, T. (1995). “Stories or sources?”, *Teaching History*, No. 78, pp. 20-22.

Haydn T., Arthur J. & Hunt M. (2001). *Learning to teach history in the secondary school a companion to school experience*, London- New York: Routledge Falmer.

Hicks D., Doolittle P. & Ewing T., (2004). “The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry and Multimedia”, *Social Education*, 68 (3), pp. 221-225.

Hortin, J. (1983). Visual Literacy and visual thinking. In Burbank, L. and Pett, D. (eds) *Contributions to the study of visual literacy*, IVLA (pp. 92-106)

Jenkins, K., (1991), “*Re-thinking history*”, Routledge, London.

Knupfer P., (1993). From Text to Television: Hermeneutic Textualism and the Challenge of Visual Technology in the Teaching of History, in *Verbo-Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies*. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association, Delphi, Greece, June 25-29, pp. 148-158.

Kress, G. (1994). *Learning to write*, London: Routledge.

Lee, P., (1983), “History Teaching and Philosophy of History”, *History and Theory*, Vol. 22, No. 4, pp. 19-49.

Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In Davies I. (Ed.), *Debates in History teaching*, UK: Routledge (pp. 63-72).

Levesque, S. (2010, Winter). On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues*, Association for Canadian Studies, pp. 42-46.

Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

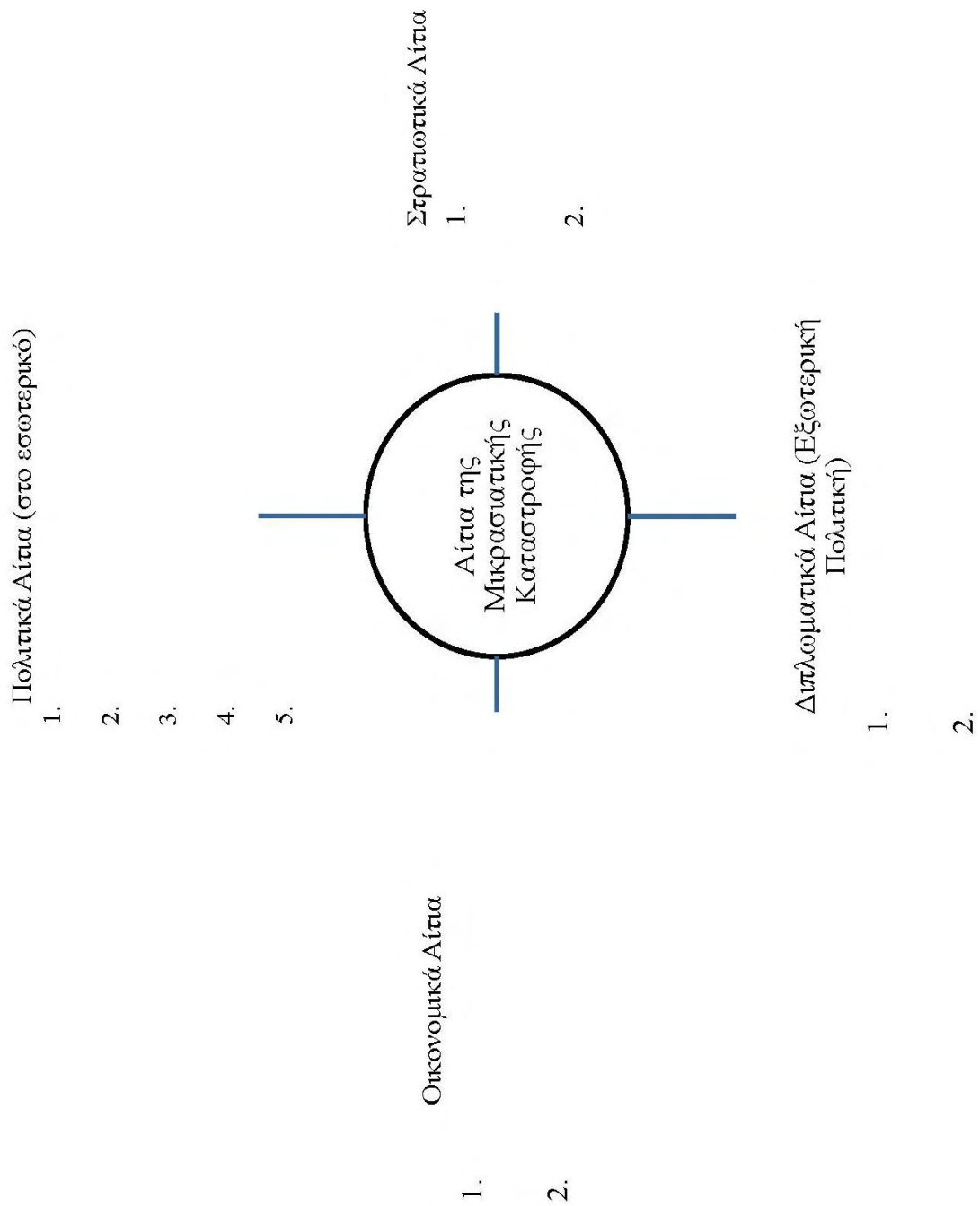
Martin, D. and Wineburg, S. (2008). “Seeing thinking on the web”. *The History Teacher*, Vol. 41(3), pp. 305-319.

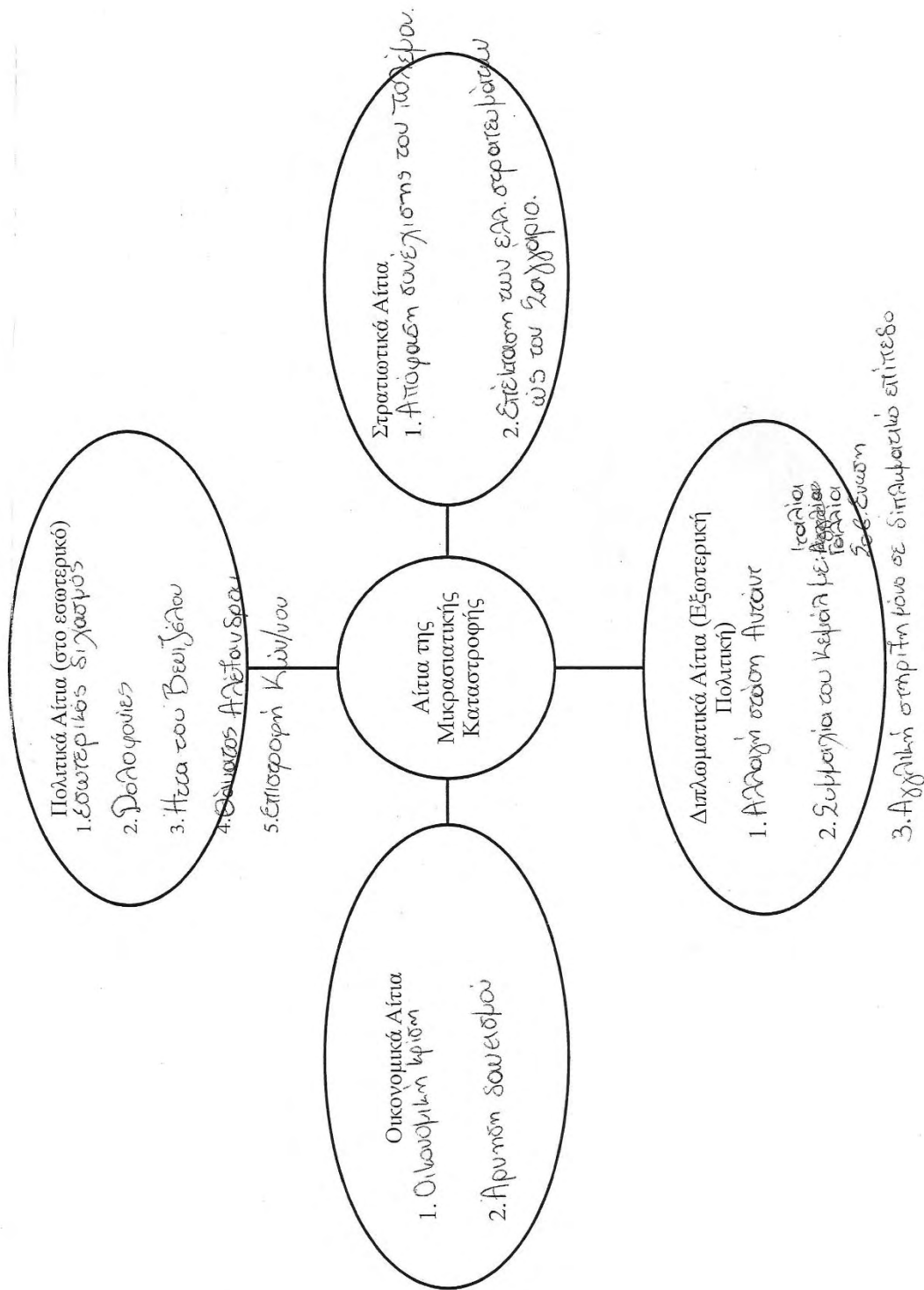
- Mirzoeff, Nicolas [ed.] (1998), *The visual culture reader*. London: Routledge.
- Ormond, B. (2011). Enabling students to read historical images: the value of the Three-Level Guide for historical inquiry. *The History Teacher*, 44(2), 179-190.
- Sandwell, R., (2003). “Reading beyond bias: Using historical documents in the secondary classroom”, *McGill Journal of Education*, Vol. 38, No. 1, σελ. 168-186.
- Sears, Alan (2011). Fortified silos or interconnected webs: The relationship between history and other subjects in the curriculum, in Davies I. (Ed.), *Debates in History teaching*, UK: Routledge (pp. 273-281).
- Schocker, J. B. (2014). A Case for Using Images to Teach Women’s History. *The History Teacher*, 47 (3), 421-450.
- Tally, B. & Goldenberg, L. B., (2005). “Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources”, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 38, No. 1, pp. 1-21.
- Taylor A. M. (1938). “The Historical Novel: As a Source in History”, *The Sewanee Review*, Vol. 46, No 4, pp. 459-479.
- Taylor, T. (2004). From history horror stories to historical literacy, *Monash Magazine*, διαθέσιμο στο: <http://www.monash.edu.au/pubs/monmag/issue14-2004/news/history.html>
- VanSledright, B., (2002). “Confronting History's Interpretive Paradox while Teaching Fifth Graders to Investigate the Past”, *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, pp. 1089-1115.
- VanSledright, B. (2004). “What does it mean to think historically... and how do you teach it”, *Social Education*, 68(3), pp. 230-233.
- Volk, S. (Spring, 2015). How to Navigate an “Upside-Down” World: Using Images in the History Classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, (141), 53-65.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α΄: Φύλλα Εργασίας

1^ο Φύλλο εργασίας





2^ο Φύλλο Εργασίας

Οι απώλειες του ελληνικού στρατού κατά τον μικρασιατικό πόλεμο

Ο μικρασιατικός πόλεμος είχε μεγάλο κόστος σε ανθρώπινα θύματα, αμάχους και στρατευμένους. Ο ελληνικός στρατός είχε 23.000 περίπου νεκρούς και 50.000 τραυματίες, περισσότερους από όλους τους πολέμους της περιόδου 1897-1918 μαζί. Αυτό όμως που άφησε πιο έντονα ίχνη στην ελληνική κοινωνία ήταν ο αριθμός των εξαφανισθέντων. Περισσότεροι από 18.000 εξαφανίστηκαν στα μικρασιατικά μέτωπα και 500 περίπου από αυτούς ήταν αξιωματικοί. Οι πιο πολλοί χάθηκαν τον Αύγουστο του 1922.

Γ. Μαργαρίτης, «Οι πόλεμοι», *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, Βιβλιόραμα, τόμ. Α2, σ. 186.

Να παρατηρήσετε τις παρακάτω εικόνες, να τις συγκρίνετε και να συμπληρώσετε τη λεζάντα τους.



Εικόνα 1: Η Σμύρνη _____ τη Μικρασιατική καταστροφή.



Εικόνα 2: Η Σμύρνη _____ τη Μικρασιατική καταστροφή.

3^ο Φύλλο εργασίας

Για την Ελλάδα

1. Απόλεια του Μικρασιατικού και Ποντιακού Ελληνισμού
2. Καθορισμός των συνόρων
3. Εγκατάλειψη της Μεγάλης Ιδέας
4. Εθνική ομοιογένεια μετά την ελληνοτουρκική σύμβαση ανταλλαγής πληθυσμών
5. Αποκατάσταση των σχέσεων με την Αντάντ μετά τη δίκη των έξι.

Για τα Βαλκάνια και τη Νοτιοανατολική Μεσόγειο

1. Τέλος στο Ανατολικό ζήτημα
2. Τα βαλκανικά κράτη οριστικοποιήσαν τα εδάφη τους και έπαψαν για ένα διάστημα οι εθνικές διεκδικήσεις
3. Αποφυγή σοβαρών συγκρούσεων μεταξύ Ελλάδας -Τουρκίας ως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο
4. Στα Βαλκάνια κυριάρχησε η Ελλάδα, ενώ στη Νοτιοανατολική μεσόγειο η Τουρκία.

Σημασία της συνθήκης της Λοζάνης

Γενικά

1. Η συνθήκη της Λοζάνης αποτέλεσε τη βάση για την ειρηνική ανάπτυξη των δύο χωρών, γιατί δεν αμφισβητήθηκε
2. Οι δύο χώρες αφοσιώθηκαν στην εσωτερική ανασυγκρότηση

Για την Τουρκία

1. Επισημοποίηση της τουρκικής κυριαρχίας στη Μικρά Ασία, την Ανατολική Θράκη, την Τιμβρο και την Τένεδο
2. Καθορισμός των συνόρων
3. Εκσυγχρονισμός του τουρκικού κράτους

4^ο Φύλλο Εργασίας- Επαναληπτικές Ασκήσεις

1. Σημειώστε Σ δίπλα στις σωστές και Λ δίπλα στις λανθασμένες προτάσεις.

- α) Στις διαβουλεύσεις για την υπογραφή της συνθήκης της Λοζάνης εκπρόσωπος της Ελλάδας ορίστηκε ο Ελευθέριος Βενιζέλος.
- β) Η ΕΑΠ φρόντισε για την αποκατάσταση των προσφύγων.
- γ) Οι περισσότεροι πρόσφυγες οδηγήθηκαν στη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο.
- δ) Οι γηγενείς Έλληνες αντιμετώπισαν θετικά τους πρόσφυγες.


2. Κυκλώστε τη σωστή απάντηση.

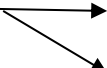
- α) Οι κεμαλικοί μπήκαν στη Σμύρνη
 - i. Στις 13 Αυγούστου 1922.
 - ii. Στις 27 Αυγούστου 1922.
 - iii. Στις 24 Ιουλίου 1923.

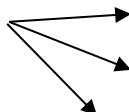
- β) Η συνθήκη της Λοζάνης υπογράφηκε
 - i. Στις 13 Αυγούστου 1922.
 - ii. Στις 27 Αυγούστου 1922.
 - iii. Στις 24 Ιουλίου 1923.

- γ) Η ελληνοτουρκική σύμβαση ανταλλαγής πληθυσμών προέβλεπε ότι
 - i. Όλοι οι Έλληνες ορθόδοξοι χριστιανοί της Τουρκίας έπρεπε να μετοικήσουν στην Ελλάδα.
 - ii. Όλοι οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης έπρεπε να μετακινηθούν στην Ίμβρο και την Τένεδο.
 - iii. Όλοι οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης έπρεπε να μετοικήσουν στην Κωνσταντινούπολη.

3. Ποια θέση κατέλαβαν οι πρόσφυγες στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο;

- α) Πολιτικό επίπεδο 

- β) Οικονομικό επίπεδο 

γ) Κοινωνικό επίπεδο 

4. Αφού μελετήσετε τα δύο παραθέματα και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις να περιγράψετε πώς ήταν η ζωή των Μικρασιατών πριν τη Μικρασιατική Καταστροφή. Πώς αντιμετωπίστηκαν μετά από τους γηγενείς Έλληνες και γιατί;

1. Ο αγώνας των προσφύγων να ριζώσουν στην Ελλάδα

Όλη αυτή η περιοχή λέγεται ανέκαθεν Ανάβυσσος. [...] Το τι τραβούσαμε δε λέγεται. Ούτε ο Χριστός δεν υπόφερε έτσι. [...] Νερό δεν είχαμε. ψωμί αγοράζαμε από το Λαύριο. Έπρεπε να το παραγγείλουμε και να το πληρώσουμε μια μέρα πιο μπροστά. Την άλλη μέρα μας το έφερναν με τα γαϊδούρια, μπαγιάτικο και κομματιασμένο. Οι ντόπιοι αλβανόφωνοι Καλυβιώτες που είχαν χτήματα στην Ανάβυσσο μας έβριζαν Τούρκους. Θέλαμε ένα τσαμπί σταφύλι να δροσιστούμε και δε μας έδιναν [...]. Από το 1926 ως το 1927 ζευγαρίζαμε στους ελαιώνες του Μελισσουργού. Το 1928 ο τσιφλικούχος αυτός μας απαγόρευσε την καλλιέργεια. Διαμαρτυρηθήκαμε όλοι με τα γυναικόπαιδα μαζί. Ο τσιφλικούχος έφερε χωροφύλακες από το Λαύριο και το Κορωπί και μας χτύπησαν. Μ' έβαλαν κι εμένα φυλακή. Αρχείο Προφορικής Παράδοσης Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, φάκελος 230.

2. Η Σμύρνη πριν την καταστροφή

Σεπτέμβρης ήταν του 1910, όταν πρωτοκατέβηκα στη Σμύρνη. Θυμούμαι πόσο σκιάχτηκα* μόλις βρέθηκα μοναχός σε μια τόσο μεγάλη πολιτεία. [...] Μόλις βγήκα στην προκυμαία τα ξέχασα όλα, ακόμα και τη δειλία μου. Ήρθαν οι εντυπώσεις και με πήραν απαλά και με μερώσανε και δεν ήξερα τι να πρωτοδώ και τι να πρωτοχαρώ. [...]. Τα μεγάλα μαρμαρένια σπίτια, με τα ξύλινα κλειστά, όλο μυστήριο, μπαλκόνια τους; Τις καρότσες με το ρυθμικό χτύπο τους πάνω στο γρανιτένιο πλακόστρωτο; Τα τράμια* που τα σέρνανε άλογα; Ή όλον εκείνον το χαρωπό, ξέγνοιαστο κόσμο που μπαινόβγαινε με σαματά* στις λέσχες και στα καφενεία κι έμοιαζε να ζει πανηγύρι; κι όχι μια κοινή, καθημερινή μέρα δουλειάς! [...] Και τι δεν έβρισκες σε τούτα τα μαγαζιά! Από παραδείσια φτερά για τα μαλλιά των γυναικών, μέχρι σκαρπίνια* για Σταχτοπούτες. Και παιχνίδια, όμορφα κουρντιστά παιχνίδια! Πόσο ευτυχισμένα θα 'πρεπε να 'ναι εδώ τα παιδιά και πόσο παραχαϊδεμένες οι

γυναίκες! [...] Ώρες ολόκληρες τριγύριζα μέσα στα μπεζεστένια* και στα σοκάκια της Σμύρνης, ίσαμε που με βρήκε η νύχτα. Εργάτες με μακριά ραβδιά ανάβανε τα φανάρια του γκαζιού. Ομορφοστολισμένες κυράδες κατεβαίνανε με τις καρότσες τους για τις λέσχες, τα προβέγγερα και τις «γιαβάν σουπέδες». *Κοπέλες ξεντεκολτεδιασμένες,* μελαψές και πεταχτές σεργιανούσανε, γελούσανε, κορτάρανε. Ζευγάρια εύθυμα αγοράζανε λουλούδια. Στα καφενεία παίζανε μουσικές, τραγουδούσανε πολιτάκια και γκαρσόνια πηγαionoφέρνανε δίσκους με караφάκια και μεζέδες. Η προκυμαία μοσχοβολούσε ούζο, αγγουράκι, τηγανητό κρέας και θαλασσινά. Μασουλίζανε οι καθιστοί, κι οι σουλατσαδόροι σπόρους, τσεμπλεμπούδες,* παγωμένα αμύγδαλα, λιμπινάρια,* μα και γλασσάδες* και ζαχαρωτά και γλειφιτζούρια.

(Δ. Σωτηρίου, *Ματωμένα Χώματα*, Κέδρος, Αθήνα: 1962)

* **τράμια**: μέσα μεταφοράς, τραμ * **σκαρπίνια**: παπούτσια * **μπεζεστένια**: στεγασμένες αγορές * **προβέγγερα και «γιαβάν σουπέδες**»: εσπερινές κοινωνικές συγκεντρώσεις για ψυχαγωγία * **ξεντεκολτεδιασμένες**: με αποκαλυπτικά ντεκολτέ, * **τσεμπλεμπούδες**: στραγάλια * **λιμπινάρια**: σπόρια από λούπινα * **γλασσάδες**: παγωτά.

Φύλλο Εργασίας- Επαναληπτικές Ασκήσεις

1. Σημειώστε Σ δίπλα στις σωστές και Λ δίπλα στις λανθασμένες προτάσεις.
- α) Στις διαβουλεύσεις για την υπογραφή της συνθήκης της Λοζάνης εκπρόσωπος της Ελλάδας ορίστηκε ο Ελευθέριος Βενιζέλος. **Σ**
 - β) Η ΕΑΠ φρόντισε για την αποκατάσταση των προσφύγων. **Σ**
 - γ) Οι περισσότεροι πρόσφυγες οδηγήθηκαν στη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο. **Λ**
 - δ) Οι γηγενείς Έλληνες αντιμετώπισαν θετικά τους πρόσφυγες. **Λ**

2. Κυκλώστε τη σωστή απάντηση.

α) Οι κεμαλικόι μπήκαν στη Σμύρνη

- i. Στις 13 Αυγούστου 1922.
- ii.** Στις 27 Αυγούστου 1922.
- iii. Στις 24 Ιουλίου 1923.

β) Η συνθήκη της Λοζάνης υπογράφηκε

- i. Στις 13 Αυγούστου 1922.
- ii. Στις 27 Αυγούστου 1922.
- iii.** Στις 24 Ιουλίου 1923.

γ) Η ελληνoturκική σύμβαση ανταλλαγής πληθυσμών προέβλεπε ότι

- i.** Όλοι οι Έλληνες ορθόδοξοι χριστιανοί της Τουρκίας έπρεπε να μετοικήσουν στην Ελλάδα.
- ii. Όλοι οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης έπρεπε να μετακινηθούν στην Ίμβρο και την Τένεδο.
- iii. Όλοι οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης έπρεπε να μετοικήσουν στην Κωνσταντινούπολη.

3. Ποια θέση κατέλαβαν οι πρόσφυγες στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο;

α) Πολιτικό επίπεδο

- γέδος της μεγάλης ιδέας
- εθνική οικογένεια
- ταχθηκαν στο πλάσι του Βενιζελίσκου

β) Οικονομικό επίπεδο

- αναπτυξη της αγροτικής οικονομίας
- αναπτυξη βιομηχανίας

γ) Κοινωνικό επίπεδο

- εισαγονται νέες συνθηείες
- καταρρίπονται στερέοτυπα
- αναπτυξη γραμμάτων κ' τέχων

2. Η Σμύρνη πριν την καταστροφή

Σεπτέμβρης ήταν του 1910, όταν πρωτοκατέβηκα στη Σμύρνη. Θυμούμαι πόσο σκιάχτηκα* μόλις βρέθηκα μοναχός σε μια τόσο μεγάλη πολιτεία. [...] Μόλις βγήκα στην προκουμαία τα ξέχασα όλα, ακόμα και τη δειλία μου. Ήρθαν οι εντυπώσεις και με πήραν απαλά και με μερώσανε και δεν ήξερα τι να πρωτοδώ και τι να πρωτοχαρώ. [...] Τα μεγάλα μαρμαρένια σπίτια, με τα ξύλινα κλειστά, όλο μυστήριο, μπαλκόνια τούς; Τις καρότσες με το ρυθμικό χτύπο τους πάνω στο γρανιτένιο πλακόστρωτο; Τα τράμια* που τα σερνανε άλογα; Ή όλον εκείνον το χαρωπό, ξέγνοιαστο κόσμο που μπαινόβγαινε με σαματά* στις λέσχες και στα καφενεία κι έμοιαζε να ζει πανηγύρι; κι όχι μια κοινή, καθημερινή μέρα δουλειάς! [...] Και τι δεν έβρισκες σε τούτα τα μαγαζιά! Από παραδείσια φτερά για τα μαλλιά των γυναικών, μέχρι σκαρπίνια* για Σταχτοπούτες. Και παιχνίδια, όμορφα κουρνιαστά παιχνίδια! Πόσο ευτυχισμένα θα 'πρεπε να 'ναι εδώ τα παιδιά και πόσο παραχαϊδισμένες οι γυναίκες! [...] Ωρες ολόκληρες τριγύριζα μέσα στα μπεζεστένια* και στα σοκάκια της Σμύρνης, ίσαμε που με βρήκε η νύχτα. Εργάτες με μακριά ραβδιά ανάβανε τα φανάρια του γκαζιού. Ομορφοστολισμένες κυράδες κατεβαίνανε με τις καρότσες τους για τις λέσχες, τα προβέγγερα και τις «γιαβάν σουπέδες». *Κοπέλες ξεντεκολτεδιασμένες,* μελαγές και πεταχτές σεργιανούσανε, γελούσανε, κορτάρανε. Ζευγάρια εύθυμα αγοράζανε λουλούδια. Στα καφενεία παίζανε μουσικές, τραγουδούσανε πολιτάκια και γκαρσόνια πηγαινοφέρνανε δίσκους με καραφάκια και μεζέδες. Η προκουμαία μοσχοβολούσε ούζο, αγγουράκι, τηγανητό κρέας και θαλασσινά. Μασουλίζανε οι καθιστοί, κι οι σουλατσασόδροι σπόρους, τσεμπλεμπούδες,* παγωμένα αμύγδαλα, λιμπινάρια,* μα και γλασσάδες* και ζαχαρωτά και γλειφιτζούρια. (Δ. Σωτηρίου, Ματωμένα Χώματα)

* τράμια: μέσα μεταφοράς, τραμ* σκαρπίνια: παπούτσια * μπεζεστένια: στεγασμένες αγορές * προβέγγερα και «γιαβάν σουπέδες»: εσπερινές κοινωνικές συγκεντρώσεις για ψυχαγωγία * ξεντεκολτεδιασμένες: με αποκαλυπτικά ντεκολτέ, * τσεμπλεμπούδες: στραγάλια * λιμπινάρια: σπόρια από λούπινα * γλασσάδες: παγωτά

Αφού μελετήσετε τα δύο παραθέματα να περιγράψετε πώς ήταν η ζωή των Μικρασιατών πριν τη Μικρασιατική Καταστροφή. Πώς αντιμετωπίστηκαν μετά από τους γηγενείς Έλληνες και γιατί;

Πριν την Μικρασιατική τραγωδία η ζωή των Μικρασιατών ήταν ιδιαίτερα όμορφη και ηθικά ανώτερη. Η κρίση σε καταστροφή τα και ήσυχες ήταν μέχρι και αυτή την καθ' όλη τη διάρκεια της ημερας. Οι γυναίκες νεαρές και μεγαλύτερες είχαν την ελευθερία να θάμουν έξω και να κορτάραρον. Τα παιδιά είχαν ή τι ήτανε. Ρετίε η Μικρασιατική τραγωδία άρχισε να σπάζει στη Σμύρνη. Οι Μικρασιατες πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν στην Ιταλία όπου η ζωή ήταν δύσκολη. Ασχολούνταν με αγροτικές εργασίες κάτω από το άγριο καυτό και χρυσίνο ελληνικό κλίμα. Η μικρές αφορές που έπρεπε να εμπαρτάσουν για τα σπορτίους απαραίτητα αγορά. Τέλος, αυτί μετωπήσανε πολιτικά από τους Έλληνες. Αναεπαθαιώνεται. Με την καταστροφή της Σμύρνης οι Μικρασιατες έφτασαν τα ημά το τας και ηρεμήσανε ως άσχημες συνθήκες της Ελλάδας.

Παράρτημα Α΄: Φύλλα Εργασίας

Παράρτημα Β΄: Θέματα τελικών απολυτηρίων εξετάσεων Ιουνίου

9^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2017-2018

ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΜΑΘΗΜΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ

ΟΜΑΔΑ Α΄

(Να απαντηθούν 3 από τα 5 θέματα. Κάθε θέμα βαθμολογείται με 4 μονάδες)

ΘΕΜΑ 1ο

Να χαρακτηριστεί κάθε πρόταση Σωστή (Σ) ή Λάθος(Λ):

- α) Οι αρματολοί ήταν ένοπλα σώματα οργανωμένα από την οθωμανική διοίκηση για την τήρηση της τάξης.
- β) Τη Φιλική Εταιρεία ίδρυσαν οι Ρήγας Βελεστινλής, Αθ. Τσακάλωφ και Ν. Σκουφάς.
- γ) Ένας από τους στόχους του Χ. Τρικούπη ήταν η κατασκευή μεγάλων έργων υποδομής προκειμένου να στηρίζει την οικονομική ανάπτυξη της χώρας.
- δ) Μεγάλη Ιδέα ήταν η θέση που προέβλεπε τη διεύρυνση των ελληνικών συνόρων ώστε να περιληφθούν στο ελληνικό κράτος περιοχές με ελληνικούς πληθυσμούς που ζούσαν κάτω από ξένη- κυρίως οθωμανική- κυριαρχία.
- ε) Η άλωση της Τριπολιτσάς πραγματοποιήθηκε με επικεφαλής το Γ. Παπαφλέσσα.
- στ) Οι πολιορκημένοι στο Μεσολόγγι παραδόθηκαν στους Τούρκους τη νύχτα της 10^{ης} προς 11^η Απριλίου 1826.
- ζ) Με το πρωτόκολλο της Ανεξαρτησίας (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1830) η Ελλάδα για πρώτη φορά αναγνωρίστηκε διεθνώς ως κυρίαρχο και ανεξάρτητο κράτος.
- η) Μακεδονικό ζήτημα ονομάστηκε ο αγώνας για τον έλεγχο της Μακεδονίας, που τότε ήταν τμήμα της Οθωμανικής αυτοκρατορίας.

ΘΕΜΑ 2ο

Συνθήκη Λοζάνης: Να αναφέρετε πότε υπογράφηκε (χρονολογία) και τι όριζε.

ΘΕΜΑ 3ο

Με ποια συνθήκη έληξαν οι Βαλκανικοί πόλεμοι και ποια τα οφέλη της Ελλάδας;

ΘΕΜΑ 4^ο

Πότε υπογράφηκε η συνθήκη των Σεβρών και ποια εδάφη παραχωρούσε στην Ελλάδα;

ΘΕΜΑ 5^ο

Να επιλέξετε ποιοι από τους ήρωες της δεξιάς στήλης αγωνίστηκαν στη Μακεδονία από το 1896 έως το 1904.

Αγωνιστές για την απελευθέρωση της Μακεδονίας	<ol style="list-style-type: none">1. Κ. Μαυρομιχάλης2. Παύλος Μελάς3. Γερμανός Καραβαγγέλης4. Κ. Κανάρης5. Ι. Μακρυγιάννης6. Ι. Δραγούμης7. Λ. Κορομηλάς
--	--

ΟΜΑΔΑ Β΄

(Να απαντηθούν 2 από τα 4 θέματα. Κάθε θέμα βαθμολογείται με 4 μονάδες).

ΘΕΜΑ 1ο

Με βάση το παρακάτω παράθεμα και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις να αναφέρετε και να σχολιάσετε τις πολιτικές θέσεις του Τζον Λοκ.

Οι απόψεις του Τζον Λοκ

Αν ένας ηγεμόνας χρησιμοποιεί την εξουσία του εναντίον του λαού του [...], τότε ο λαός έχει το δικαίωμα να τον αντιμετωπίσει με βία. Ο σωστός τρόπος για να αντιμετωπιστεί η παράνομη βία της εξουσίας είναι η βία.

[Δύο δοκίμια περί διακυβερνήσεως (1689).

Πηγή: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/>]

ΘΕΜΑ 2^ο

Αφού αντιπαραβάλετε τις πηγές α και β να καταγράψετε τις θέσεις που διατυπώνονται σε αυτές. Ποιες αντίπαλες ομάδες τις εκφράζουν και πού οδήγησε η σύγκρουσή τους;

Δύο αντίθετες απόψεις για τον Ι. Καποδίστρια και το έργο του

α. Η άποψη του Ιωάννη Κωλέττη, αρχηγού του γαλλικού κόμματος

Απομάκρυνε [ενν. ο Καποδίστριας] από τα πράγματα όλους τους αρχηγούς των Ελλήνων, όλους τους επιρροή έχοντας και όλους τους πεπαιδευμένους [...], κατεπάτησεν [...] τα ψηφίσματα της εν Άργει Εθνοσυνελεύσεως, καταφρόνησε τα δίκαια του πολίτου, κατέτρεξε την ελευθεροτυπία, σύστησε και διοργάνωσε δικαστήρια καθ' όλην την έκτασιν εξηρημένα από την θέλησίν του· εμπύχωσε την κακοήθεια, την επιβουλήν, την προδοσία.

[Πηγή: Β. Κρεμμυδάς, *Ο πολιτικός Ιωάννης Κωλέττης*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2000, σ. 165.]

β. Η άποψη του Εϋνάρδου, φιλέλληνα συνεργάτη του Καποδίστρια

Ο ενάρετος ανήρ [...] όστις εθυσίασε το παν διά την πατρίδα του, απέθανε θύμα ιδιαίτερας εκδικήσεως [...]. Οι Έλληνες πάσης φατρίας θέλουν γνωρίσει αργότερα την αμέτρητον ζημίαν, την οποίαν υπέφερον, θέλουν ιδεί εντός ολίγου, ότι δεν υπάρχει ανθρωπος ικανός ν' αναπληρώση την έλλειψιν του Κόμητος Καποδίστρια, και όταν εξετάσουν όλα όσα έπραξε διά την πατρίδα του, θέλουν τον αναγνωρίσει ως τον αγαθώτερον άνθρωπον.

[Πηγή: *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΙΒ/, σ. 562.]

ΘΕΜΑ 3^ο

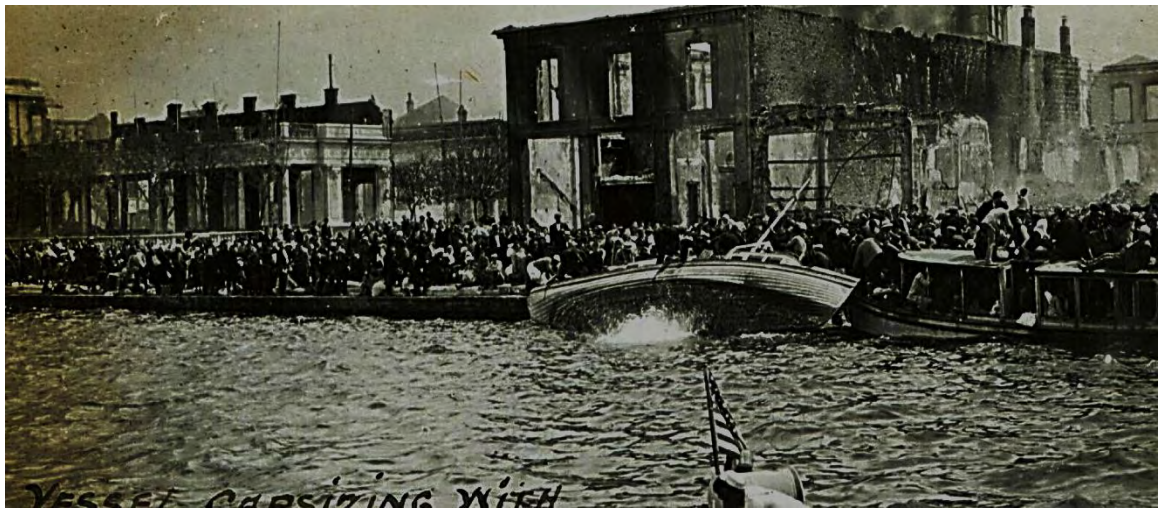
Θεωρείτε ότι ο μικρασιατικός πόλεμος κρίθηκε αποκλειστικά σε στρατιωτικό επίπεδο; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.

ΘΕΜΑ 4^ο

Αφού Παρατηρήσετε τις δύο εικόνες, να γράψετε σε ποια χρονική στιγμή της μικρασιατικής ιστορίας αναφέρεται καθεμιά και να περιγράψετε τη ζωή των προσφύγων στις νέες τους πατρίδες μετά την καταστροφή.



Εικόνα 1: Η Σμύρνη _____ τη μικρασιατική καταστροφή.



Εικόνα 2: Η Σμύρνη _____ τη μικρασιατική καταστροφή.

Παράρτημα Γ': Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού



Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού», προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας. Παρακαλώ συμπληρώστε τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται περισσότερο στις προσωπικές σας απόψεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της εργασίας. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Ελένη Πιστόλη

1. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2. Τμήμα: Βαθμός στο μάθημα της Ιστορίας:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3. Θεωρείτε το μάθημα της ιστορίας από τα πιο σημαντικά;		
4. Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;		
5. Αν το μάθημα της ιστορίας ήταν προαιρετικό θα το επιλέγατε;		
6. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στα παραθέματα;		
7. Ο καθηγητής ή καθηγήτριά που είχατε στο μάθημα της ιστορίας σας έχουν μιλήσει για τον τρόπο προσέγγισης ενός παραθέματος; Σας έδειξαν πώς πρέπει να τα προσεγγίζετε και να τα επεξεργάζεστε;		
8. Σας βοηθάει η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας (π.χ. εικόνες, βίντεο);		
9. Προτιμάτε τις εικόνες ως ιστορικές πηγές στις εξετάσεις;		
10. Θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος;		

11. Γιατί θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας;

α) Γιατί ο καθηγητής παραδίδει και εμείς ακούμε παθητικά.

β) Γράψτε άλλο λόγο:.....

12. Ποιες ιστορικές πηγές σας φαίνονται πιο δύσκολες; (επιλέξτε μία μόνο απάντηση)

Εικόνες Μαρτυρίες πολιτών Αποσπάσματα από ιστορικά βιβλία

13. Τι είναι αυτό που κάνει δύσκολο ένα παράθεμα; (επιλέξτε μία μόνο απάντηση)

Η γλώσσα Η έκταση Η σύνδεση με τις ιστορικές γνώσεις

Γράψτε κάποια άλλη δυσκολία.....

14. Πως πιστεύετε ότι μπορεί το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια επιλογές);

α) Περισσότερα παραθέματα και διδασκαλία μέσα από τα παραθέματα

β) Χρήση οπτικοακουστικών μέσων

γ) Περισσότερες δυνατότητες για συμμετοχή

δ) Ανάθεση ομαδικών εργασιών για αναζήτηση υλικού σχετικό με το μάθημα

ε) Γράψτε άλλη μια πρότασή σας:.....

Παράρτημα Δ': Οδηγός Συνέντευξης

Α' Θεματικός άξονας: Διδακτική πρακτική στο μάθημα της ιστορίας

1. Ποια/ες διδακτική/ές μέθοδο/ους ακολουθείτε στη διδασκαλία της ιστορίας; (π.χ. αφήγηση, διερεύνηση, καθοδήγηση, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, εξατομικευμένη διδασκαλία).
2. Ποια είναι τα βασικά μέσα που χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία της ιστορίας; (π.χ. πίνακας, βιβλίο, τετράδιο, φύλλα εργασίας, χάρτες, εικόνες, άλλο υλικό).
3. Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία του μαθήματος;
4. Τι πιστεύετε για το σχολικό βιβλίο της ιστορίας;
5. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι στόχοι που επιδιώκετε μέσα από το μάθημα της ιστορίας;

Β' Θεματικός άξονας: Η χρήση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας

1. Ποια είναι η άποψή σας για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών; (γενικότερα, αλλά και στο Γυμνάσιο ειδικότερα).
2. Τι πιστεύετε για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσω της χρήσης πηγών οι οποίες προβάλλουν διαφορετικές οπτικές γωνίες των ιστορικών γεγονότων;
3. Χρησιμοποιείτε πηγές στη διδασκαλία σας;
 - α) Αν ναι, τι είδους πηγές; Πόσο χρόνο αφιερώνετε στην επεξεργασία των πηγών; Με τι τρόπο τις χρησιμοποιείτε; Σε κάθε διδακτική ενότητα; Σε ποια φάση της διδακτικής ώρας; Τις περιλαμβάνετε στην αξιολόγηση του μαθήματος; Αναθέτετε ομαδικές εργασίες για την ανάλυση και επεξεργασία των πηγών;
 - β) Αν όχι, γιατί;
4. Θεωρείτε επαρκείς τις πηγές του σχολικού εγχειριδίου;

5. Πιστεύετε ότι η ενασχόληση των μαθητών με τις ιστορικές πηγές μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας;

6. Θεωρείτε ότι με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιοποίηση των πηγών μέσα στην τάξη μαθαίνουν οι μαθητές τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί, ώστε να καλλιεργήσουν και οι ίδιοι μακροπρόθεσμα κάποιες από αυτές;

7. Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την επεξεργασία των ιστορικών πηγών;

Γ' Θεματικός άξονας: χρήση εικόνων και λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ιστορίας

1. Χρησιμοποιείτε τις εικόνες στο μάθημα της ιστορίας; Αν ναι με ποιον τρόπο; (απλή παρατήρηση, πρώτη ανάλυση, ανάλυση σε βάθος, για αξιολόγηση κατανόησης, αφόρμηση, συνοδευτικά στην αφήγηση του σχολικού βιβλίου).

2. Είστε ικανοποιημένοι με τις οπτικές πηγές που παρέχει το σχολικό βιβλίο;

3. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις εικόνες; Τις αντιμετωπίζουν ως ιστορικές πηγές ισάξιες με τις γραπτές;

4. Ποιες είναι οι δυσκολίες των μαθητών όταν καλούνται να επεξεργαστούν τις εικόνες ως πηγές;

5. Αξιοποιείτε τη λογοτεχνία ως πηγή στο μάθημα της ιστορίας;

α) Αν ναι, με ποιο τρόπο και τι είδους κείμενα προτιμάτε;

β) Αν όχι, γιατί;

Δ' Θεματικός άξονας: Στάσεις και προσδοκίες του εκπαιδευτικού

1. Πιστεύετε ότι σας παρέχονται τα απαραίτητα μέσα και οι ευκαιρίες, ώστε να καταφέρετε να υλοποιήσετε όλους τους στόχους που θέτετε στη διδασκαλία σας;

2. Τι θα θέλατε να αλλάξει στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και γενικότερα, ώστε να επιτυγχάνετε καλύτερα τους στόχους σας και να πραγματοποιείτε μια αποδοτική και παραγωγική διδασκαλία;

3. Πιστεύετε ότι ένα εργαστήριο ιστορίας θα διευκόλυνε και θα συντελούσε στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος;