



**Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας**

**Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών**

**Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία**



**Παιδαγωγικό τμήμα**



**Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας –**

**Προβλήματα και προτάσεις**

POSTGRADUATE THESIS

**History as a teaching subject – Problems and suggestions**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ / NAME OF STUDENT

Φραντζέσκα Γριμάνη

Frantzeska Grimani

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ / NAME OF THE SUPERVISOR

Ιωάννης Φαμέλης

Ioannis Famelis

ΑΙΓΑΛΕΩ / AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter – Institutional Post Graduate Program

**Pedagogy through innovative Technologies and Biometrical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **History as a teaching subject – Problems and suggestions**

NAME OF STUDENT

Grimani Frantzeska

FIRST SUPERVISOR

Ioannis Famelis

SECOND SUPERVISOR

Nicolaos Chalidias

AIGALEO 2020

### **Δήλωση περί λογοκλοπής**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα φοιτητή

Φραντζέσκα Γριμάνη

## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ τους επιβλέποντες καθηγητές μου, τον κύριο Φαμέλη για την καθοδήγηση και την υποστήριξή του, όποτε τη χρειάστηκα, τον κύριο Χαλιδιά και την κυρία Παπαγεωργίου για την ενίσχυση και ενθάρρυνση.

Ευχαριστώ επίσης, την οικογένεια και τους συναδέλφους μου για την υπομονή και εμπύχωση, που μου παρείχαν διαρκώς.

*“Το τραγούδι του παλιού καιρού”*

(Στίχοι: Νίκος Γκάτσος, Μουσική: Ηλίας Ανδριόπουλος)

*Αλλάζουν οι καιροί, περνάν τα χρόνια  
του κόσμου το ποτάμι είναι θολό  
μα εγώ θα βγω στου ονείρου τα μπαλκόνια  
για να σε ιδώ σκυμμένο στον πηλό  
καράβια να κεντάς και χελιδόνια.*

*“Στην ιστορία έχει ανατεθεί το έργο να κρίνει το παρελθόν, να καθοδηγεί το παρόν και να ωφελεί το μέλλον”.*

L. von Ranke



## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα της το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά εξετάζονται οι δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν από τη φιλοσοφική θεώρηση της ιστορίας, σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζεται το ιστορικό παρελθόν, αν είναι εφικτή η αντικειμενικότητα, την ύπαρξη ιστορικών νόμων και τη σχέση της ερμηνείας του παρελθόντος με κριτήρια του παρόντος. Κατόπιν διερευνάται η Ιστορία ως επιστήμη και ως διδακτικό αντικείμενο, ο τρόπος με τον οποίο έχει χρησιμοποιηθεί η διδασκαλία της σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και οι σκοποί που έχει κληθεί να υπηρετήσει. Γίνεται αναφορά σε αποτελέσματα μελετών, σχετικά με την άποψη μαθητών για το μάθημα και τις δυσκολίες να την προσεγγίσουν και να την κατανοήσουν, οι οποίες οφείλονται είτε στις γνωστικές τους δυνατότητες, είτε σε σχολικές πρακτικές. Στη συνέχεια αναζητήθηκαν τρόποι και μέσα διδασκαλίας της, συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών μέσων. Γίνεται ακόμα, αναφορά σε νεότερες παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες αναμένεται να προκαλέσουν ουσιαστικότερη προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων. Τέλος, παρατίθενται προτάσεις διδασκαλίας ενοτήτων της Βυζαντινής Ιστορίας, οι οποίες αποσκοπούν στην προσέγγισή της με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο, βασισμένες στις θεωρίες αυτές.

**Σκοπός:** Η διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων και των δυσκολιών του μαθήματος, οι οποίες προκύπτουν από τη σχέση του διδακτικού αντικειμένου με την επιστήμη της Ιστορίας, τους σκοπούς που καλείται να υπηρετήσει, τις παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και η απόπειρα κατάθεσης προτάσεων, οι οποίες αποσκοπούν στην παρουσίαση κεφαλαίων της Βυζαντινής Ιστορίας με τρόπο πιο σύγχρονο και ελκυστικό για τους μαθητές.

**Μέθοδος:** Βιβλιογραφική έρευνα τεκμηρίων τα οποία αναφέρονται στη διδασκαλία της Ιστορίας και στις σύγχρονες απόψεις και μέσα διδασκαλίας.

**Συμπεράσματα:** Η Ιστορία αποτελεί ένα ιδιαίτερο διδακτικό αντικείμενο, το οποίο καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στους παραδοσιακούς στόχους που είχε και την προώθηση δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών, τη χρήση του εγχειριδίου και άλλων παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας και το σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης, την άρνηση των εφήβων να ασχοληθούν με τα περασμένα και την ανάγκη ύπαρξης κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους υπεύθυνους των Προγραμμάτων Σπουδών. Δεν αφορά το παρελθόν μόνο, αλλά το παρόν και το μέλλον.





## **Abstract**

**Introduction:** The present paper examines the teaching of the subject of History in secondary education. Firstly, I examine the difficulties arising from the philosophical view of history regarding how the historical past is approached, whether objectivity is possible, the existence of historical laws and the relation between the interpretation of the past and the criteria of the present. Then I explore History as a science and as a school subject, the way in which it has been used in various educational systems and the purposes it has been called upon to serve. I study students' perceptions of the subject and their difficulties in approaching and comprehending the lesson due to either their cognitive abilities or school practices. I then look into ways and methods of teaching History including the use of digital media. Furthermore, I present newer pedagogical theories, which are expected to bring about a more meaningful approach to teaching school subjects. Finally, I put forward suggestions for teaching modules of Byzantine History, which aim to approach it in an exploratory and experiential way.

**Purpose:** a) The study of the particularities and difficulties of the subject, which arise from its relation to the science of History, the aims that it is expected to serve and the pedagogical theories which the modern Greek school is trying to implement and b) the proposal of lesson plans, which aim to present chapters of Byzantine History in a more modern and appealing way to students.

**Method:** Bibliographic research of material that relates to the teaching of the subject of History as well as to contemporary educational perspectives and teaching methods.

**Conclusions:** History is a teaching subject of many peculiarities, which is expected to balance the traditional aims with the promotion of democratic and humanitarian values and the use of textbooks and other traditional teaching methods with the modern technological learning environment, the adolescent students' denial to deal with the past with the need to educate future citizens with critical thinking. Lesson planning is particularly demanding for both teachers and curriculum managers. It does not concern solely the past but the present and the future as well.

## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iii
Ευχαριστίες .....	iv
Περίληψη.....	vii
Πρόλογος .....	1
1. Εισαγωγή – Φιλοσοφική θεώρηση της Ιστορίας .....	3
2. Η Ιστορία ως επιστήμη .....	9
3. Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο.....	10
3.1. Παραδείγματα διδασκαλίας της Ιστορίας ανά τον κόσμο .....	10
3.1.1. Ασία και Αφρική .....	11
3.1.2. Ευρώπη .....	12
3.1.3. ΗΠΑ .....	13
3.1.4. Πρωτοβουλίες και προτάσεις.....	14
3.2. Απόψεις των μαθητών και καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας .....	15
3.3. Η Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας .....	18
3.3.1. Σκοποί της διδασκαλίας της Ιστορίας .....	19
3.4. Ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας .....	21
3.4.1. Επιλογή ύλης .....	21
3.4.2. Ιστορία και Παιδαγωγική.....	22
3.4.2. Αξιολόγηση .....	22
3.4.3. Λόγοι αποτυχίας μαθητών.....	22
3.4.4. Μέθοδοι διδασκαλίας.....	23
3.4.5. Λήθη.....	24
3.5. Ζητήματα που αφορούν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.....	25
3.5.1. Έννοια του χρόνου.....	25
3.5.2. Έννοια της αιτιότητας .....	26
3.5.3. Προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών .....	26
3.6. Παραδοσιακές και νέες μέθοδοι διδασκαλίας .....	27
3.6.1. Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας.....	27
3.6.2. Νεώτερες μέθοδοι.....	29
3.7. Τρόποι διδασκαλίας.....	32
3.7.1. Αφήγηση .....	33
3.7.2. Χάρτες .....	34
3.7.3. Εικόνες.....	35
3.7.4. Διάλογος.....	36

3.7.5. Εργασίες.....	37
3.7.6. Πηγές.....	37
3.7.7. Σχολικά εγχειρίδια.....	39
3.7.8. Μουσεία.....	40
3.7.9. Δραματοποίηση / Εκπαιδευτικό δράμα.....	41
3.8. Ιστορία και Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).....	42
3.8.1. Λογισμικό.....	45
3.9. Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις – Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης.....	46
3.9.1. Έντεχνη Συλλογιστική.....	48
4. Προτεινόμενες δραστηριότητες για την Ιστορία της Β΄ Λυκείου.....	49
5. Συμπέρασμα.....	63
6. Προεκτάσεις.....	63
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	65

## Πρόλογος

Το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβληματίζει τόσο τους μαθητές, οι οποίοι το αντιμετωπίζουν συχνά ως κατάλογο χρονολογιών, προσώπων και γεγονότων προς απομνημόνευση, χωρίς να τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν, να συνδέσουν και να οριοθετήσουν στο χρόνο όσα καλούνται να απομνημονεύσουν, όσο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά καλούνται να διδάξουν, συχνά αποσπασματικά, μεγάλες χρονολογικές περιόδους, με διαφορετικά, συχνά ετερόκλητα, χαρακτηριστικά η μία από την άλλη (παράδειγμα η ιστορία της Β Γενικού Λυκείου καλύπτει την περίοδο από τον 6ο αι. ως τη Γαλλική Επανάσταση).

Με την παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αναζητηθούν τρόποι εναργέστερης παρουσίασης και οριοθέτησης των εποχών, των προσώπων και των γεγονότων για όσο μεγαλύτερο τμήμα της ύλης της Ιστορίας της Β΄ τάξης του ΓΕΛ, ώστε να γίνουν αντιληπτά από τους μαθητές τα ιδιαίτερα (υλικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά κ.ά.) χαρακτηριστικά τους.

Η ακολουθούμενη πορεία σχετίζεται αρχικά, με τη φιλοσοφία της συγκεκριμένης επιστήμης και τους στόχους που καλείται να υπηρετήσει, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της, τις διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς, αλλά και τις οδηγίες που αποστέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας στους εκπαιδευτικούς. Αναφορά γίνεται και στο ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν λειτουργούν πια ως πηγές της γνώσης, αλλά ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και τους μαθητές και εμπνευστές τους.

Κατόπιν, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν τρόποι με τους οποίους μπορεί να προκληθεί το ενδιαφέρον των εφήβων μαθητών για το συγκεκριμένο αντικείμενο, εξετάζοντας τα ιδιαίτερα πνευματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά των ατόμων εφηβικής ηλικίας, σύμφωνα με την ψυχολογία και τις θεωρίες μάθησης. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη χρήση της τεχνολογίας, μέσω της χρήσης λογισμικών ελεύθερης πρόσβασης, καθώς οι μαθητές είναι πια ιδιαιτέρως εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια πως κάνουν αποτελεσματική και μετρημένη χρήση τους.

Μια προέκταση που επιθυμείται να δοθεί ακόμα, είναι η συσχέτιση των προς μελέτη γεγονότων με αντίστοιχα σημερινά, χωρίς να παραβλέπεται η διαφορά των εποχών, όπως για παράδειγμα τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εργαζομένων ή η θέση της γυναίκας.

Παίρνουμε λοιπόν, υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εφήβων, τους στόχους της επιστήμης της Ιστορίας και το μετασχηματισμό της ως σχολική ύλη, την προσφορά των

εργαλείων Web2 και, όπου είναι εφικτό, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και ορίζουμε ως στόχο να γίνουν πιο ελκυστικά κάποια από τα θέματα της Βυζαντινής, κυρίως, αλλά και γενικότερα της Μεσαιωνικής Ιστορίας. Κάποιες από τις προτάσεις θα γίνει προσπάθεια να αποτυπωθούν σε προτάσεις διδασκαλίας με την ολοκλήρωση της εργασίας.

Η εργασία πρόκειται να είναι ερευνητική, βιβλιογραφική και το βιβλιογραφικό πρότυπο που χρησιμοποιείται είναι το APA.

## 1. Εισαγωγή – Φιλοσοφική θεώρηση της Ιστορίας

Η Ιστορία είναι ο επιστημονικός κλάδος που κατατάσσει, εξηγεί και ερμηνεύει το ιστορικό υλικό και μέσω αυτού κατανοεί, ερμηνεύει και αξιολογεί το ιστορικό γίνεσθαι. Οι κλάδοι της είναι η πολιτική, η διπλωματική, η κοινωνική, η οικονομική, η δημογραφική, η ιστορία του πολιτισμού. Στα νεώτερα χρόνια τα αντικείμενα μελέτης της έχουν διευρυνθεί και έτσι μελετάται και η ιστορία των κινημάτων, του γυναικείου ζητήματος κ.ά. Τέλος, αν μελετά τον εθνικό βίο μιας χώρας, ονομάζεται Εθνική, ενώ αν μελετά την ιστορία όλων των λαών, Παγκόσμια (Βερτσέτης, 2001).

Ο όρος Ιστορία εμφανίζεται με δύο σημασίες. Από τη μία δηλώνει την πορεία των συμβάντων που συνέβησαν στο παρελθόν και ενδιαφέρουν τον ιστορικό και από την άλλη την ίδια τη μελέτη του ιστορικού και την αφήγηση σχετικά με αυτά τα γεγονότα.

- Αν η φιλοσοφία της ιστορίας ασχολείται με την πρώτη σημασία, αναφέρεται ως θεωρησιακή, και σκοπό της έχει την ανακάλυψη του νοήματος σε όσα συνέβησαν στο παρελθόν. Κατά τον 18ο και το 19ο αιώνα παρατηρήθηκε η ακμή της θεωρησιακής φιλοσοφίας με τους Vico, Kant, Hegel, Comte και Marx. Η θεωρησιακή φιλοσοφία της Ιστορίας σχετίζεται με το ενδιαφέρον σχετικά με την κατανόηση του παρελθόντος και την κοινή πεποίθηση ότι το παρελθόν έχει νόημα.
- Αν ασχολείται με τη δεύτερη σημασία, ονομάζεται κριτική και σκοπό της έχει τη διερεύνηση και η αποσαφήνιση της φύσης της έρευνας και των μεθόδων της, την οργάνωσή της, τη φύση, τη λογική και την εγκυρότητα της ιστορικής διεργασίας και συλλογιστικής. Η κριτική φιλοσοφία συνδέεται με τη φιλοσοφία της επιστήμης, καθώς ως αντικείμενό της έχει τις δομές και τις παραδοχές της επιστημονικής έρευνας (Dray, 2007. Walsh, 2006).

Ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη φιλοσοφική ενασχόληση με την ιστορία είναι, ανάμεσα σε άλλα:

- Αν η ιστορία αποτελεί επιστήμη, όπως οι θετικές ή οι εφαρμοσμένες, καθώς μοιράζεται μεθόδους με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες και το λεξιλόγιό της με την καθομιλούμενη γλώσσα.
- Ποιο είναι το αντικείμενο της ιστορικής έρευνας. Εδώ, ως απάντηση δόθηκε ότι αυτό είναι τα γεγονότα του παρελθόντος του ανθρώπου, ή πράξεις με κοινωνική σημασία.
- Το αν ο ιστορικός οφείλει μόνο να ανακαλύπτει και να εξακριβώνει τα γεγονότα του παρελθόντος ή να τα κάνει κατανοητά και να τα εξηγεί.

Με τα παραπάνω σχετίζεται το ερώτημα αν η ιστορία μπορεί να έχει δικούς της νόμους εξήγησης συμβάντων, όπως οι θετικές επιστήμες, κάτι το οποίο υποστηρίζουν οι θετικιστές. Έχουν εκφραστεί διαφωνίες σε αυτό, οι οποίες εκφράζονται κυρίως από τους ιδεαλιστές. Οι διαφορετικές απόψεις σχετίζονται με το ότι η Ιστορία ασχολείται με συμβάντα μοναδικά ή ιδιαίτερα, όπως για παράδειγμα η Γαλλική Επανάσταση και όχι επαναλαμβανόμενα. Σχετική αντίρρηση είναι επίσης ότι οι ανθρώπινες πράξεις δεν είναι φυσικά συμβάντα, αλλά προϊόντα ελεύθερης επιλογής έλλογων όντων και η εξήγησή τους μπορεί να προέλθει από την κατανόηση της σκέψης των δρώντων προσώπων και ότι δεν είναι προβλέψιμη η ανθρώπινη συμπεριφορά, ότι αγνοείται το στοιχείο της τύχης, αλλά και η δημιουργικότητα των ανθρώπων. Η άποψη των θετικιστών στα παραπάνω είναι ότι τα ιστορικά συμβάντα δεν είναι πανομοιότυπα, ούτε όμως και τα φυσικά, τα οποία υπόκεινται σε νόμους, είναι. Σχετικά με τις πράξεις ως προϊόντα ελεύθερης ανθρώπινης βούλησης, αρθρώνεται από τους θετικιστές ότι η αρχή αυτή σχετίζεται με ορθολογικές και ατομικές πράξεις και δεν μπορεί να εξηγήσει συλλογικές ενέργειες μεγάλης κλίμακας, εθνικές ή πολιτιστικές αλλαγές ή κινήματα, ή μη φυσιολογικές συμπεριφορές. Τέλος οι υποστηρικτές του νετερμινισμού στην ιστορία, θεωρούν ότι από συγκεκριμένες συνθήκες προκύπτουν συγκεκριμένα αποτελέσματα και ότι η πορεία που ακολουθεί η ιστορία οφείλεται σε νόμους (Dray, 2007. Walsh, 2006).

Άλλο ερώτημα που σχετίζεται με την ιστορία, είναι το αν οι ιστορικοί δικαιούνται να ισχυριστούν ότι μπορούν να ανακτήσουν το παρελθόν όπως πραγματικά έγινε και ότι παρουσιάζουν την αντικειμενική αλήθεια (αντικειμενιστές), ή πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβεί (σχετικιστές). Τα σχετικά προβλήματα που αναφέρουν οι υποστηρικτές της δεύτερης άποψης είναι η έλλειψη δυνατότητας άμεσης παρατήρησης του γνωστικού αντικειμένου (ανθρώπινο παρελθόν), η αναγκαία επιλογή των υπαρχόντων τεκμηρίων, η ανάγκη ταξινόμησης του υλικού, η οργάνωση του υλικού, που δίνει στο παρελθόν δομή την οποία δεν είχε, αλλά και οι ηθικές και αισθητικές θεωρήσεις των ιστορικών βάσει των οποίων πραγματοποιείται η μελέτη τους, αλλά και η μεροληψία που, ενδεχομένως, διακρίνει τους ιστορικούς ως ανθρώπινα όντα.

Οι θετικιστές, από την άλλη, οι οποίοι παραδέχονται την ύπαρξη νόμων στην ιστορία, θεωρούν ότι τα συμπεράσματα των ιστορικών θα προκύψουν από τους νόμους αυτούς και την παραγωγική διαδικασία. Επομένως, δεν υπάρχει χώρος για παρέμβαση του αξιακού συστήματος των ιστορικών και πιθανές διαφωνίες προκύπτουν από άγνοια των καθολικών αυτών νόμων ή έλλειψή τους. Και για τα επιμέρους προβλήματα που επισημαίνουν οι σχετικιστές, αναφέρεται πως, σχετικά με την επιλογή του υλικού, σε κάθε έρευνα γίνεται η

επιλογή του σχετικού με τα ερωτήματα και του άξιου αναφοράς. Σχετικά με το σύστημα αξιών του ιστορικού το οποίο μπορεί να επηρεάσει το έργο του, η άποψη που προβάλλεται, με τη χρήση του παραδείγματος της εκκλησιαστικής μεταρρύθμισης, είναι ότι δεν θα πρέπει να θεωρηθούν λανθασμένα τα έργα ενός καθολικού ή ενός προτεστάντη ιστορικού ή αντιφατικά, αλλά αλληλοσυμπληρούμενα, με την προϋπόθεση ότι περιέχουν μόνο αληθείς δηλώσεις (Dray, 2007).

Άλλο ζήτημα σχετικό είναι αν, εφόσον η ιστορία στοχεύει στην κατανόηση του παρελθόντος, μπορεί να πραγματοποιηθεί η κατανόηση αυτή με τη χρήση μόνο περιγραφικών όρων και αποφεύγοντας αξιακές κρίσεις. Όπως αναφέρει ο Dray (2007), μελετητές όπως οι Berlin και Strauss, θεωρούν ότι δεν είναι εφικτό, καθώς στην ιστορία χρησιμοποιούνται και όροι καθημερινοί, ενώ από άλλους, όπως οι Nagel και ο Butterfield, θεωρείται πως δεν πρέπει οι ιστορικοί να συνάγουν ηθικά ή αισθητικά συμπεράσματα, μια και τα γεγονότα και οι αξίες είναι διακριτά μεταξύ τους.

Ένας επιπλέον προβληματισμός είναι το κατά πόσο η ιστορία θα πρέπει να εξετάζεται από την οπτική του παρόντος, σχετικά με το τι θεωρείται σημαντικό, με τους σχετικιστές να ισχυρίζονται ότι το τι θα θεωρηθεί σημαντικό εξαρτάται αναγκαστικά από τα ενδιαφέροντα του ιστορικού. Ως αντίθετη άποψη παρουσιάζεται από τους ιδεαλιστές το ότι οι άνθρωποι κάθε εποχής, η οποία αποτελεί αντικείμενο μελέτης, έχουν τους δικούς τους σκοπούς και πρέπει αυτοί να λαμβάνονται υπόψη στη μελέτη κάθε περιόδου και ότι σκοπός της ιστορικής έρευνας είναι η αναδημιουργία των παρελθουσών μορφών ζωής και πως θα πρέπει να κατανοηθούν, όπως αυτές κατανοούσαν τον εαυτό τους. Ως παράδειγμα σχετικά/αντίθετα με το αν τα ιστορικά γεγονότα πρέπει να παρουσιάζονται παίρνοντας υπόψη τις αξίες της εποχής που συνέβησαν, αναφέρεται η στάση ενός ιστορικού σχετικά με την παρουσίαση γεγονότος ως θαύμα ή αν θα αναφέρεται ότι ο παπικός θρόνος θα γίνεται δεκτός ως φορέας του θεϊκού λόγου. Σταδιακά οι φιλόσοφοι και οι ιστορικοί δεν ορίζουν ως κριτήριο αντικειμενικότητας της Ιστορίας την απαλλαγή από αξίες, αλλά την ακεραιότητα και επιμέλεια στην παρουσίαση των επιχειρημάτων και την κατάληξη σε συμπεράσματα, ύστερα από την παρουσίαση τεκμηρίων. Άλλοι ιστορικοί θεώρησαν ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και ο αντίκτυπος που μπορεί να έχουν τα ιστορικά έργα στο χρόνο που γράφονται και άρα είναι απαραίτητο να διαπνέονται από κοινωνικές αξίες, διαχωρίζοντάς τα ωστόσο από τα έργα της πραγματιστικής ιστορίας και από τα έργα προπαγάνδας (Dray, 2007).

Καθώς από την ιστορία αναμένεται να ασχοληθεί με τα γεγονότα του παρελθόντος, εξετάζοντας όχι μόνο το τι συνέβη, αλλά και το γιατί συνέβη, προβληματισμός εμφανίζεται και σχετικά με την έννοια του αιτίου στην ιστορία, τι δηλαδή θα μπορούσε να



θεωρηθεί ως αίτιο και αν είναι εφικτή πλήρης διερεύνηση των αιτίων ενός γεγονότος, με τους θετικιστές να αποδέχονται ως αίτιο τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες οι οποίες οδηγούν σε αυτό. Και σε σχέση με αυτό το ερώτημα εξετάζεται ο ρόλος των αντιλήψεων και των αξιών των ιστορικών και πώς αυτές επιδρούν στην αναζήτηση αιτίων και απόδοση ευθυνών.

Ερωτήματα έχουν διατυπωθεί και για την ιστορική αφήγηση, κατά πόσον έχει επιστημονική αξία, πέρα από την καλλιτεχνική και τη χρησιμότητά της για την κατανόηση ή την τέρψη των αναγνωστών. Συχνά κρίνεται ως απλοϊκή και παθητική, σε σχέση με τη διαδικασία της ίδιας της ιστορικής έρευνας, και ότι επικεντρώνεται στους πρωταγωνιστές κυρίως, αγνοώντας τα άλλα κοινωνικά στρώματα, ή ότι συχνά παρουσιάζονται τα γεγονότα προσανατολισμένα σε τελικό αποτέλεσμα.

Προβληματισμός επικρατεί και σε σχέση με τη θέση της εξήγησης των γεγονότων, αν και θεωρείται ότι η παράθεση των γεγονότων, χωρίς εξήγηση ταιριάζει στο χρονικό και όχι την ιστοριογραφία. Οι ιστορικοί τείνουν να δεχτούν ότι η ιστορική αφήγηση οφείλει, ανάμεσα σε άλλα, να θέτει τη χρονική σειρά των συμβάντων, να έχει κάποιο κεντρικό θέμα και να συμπεριλαμβάνει σημαντικά και σχετικά με αυτό στοιχεία, να ανιχνεύει συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά (Dray, 2007).

Σχετικά τέλος, με την αντιμετώπιση της εξέλιξης της ιστορίας, οι αρχαίοι έλληνες ιστορικοί, θεωρούσαν τη ροή της κυκλική κι επαναλαμβανόμενη, οι Διαφωτιστές γραμμική με κατεύθυνση την πρόοδο, ενώ ο Hegel είχε την άποψη ότι η ιστορία κινείται διαλεκτικά προς την πραγμάτωση της ανθρώπινης ελευθερίας.

Ο Kant, επηρεασμένος από το Διαφωτισμό, αν και δεν ανήκε στα βασικά ενδιαφέροντά του η Ιστορία, θεωρούσε ότι μπορεί να αποκτήσει νόημα, αν θεωρηθεί συνεχής και συσχετιστεί με τις τύχες όχι των επιμέρους ατόμων, αλλά συνολικά του ανθρώπινου γένους και ότι υπηρετεί ένα μακροπρόθεσμο σχέδιο του οποίου η έκβαση θα είναι ευεργετική συνολικά για το γένος των ανθρώπων, παρά τις πιθανές ατομικές απώλειες, που μπορεί να υπάρξουν στην πορεία της. Το βίαζε αυτό στο ότι ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως δυνατότητες, που δεν αναπτύσσονται ούτε εμφανίζονται κατά τη διάρκεια ζωής ενός ανθρώπου, αλλά σε διάστημα πολύ μεγαλύτερο, ώσπου να υπάρξει η κοινωνία εκείνη, όπου η ελευθερία του καθενός θα μπορεί να συνυπάρξει με την ελευθερία των άλλων, μια φιλελεύθερη κοινωνία. Και βασιζόταν η θεωρία του αυτή στην αποδοχή της άποψης ότι «η φύση δεν κάνει τίποτα μάταια». Η άποψή του δέχτηκε την κριτική ότι η Ιστορία δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει ηθικό στόχο, αν απαιτούνται τόσες θυσίες, ώστε αυτός να επιτευχθεί, και ότι η φύση του σχεδίου που υπηρετείται είναι αόριστη (Walsh, 2006).

Ο Herder, αν και ήταν μαθητής του Kant, επηρεάστηκε από το ρομαντισμό και θεώρησε ότι για να κατανοηθεί η ιστορία του ανθρώπου, πρέπει να κατανοηθεί η θέση του στον κόσμο. Τονίστηκε η όρθια στάση του, η διανοητική του ανάπτυξη, η χρήση της γλώσσας, οι θρησκευτικές και ηθικές αντιλήψεις, καταλήγοντας ότι βρίσκεται ανάμεσα σε δύο κόσμους, τον υλικό και τον πνευματικό. Επισημάνε επίσης ότι σημαντικό ρόλο παίζουν εξωτερικές δυνάμεις, όπως ο τόπος ή το κλίμα, αλλά και εσωτερικές όπως το πνεύμα, το οποίο παρουσιάζεται διαφοροποιημένο, ανάμεσα στις διαφορετικές φυλές και, ότι, για να κατανοηθεί η ιστορία ενός έθνους, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παραπάνω παράγοντες και η αντίληψη που επικρατούσε το 18ο αι., ότι δηλαδή η ανθρώπινη φύση δεν αλλάζει και ότι η βασική διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους είναι αυτή ανάμεσα σε πολιτισμένους και βάρβαρους. Εκείνο που απομένει είναι η αντίληψη ότι ο πολιτισμός δεν είναι ενιαίος, αλλά διαφοροποιείται ανάμεσα στους λαούς. Θεώρησε τα ιστορικά γεγονότα αποτέλεσμα νόμων και σκοπό της ιστορίας τη δημιουργία συνθηκών, τέτοιων που να επιτρέπουν στον άνθρωπο να πραγματώσει τον εαυτό του. Ο Kant εκτιμούσε την πειθαρχία του πνεύματος, ενώ ο Herder το πάθος και τη φαντασία (Walsh, 2006).

Κατά τον Hegel η Ιστορία παρουσιάζεται ως διαλεκτική πρόοδος, ως έλλογη πορεία. Οι λογικές κατηγορίες συνδέονται λογικά μεταξύ τους, καθώς η μία οδηγεί στην άλλη, καταλήγοντας σε τριάδες, θέση-αντίθεση- σύνθεση και οδηγούν στην έννοια της Απόλυτης Ιδέας, την ιδέα του καθαρού όντος. Επίσης το Σύμπαν είναι προϊόν του Πνεύματος και κατανοητό από αυτό, κι έτσι παρουσιάζεται ως θέση η Ιδέα ή Λογική, ως αντίθεση η Φύση (ενσάρκωση και εξωτερίκευση της Ιδέας) και ως σύνθεση το Πνεύμα. Ο λόγος δηλαδή δρα μέσα στην ιστορία και το πραγματικό είναι και λογικό. Σε αντίθεση με τους ιστορικούς, οι οποίοι επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα γεγονότα ή περιόδους, αναζητείται τώρα η κατανόηση της σημασίας, η αποκάλυψη του έργου της Λογικής στην Ιστορία, η ανύψωση του περιεχομένου της σε επίπεδο αλήθειας. Η επίτευξη της ελευθερίας του Πνεύματος είναι το προσδοκώμενο για την Ιστορία και παρατηρείται η σύγκρουση των εκφάνσεών του με τη Φύση, την ύλη. Σημασία έχει όχι το άτομο, αλλά τα έθνη ή οι λαοί, καθένα από τα οποία έχει συμβολή στην παγκόσμια ιστορία. Αποδίδει σημαντικό ρόλο στα γερμανικούς λαούς οι οποίοι προσέγγισαν την ελευθερία, υπό την επιρροή της αξίας των ανθρώπων που προκύπτει από την επίδραση του χριστιανισμού. Αποδέχεται δηλαδή, και αυτός την ιδέα της προόδου την Ιστορία, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τα έργα των ανθρώπων, ιδίως με έργα χαρισματικών ανθρώπων. Το έργο του άσκησε επίδραση στους μεταγενέστερους, καθώς παρουσίασε την ανάγκη να παρουσιάζονται τα γεγονότα ως σύνολο με κάποια συνοχή και να αναζητούνται τα αίτια αλλά και η σημασία τους (Walsh, 2006).

Αντίθετα από το Hegel, που συσχέτιζε το νόημα της Ιστορίας με τη διαλεκτική κίνηση της Ιδέας, το 19ο αιώνα οι θετικιστές, με πρωτοπόρο τον Γάλλο φιλόσοφο Auguste Comte, παρουσιάζουν τους ανθρώπους να καταγράφουν τα φαινόμενα και να διατυπώνουν τους νόμους που τα διέπουν. Κυρίαρχη είναι η επιστήμη, όχι η δεισιδαιμονία ή κάποια αφηρημένη δύναμη. Ο θετικισμός άσκησε μεγάλη επίδραση στην Ιστορία, καθώς οι ιστορικοί όρισαν ως στόχο τους να ερευνήσουν συστηματικά, επιστημονικά τι συνέβη στο παρελθόν. Έτσι, δημιουργήθηκαν συλλογές υλικού και κριτικές εκδόσεις κειμένων. Παράλληλα η μελέτη της ιστορίας έδινε έμφαση στην πολιτική ιστορία και τους πολέμους, ταυτιζόταν με ενέργειες σπουδαιών ανδρών, και γινόταν προσπάθεια να καταταγούν τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά (Walsh, 2006).

Σημαντική θεωρείται η συμβολή της κριτικής θεωρίας του Marx για την ιστορία. Ο Marx άσκησε κριτική στην άποψη του Hegel ότι το Σύμπαν αποτελεί έκφραση του Πνεύματος, θεωρώντας ότι το Πνεύμα δεν προηγείται της Ύλης, αλλά ότι είναι παράγωγό της. Κράτησε όμως από αυτόν τη Διαλεκτική, θεωρώντας ότι ανάμεσα στην πολιτική, πνευματική και οικονομική ζωή ενός έθνους, σε κάθε χρονική στιγμή, υπάρχει αλληλεπίδραση, την οποία απέδιδε, όχι όπως ο Hegel στο εθνικό πνεύμα, αλλά στη σπουδαιότητα της οικονομικής ζωής, η οποία αντικατοπτρίζεται στις υπόλοιπες εκδηλώσεις του ανθρώπινου βίου. Για να εξεταστεί μια κοινωνία σε κάποια χρονική στιγμή είναι απαραίτητο να μελετηθεί η οικονομική οργάνωση και η ταξική δομή της και να λαμβάνεται υπόψη ότι, αν οι υπάρχουσες σχέσεις παραγωγής είναι αναχρονιστικές, επιβάλλεται κοινωνική αλλαγή. Η ιστορία κατά το Marx νοείται ως διαλεκτική πρόοδος προς την αταξική κομμουνιστική κοινωνία. Πρωταγωνιστές σε αυτή την πορεία δεν είναι τα έθνη, αλλά οι κοινωνικές τάξεις (Walsh, 2006).

Το 1929 εκδίδεται στη Γαλλία από τους Lucien Febre και Marc Bloch το περιοδικό *Annales d'histoire économique et sociale*, το οποίο θεωρείται ότι έδωσε στην Ιστορία ενθάρρυνση για καινοτομία, απέκτησε παγκόσμια αναγνώριση και προώθησε την διεπιστημονική συνεργασία. Τη ίδια περίοδο η Ιστορία στη Γαλλία παρουσιαζόταν περίπου ως μάθημα αγωγής του πολίτη και, υπό την επιρροή των θετικιστικών αντιλήψεων, με τη μορφή ταξινομημένων πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων με ιδιαίτερη έμφαση σε έργα μεμονωμένων ανδρών. Επιπλέον, το κραχ του 1929 είχε οδηγήσει στην αμφισβήτηση της καπιταλιστικής οικονομίας και την ιδέα της διαρκούς προόδου, που ήταν αποδεκτή τα προηγούμενα χρόνια. Ήδη, το κίνημα της Νέας Ιστορίας (ΗΠΑ, 1912), διακήρυξε την ανάγκη συνεργασίας της Ιστορίας με άλλες κοινωνικές επιστήμες, όπως την Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Οικονομία. Οι ιδρυτές του περιοδικού τόνιζαν τη σημασία της σφαιρικής ιστορίας, την ιστορία που εξετάζει την ανθρώπινη δράση σε συνδυασμό και με άλλους τομείς γνώσης, τον

παραμερισμό της πολιτικής ιστορίας προς όφελος της οικονομικής και κοινωνικής, υπό την επίδραση του Μαρξισμού, και, σταδιακά, της δημογραφίας. Ο Febre επιδίωκε την ανάδειξη μιας νέας κοινωνικής επιστήμης που θα έδινε απαντήσεις στα προβλήματα του παρόντος, που θα προέκυπτε από την κατάργηση των συνόρων ανάμεσα στην Ιστορία και τις άλλες κοινωνικές επιστήμες. Ο Bloch πίστευε ότι πρέπει να κατανοηθεί πρώτα το παρόν, ώστε να κατανοηθεί και το παρελθόν, προβάλλοντας την «αναδρομική μέθοδο» (Βερτσέτης, 2001. Βόγλη, 2015). Με το έργο του Fernand Braudel Μεσόγειος, το οποίο θεωρήθηκε από τα σημαντικότερα έργα της εποχής του, εξετάζεται η ιστορία της Μεσογείου με κριτήριο το περιβάλλον (γεωλογικός, στατικός χρόνος), τις κοινωνικές ομάδες και πολιτισμούς (μακρά διάρκεια θεσμών) και, τέλος, τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα (σύντομος χρόνος συμβάντων). Σταδιακά επιδιώκεται η μετάβαση από «την ιστορία στις ιστορίες», δηλαδή την ενασχόληση με γεγονότα ή πηγές (ληξιαρχικοί κατάλογοι, διοικητικές εκθέσεις, εμπορικά συμφωνητικά, διαθήκες κ.τ.λ.), τα οποία δεν αποτελούσαν ως τότε αντικείμενα μελέτης της Ιστορίας. Προτείνεται επίσης ο όρος «σειραϊκή ιστορία», σχετικά με την εξέταση από τους ιστορικούς φαινομένων στο πέρασμα του χρόνου, για παράδειγμα τιμές προϊόντων ή δημογραφική εξέλιξη μιας περιοχής ( Βόγλη, 2015. Moniot, 2000).

## **2. Η Ιστορία ως επιστήμη**

Η Ιστορία ως επιστήμη χαρακτηρίζεται από στόχους και μεθοδολογία, καθώς επεξεργάζεται και ενσωματώνει το ανθρώπινο παρελθόν και σχετίζεται, ως προς αυτό, με τις άλλες επιστήμες. Το παρελθόν ανασυστήνεται από τις ιστορικές πηγές αλλά και τα ερωτήματα και τη σκέψη του παρόντος (Moniot, 2000). Ως πηγές αναφέρονται έργα που κατασκευάστηκαν στην εποχή τους ως φορείς νοήματος και επικοινωνίας (κείμενα, πίνακες, προφορικές μαρτυρίες) ή ως χρηστικά αντικείμενα (μνημεία και έργα τέχνης), τα οποία αποτελούν αντικείμενα και της Αρχαιολογίας. Οι πηγές ( Βερτσέτης, 2001. Moniot, 2000) παρέχουν τα συμβάντα ακατέργαστα, ο ιστορικός (και ο φιλόλογος ενδεχομένως) είναι αυτός που θα τα επεξεργαστεί και θα εντοπίσει τη σημασία τους, αφού τις ελέγξει ως προς την αυθεντικότητα. Η ιστορική επιστήμη βασίζεται κυρίως στα κείμενα, για τη μελέτη του παρελθόντος. Ως γραπτές πηγές θεωρούνται, ανάμεσα σε άλλα, ιστορικά συγγράμματα, απομνημονεύματα, επιγραφές, χρονικά, λογοτεχνικά έργα, επίσημα έγγραφα και στη νεώτερη εποχή εφημερίδες, απογραφές, συμβόλαια κ.ά. Έργα αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, ζωγραφικής, ως ίχνη πολιτισμών μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση του τρόπου και του επιπέδου ζωής των ανθρώπων. Για τους νεώτερους χρόνους ως πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και

οπτικοακουστικό υλικό ως βιωματική αναπαράσταση, αλλά και η προφορική παράδοση, ως συλλογική μνήμη κάθε λαού (Βερτσέτης, 2001).

Με την ιστορική αφήγηση, τέλος, επιδιώκεται η διάκριση συμβάντων, τα οποία είναι σημαντικά, ώστε να θεωρηθούν γεγονότα, ο εντοπισμός των περιστάσεων, των δρώντων προσώπων, των κινήτρων, των αποτελεσμάτων τα οποία τα πλαισιώνουν και της λογικής αλληλουχίας και της χρονικής τάξης. Συνοπτικά, δηλαδή, απαραίτητο για την ενασχόληση με την Ιστορία είναι η ενασχόληση με το ιστορικό γεγονός (έργο της ανθρώπινης δράσης του παρελθόντος με επίδραση στη ζωή άλλων ανθρώπων) και τα στοιχεία τα σχετικά με αυτό, τον τόπο, τον χρόνο τις συνθήκες και τα αίτια (Βερτσέτης, 2001).

Ο χώρος προϋπάρχει του ανθρώπου και επηρεάζει τη ζωή και τη δράση του, με τη μορφή της γεωγραφικής θέσης, του κλίματος της μορφολογίας και της σύστασης του εδάφους κτλ. Η υποδιαίρεση του χρόνου, εκεί δηλαδή που διαδραματίστηκε το παρελθόν, είναι επινόηση του ανθρώπου. Η σχολή των Annales είχε ασχοληθεί με τη μελέτη του χρόνου. Ως συνθήκες μπορούν να θεωρηθούν οι θεσμοί, η τεχνολογική ανάπτυξη, οι πεποιθήσεις κ.ά., τα οποία δημιουργούν τους όρους οι οποίοι θα οδηγήσουν στις ανθρώπινες δράσεις και είναι απαραίτητη η μελέτη τους, γιατί, για να εξηγηθούν (να εντοπιστούν οι αντικειμενικοί όροι δράσης των ανθρώπων) και να ερμηνευτούν (εντοπισμός εσωτερικών κινήτρων των δρώντων προσώπων) με επιστημονική εγκυρότητα τα γεγονότα, πρέπει να τοποθετηθούν στο πλαίσιο της εποχής τους.

Συνοφασμένη με το έργο της Ιστορίας είναι η αναζήτηση των αιτίων των γεγονότων, καθώς έτσι αυτά εκτιμώνται ως αποτελέσματα κάποιων καταστάσεων, αλλά και ως παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία άλλων. Αναζητούνται δηλαδή οι παράγοντες του ιστορικού γίγνεσθαι, αναδεικνύονται οι σχέσεις αλληλουχίας ανάμεσα στα γεγονότα και τα κίνητρα δράσης των ανθρώπων και αναπτύσσεται έτσι η ιστορική κρίση και σκέψη (Βερτσέτης, 2001).

### **3. Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο**

#### **3.1. Παραδείγματα διδασκαλίας της Ιστορίας ανά τον κόσμο**

Ο Moniot (2000) εκφράζει την άποψη ότι, αν και το παρελθόν έχει ήδη συντελεστεί, οι χρήσεις και οι παρουσιάσεις του παραμένουν ανοιχτές. Μπορεί να διαπιστωθεί αυτό, ιδιαίτερα στις επιλογές που παρατηρούνται στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Στα νεώτερα χρόνια από τους ανθρωπιστές της Αναγέννησης τονίστηκε η σπουδαιότητα της διδασκαλίας της. Η μελέτη της Ιστορίας εισήχθη πρώτα στα σχολεία που ελέγχονταν από τους Ιησουΐτες το 1599. Ο Κομένιος είχε προτείνει να είναι η ιστορία αυτόνομο

μάθημα, αλλά ως τον 18ο αι. δεν διδασκόταν συστηματικά. Εισήχθη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των δυτικών κρατών μέσα του ίδιου αιώνα, ενώ στην πρωτοβάθμια τον 19ο αι. Στην Ελλάδα καθιερώνεται ως αντικείμενο διδασκαλίας το 1835, με ύλη εθνικής ιστορίας κυρίως (Βερτσέτης, 2001).

Ο Γάλλος ιστορικός MarcFerro(2000), ο οποίος έχει ασχοληθεί με τη σχολική ιστορία, διαπιστώνει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας, γενικά, τείνει να έχει «αποστολικό» χαρακτήρα και μεταδίδει ιδεολογία και ότι περισσότερο από τα προβλήματα της εποχής με την οποία ασχολείται, προβάλλει τα προβλήματα της δικής της εποχής και σημαδεύει τη συλλογική συνείδηση κάθε κοινωνίας. Εντοπίζει επίσης εθνοκεντρισμό και διαφορετική παρουσίαση γεγονότων σε μαθητές διαφορετικών κρατών. Μια γενική παρατήρηση του Ferro είναι πως οι λαοί που δεν είχαν ενταχθεί/ υιοθετήσει το δυτικό πολιτισμό θεωρούνταν «χωρίς ιστορία», ή πως κάθε χώρα λίγο ως πολύ, παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδιά της ως «ο ομφαλός του κόσμου», όπως οι ισλαμικές χώρες ή η Κίνα για παράδειγμα (Ferro, 2000).

### **3.1.1. Ασία και Αφρική**

Εξετάζοντας την ιστορία ο Ferro, όπως διδάσκεται στην Αφρική για παράδειγμα, παρατηρεί ότι αποτελείται από τρία επίπεδα, την προφορική ιστορία με τους μύθους των γηγενών, την ιστορία που διδασκόταν από τους αποικιοκράτες, όπου πρόβαλλαν τη λευκή υπεροχή και το εκπολιτιστικό έργο των λευκών αποίκων, και, τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία γράφτηκαν μετά την ανεξαρτησία των αφρικανικών κρατών, όπου γίνεται προσπάθεια να αναθεωρηθεί κυρίως το πρώτο επίπεδο. Σε εγχειρίδια του τρίτου επιπέδου, ενώ ασκείται κριτική στην αποικιοκρατία και στις πρακτικές των Δυτικών, οι αναφορές στο Ισλάμ είναι πολύ προσεκτικές και το δουλεμπόριο στιγματίζεται, όταν πραγματοποιείται από τους δυτικούς, όχι όμως και από τους Άραβες παλαιότερα.

Στα εγχειρίδια της Ινδίας τονίζεται ότι η Ινδία προσέφερε και δίδαξε πολλά στους άλλους λαούς στο παρελθόν της και κατάφερε να νικήσει βάρβαρους επιδρομείς. Η κατάκτηση της Καμπότζης παρουσιάζεται ως οικειοθελής παράδοσή της. Αντίθετα, στα αγγλικά εγχειρίδια, όπου αναφέρονται οι Ινδοί, παρουσιάζονται ως νωθοί και χωρίς πρωτοβουλία, κατάλληλοι μόνο για υπηρέτες, ωφελημένοι από την αγγλική κυριαρχία και αχάριστοι, αφού επιζητούν ανεξαρτησία.

Στην ιστορία των χωρών του ισλαμικού κόσμου, η ιστορία πριν το Μωάμεθ εμφανίζεται ως ιστορία λαών που επηρεάζονταν από αποτυχίες προφητών πριν από αυτόν, δίνεται βάρος στις βιογραφίες χαλιφών ή άλλων σπουδαίων ανδρών, ώστε να λειτουργήσουν ως

παραδείγματα, ενώ ταυτίζεται γενικά το Ισλάμ με τους Άραβες και το προϊσλαμικό παρελθόν λαών, όπως οι Ιρανοί ή οι Αιγύπτιοι, αποσιωπάται ή προσπερνάται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κατά τον Ferro, οι κατά καιρούς διδακτικοί στόχοι, οι σχετικοί με την Ιστορία. Στην Ιαπωνία στόχος είναι να σφυρηλατήσει τον πατριωτισμό, να κάνει τον πληθυσμό να ταυτιστεί με την πολιτική του αυτοκράτορά του.

### **3.1.2. Ευρώπη**

Στην ευρωπαϊκή ήπειρο από την άλλη, παρατηρούνται αντίστοιχα φαινόμενα. Στα εγχειρίδια της ιστορίας στην Ισπανία, για παράδειγμα, η ιστορία της χώρας παρουσιάζεται ως ένας διαρκής αγώνας για απελευθέρωση και πεδίο ηρωισμού και σε παλαιότερα χρόνια ο Φράνκο παρουσιαζόταν ως σωτήρας της χώρας και της εκκλησίας. Δεν γίνεται όμως αναφορά στη απώλεια εδαφών της ισπανικής αυτοκρατορίας, το δουλεμπόριο, την τύχη των αυτοχθόνων της Λατινικής Αμερικής ή στην τύχη των Μαυριτανών ή των Εβραίων που κατοικούσαν παλιότερα στη χώρα. Τέλος, η ιστορία παρουσιάζεται από την πλευρά των Καστιλιανών και όχι των Βάσκων ή των Καταλανών.

Στη Γερμανία, ήδη από το 1914 διακρίνονται επεκτατικές βλέψεις, πράγμα το οποίο εξωθήθηκε στα άκρα από τη δεκαετία του 1930, ενώ χρειάστηκε να φτάσει η δεκαετία του 1960, για να συζητηθεί το φαινόμενο του ναζισμού. Στα εγχειρίδια των ετών του ναζισμού ακόμα και η Μεταρρύθμιση παρουσιάζεται ως εξέγερση των Γερμανών κατά του Πάπα και της Ρώμης, η Γαλλική Επανάσταση εμφανίζεται ως επακόλουθο της Αμερικανικής (η οποία οδήγησε σε απελευθέρωση από ξένους), και οι οικουμενικές αρχές της παραλείπονται, καθώς ήρθαν αργότερα από την Μεταρρύθμιση. Επιπλέον το Γερμανικό Κράτος παρουσιαζόταν περικυκλωμένο από εχθρούς, Σλάβους από ανατολικά, Γάλλους και Βρετανούς από τη δύση, προκαλώντας έτσι οργή στον πληθυσμό και μίσος. Μετά το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου προστίθενται στους «εχθρούς» οι κομμουνιστές και οι Εβραίοι.

Στη Γαλλία, στα ναπολεόντεια χρόνια καθήκον του σχολείου είναι να διδάσκει την πίστη στον καθολικισμό και στον αυτοκράτορα, αλλά και να δημιουργεί πολίτες αφοσιωμένους στην Εκκλησία, το Κράτος και την οικογένεια. Σταδιακά η Ιστορία καθίσταται φορέας εθνικής μνήμης και ιδεολογίας και κοινός τόπος στον τρόπο με τον οποίο αυτή διδασκόταν για πολλά χρόνια ήταν η απομνημόνευση ημερομηνιών, γεγονότων, ονομάτων στρατηγών και βασιλέων ( Ferro, 2000. Moniot, 2000)

Ο Moniot (2000) διαπιστώνει ότι υπάρχουν πολλά θέματα στην ιστορία της Γαλλίας τα οποία είναι αμφισβητούμενα και θα μπορούσαν και σήμερα να προκαλέσουν διαμάχες, όπως η ίδια η Γαλλική Επανάσταση, ο πόλεμος στην Αλγερία, η Γερμανική κατοχή.

Αναφέρει το παράδειγμα εκπαιδευτικού, ο οποίος στο σχολείο που δίδασκε το 1904, όταν αρνήθηκε να συνδέσει με τη ιστορία της Ζαν ντ' Αρκ θαυματουργά περιστατικά και ισχυρίστηκε ότι ως ιστορικός δεν χρειάζεται να πιστεύει στα θαύματα, στιγματίστηκε ως «εκτροχιασμένος δημόσιος λειτουργός» και κατηγορήθηκε.

Αναφέρει επίσης, ότι η Ιστορία ελκύει περισσότερο όταν παρουσιάζεται ως όνειρο, ως φυγή και λιγότερο όταν θέτει προβλήματα. Εξετάζοντας τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γαλλία, καταλήγει σε κάποιες διατυπώσεις, ότι δηλαδή, παρουσιάζοντας το πρόσχημα ότι η ιστορία, ως ακολουθία ημερομηνιών και ονομάτων κουράζει τους μαθητές και δεν καλλιεργεί την κρίση τους, σταδιακά αντικαταστάθηκε η διδασκαλία της ιστορίας από θεματική διδασκαλία. Ο συγγραφέας θεωρεί ότι αυτό έγινε εις βάρος του γνωστικού αποθέματος των μαθητών και της εθνικής μνήμης. Κατόπιν η διδασκαλία της ιστορίας αντικαταστάθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από δημιουργικές δραστηριότητες, και η μελέτη των βιβλίων ιστορικού περιεχομένου από μαθητές ή και ενήλικες αντικαταστάθηκε από την παρακολούθηση απογευματινών χαλαρωτικών τηλεοπτικών ιστορικών προγραμμάτων, ελκυστικών λόγω της χρήσης της εικόνας, επιφανειακών όμως. Οι εκπομπές αυτές επηρέασαν το χώρο των εκδόσεων, στις οποίες δόθηκε περισσότερη έμφαση στην εικόνα και τη σελιδοποίηση από το ίδιο το κείμενο ιστορίας.

Ο Moniot (2000) τέλος, διαπιστώνει ότι έχει δοθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας περισσότερο βάρος στην αξιολόγηση των μαθημάτων και λιγότερο πώς θα επιτευχθεί η εκμάθηση σχετικά με αυτά, ότι δηλαδή έχει αγνοηθεί η μελέτη των διεργασιών κατά τη διδασκαλία της μάθησης και οι δυσκολίες που σχετίζονται με αυτή. Κέντρο αυτής της μελέτης ορίζει το αντικείμενο που θα διδαχτεί, συγκεκριμένα την Ιστορία, τον καθηγητή, αλλά και τους μαθητές.

### **3.1.3. ΗΠΑ**

Στις ΗΠΑ παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στα ενδιαφέροντα και την αντιμετώπιση της Ιστορίας ανάμεσα στους διανοούμενους της χώρας και την ύλη της σχολικής ιστορίας, η οποία είναι κυρίως τοπική, σε επίπεδο πολιτειών, με μικρή παρουσία της Ιστορίας άλλων χωρών του κόσμου. Κοινή εικόνα παρουσιάζεται και στις σελίδες των εφημερίδων. Σε γενικές γραμμές η εικόνα του Νέου Κόσμου παρουσιάζεται ως εικόνα προόδου ενώ των άλλων χωρών και ιδίως χωρών προέλευσης μεταναστών, ως εικόνα οπισθοδρόμησης, στα πλαίσια του «εξαμερικανισμού» των κατοίκων (Ferro, 2000).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η Ιστορία στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα διδάσκεται έτσι, ώστε να προωθήσει κοινή ιδεολογία, να συμβάλλει στη συνοχή



του πληθυσμού ενός κράτους και να προωθήσει αξίες της εκάστοτε χώρας και εποχής. Μέσω της απομνημόνευσης γεγονότων, ονομάτων και χρονολογιών και της αποδοχής της μοναδικής διδασκόμενης αλήθειας, στόχος ήταν η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας. Στα σχετικά εγχειρίδια προβαλλόταν η λατρεία και η νοσταλγία για το εθνικό παρελθόν. Τέτοιες όμως προσεγγίσεις δεν είναι κατάλληλες για τον σύγχρονο πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Ferro, 2000. Κόκκινος, 1998).

### **3.1.4. Πρωτοβουλίες και προτάσεις**

Από το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, και με δραστηριότητα της Κοινωνία των Εθνών, γίνεται προσπάθεια να απαλλαγεί η διδασκαλία της Ιστορίας από τα στοιχεία εκείνα τα οποία καλλιεργούν τη μισαλλοδοξία και τον εθνικισμό. Οι προσπάθειες αυτές έγιναν πιο έντονες με το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, με την UNESCO και άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, να αναλαμβάνουν σχετικές πρωτοβουλίες.

Οι πρωτοβουλίες αυτές σχετίζονται με την απομάκρυνση από τις μεθόδους και τις αρχές του 19ου αιώνα στη διδασκαλία του μαθήματος. Επιδιώκεται πλέον ο συνδυασμός πολλαπλών θεμάτων, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, σε τοπικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Ακόμα, ζητούμενο είναι η διδασκαλία να σέβεται την ιστορική αλήθεια, να συμβάλλει στην κατανόηση και εμπιστοσύνη ανάμεσα τους λαούς. Στοχεύουν πια στον προσανατολισμό διαμόρφωσης ενός κριτικά σκεπτόμενου πολίτη, ενημερωμένου και μορφωμένου, ανοιχτού σε άλλους πολιτισμούς, υπέρμαχου των ειρηνικών διευθετήσεων, με ικανότητες που χρειάζονται σε δημοκρατικές κοινωνίες (Κόκκινος, 1998. Χριστόπουλος, 2018). Επιπλέον, στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής ενοποίησης έχει προταθεί να απαλειφθούν από τα σχολικά βιβλία της ιστορίας η εθνική προκατάληψη και η μεροληψία και να αποκτήσουν αντικειμενικότητα (Dijk, H., 2004).

Η μόρφωση είναι ανθρώπινο δικαίωμα και σχετίζεται με την ειρήνη, τη δημοκρατία και την αξιοπρέπεια. Τα αυταρχικά ή και κάποια από τα αναπτυσσόμενα κράτη, δεν εξασφαλίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση για το σύνολο των παιδιών και παρατηρείται ότι απουσιάζουν από το δημόσιο βίο τους και τα σχετικά αγαθά που προαναφέρθηκαν. Επισημαίνεται όμως, ότι η ανάγκη για εκπαίδευση με σκοπό την ειρήνη υπάρχει και στις εκβιομηχανισμένες χώρες, όπου συναντώνται προβλήματα ξενοφοβίας, ρατσισμού κι έλλειψης ανεκτικότητας. Προβάλλει η ανάγκη για εκπαίδευση με σκοπό την αλληλεγγύη ανάμεσα στα έθνη, την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη. Επιπλέον σκοπός παρουσιάζεται η κατανόηση του εαυτού, του περιβάλλοντος, της ηθικής στάσης

απέναντι στην αλματώδη ανάπτυξη της επιστήμης και την ανάπτυξη της αίσθησης της ελευθερίας, της υπευθυνότητας και της ενεργητικότητας απέναντι στην κοινότητα, το έθνος ή τον κόσμο συνολικότερα (UNESCO,1994). Η κατανόηση επίσης, των κοινωνικών ομάδων και η οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών που θα κληθούν να ζήσουν σε ένα κόσμο διαφορετικό από αυτόν των γονιών τους (Κάββουρα, 2013).

Η ύπαρξη εξάλλου πολύπλοκων οικουμενικών προβλημάτων, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, οι πόλεμοι, η πείνα, αλλά και η δυνατότητα σύνδεσης του πληθυσμού του πλανήτη μέσω της οικονομίας ή των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, επιβάλλουν το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσει μια οικουμενική διάσταση. Να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις για την κατανόηση των σημερινών προβλημάτων, αλληλεγγύη και ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς, αλλά και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις νέες καταστάσεις και να δρουν, όταν χρειάζεται (Μακράκης, 2004).

Ήδη από το 1994 αναφέρονται σχετικές προσπάθειες αναθεώρησης των διδακτικών εγχειριδίων, με την ενίσχυση της UNESCO (UNESCO, 1994). Στη Λατινική Αμερική, για παράδειγμα είχε γίνει προσπάθεια προβολής δημοκρατικών ιδεωδών και μελέτης των ιθαγενών πληθυσμών που ενισχύονται με ανταλλαγές εκπαιδευτικών από χώρες που συνορεύουν.

### **3.2. Απόψεις των μαθητών και καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας**

Οι έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, για την άποψη των μαθητών για το μάθημα, για τους σκοπούς του, τις μεθόδους του και τα εγχειρίδια,ιδιαίτερος στην Ελλάδα, δεν είναι πολλές (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008).

Ενώ τα παιδιά σε μικρές ηλικίες δείχνουν ενδιαφέρον για το πώς ζούσαν οι άνθρωποι σε παλαιότερα χρόνια, δεν αντιμετωπίζουν το μάθημα της Ιστορίας θετικά. Η στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία χαρακτηρίζεται από αδιαφορία, και αυτό που συγκρατούν στο τέλος του μαθητικού βίου τους είναι αποσπασματικά ονόματα και γεγονότα και η ανάμνηση ενός βαρετού μαθήματος το οποίο τους ταλαιπώρησε με επίπονη προσπάθεια για αποστήθιση, με ταυτόχρονο περιορισμό της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Οι μαθητές δεν αφήνονται και δεν μαθαίνουν να συμμετέχουν ενεργά και αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες. Υπάρχει, επίσης, αναντιστοιχία ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές (Βακαλούδη, 2016).

Σύμφωνα με κάποιες που έγιναν στο Ηνωμένο Βασίλειο (όπως αναφέρεται στο Αλεξοπούλου, 2012), μαθητές πιστεύουν ότι το μάθημα είναι ενδιαφέρον, αλλά και ότι η

λογική του δεν έχει γίνει κατανοητή από αυτούς, ή άλλοι από αυτούς ότι δεν έχουν κατανοήσει το σκοπό του μαθήματος, ή την αξία του μαθήματος, κάτι που μεταβάλλεται προς το θετικότερο σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Θεωρείται απαραίτητο να ενισχυθούν τα κίνητρα των μαθητών σχετικά με την ιστορική μάθηση.

Η Αλεξοπούλου (2012) αναφέρεται σε αντίστοιχες έρευνες σε έλληνες μαθητές. Κοινός τόπος στα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν πως το μάθημα είναι κουραστικό και ότι το μελετούν από επιθυμία αποφυγής άσχημης βαθμολογίας. Μικρότεροι μαθητές θεωρούν πως η Ιστορία σχετίζεται στενά με τη βία και το θάνατο. Στην έρευνα του Μαυροσκούφη (όπως αναφέρεται στο Αλεξοπούλου, 2012), σε ερώτημα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μαθήματος, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές πιστεύουν πως κύριο γνώρισμα της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι ότι έχει εθνοκεντρικό χαρακτήρα και τείνει στον παραδειγματισμό και διδακτικισμό, και λιγότερο ότι στοχεύει στη γνώση του παρελθόντος και την κριτική ικανότητα, ενώ ως τελευταίο γνώρισμα αναγνωρίστηκε η γνώση της ιστορίας άλλων λαών. Οι μαθητές δήλωσαν, ωστόσο, ότι θεωρούν την ιστορία δημοφιλές μάθημα και ότι στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες προσπαθούν να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις μέσω μελέτης βιβλίων, ταινιών ή ΜΜΕ.

Στην έρευνα της Ευσταθίου-Καραγεωργάκη (όπως αναφέρεται στο Αλεξοπούλου, 2012) σε μαθητές της Γ Γυμνασίου και τους εκπαιδευτικούς τους, σχετικά με τη χρησιμότητα του μαθήματος, το βιβλίο και τον τρόπο διδασκαλίας, η ιστορία εμφανίζεται από τους μαθητές ως χρήσιμο μάθημα, το οποίο παρέχει πληροφορίες για το παρελθόν, και προβάλλεται ταυτόχρονα ως υποχρέωση εθνική η εκμάθησή της, για να εκτιμηθεί η προσφορά αυτών που συνέβαλαν, ώστε να αποκτηθούν τα αγαθά του παρόντος, αλλά και να αποφευχθούν λάθη του παρελθόντος μέσω της κατανόησής του και ότι η γνώση της ιστορίας ανήκει στα χαρακτηριστικά του «μορφωμένου» ανθρώπου. Ταυτόχρονα οι μαθητές δήλωσαν ότι δυσκολεύονται στην απομνημόνευση χρονολογιών και ονομάτων, αλλά και στο χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο. Ενδιαφέρον βρήκαν το μάθημα οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύονται.

Σχετικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος θεωρήθηκαν χρήσιμα τα εποπτικά μέσα, οι δραστηριότητες, όπως επισκέψεις σε μουσεία και οι διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων με ιστορικά θέματα και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό θεωρήθηκε καλό η φιλική συμπεριφορά, η γνώση του αντικειμένου, η χρήση των παραδειγμάτων και η ενθάρρυνση του διαλόγου και της ενεργού συμμετοχής.

Στην έρευνα της Πάλλα (όπως αναφέρεται στο Αλεξοπούλου, 2012) σε γυμνάσια και λύκεια της Θεσσαλονίκης οι μαθητές ισχυρίστηκαν ότι οι ώρες του μαθήματος δεν

επαρκούν και ότι κυρίαρχο ρόλο έχει ο διδάσκων, ο οποίος συχνά δεν διδάσκει με τρόπο ευχάριστο, ούτε βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος. Ζητήθηκαν επίσης περισσότερες πηγές στα σχολικά βιβλία. Οι μαθητές θεωρούν γενικά την ιστορία δύσκολο αλλά δημοφιλές μάθημα, απαραίτητο για το σχολείο, με την προϋπόθεση να διδάσκεται με ενδιαφέροντα τρόπο.

Το 2004 πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έρευνα σε περίπου χίλιους διδάσκοντες Ιστορίας, η οποία είχε ως στόχο να καταγραφούν οι αντιλήψεις των καθηγητών που διδάσκουν Ιστορία. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την επιστήμη της Ιστορίας, τις διδακτικές πρακτικές και το πλαίσιο εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Αρχικά διαπιστώθηκε ότι το μάθημα της Ιστορίας δεν διδάσκεται αποκλειστικά από αποφοίτους του Ιστορικού Τμήματος, αλλά γενικότερα αποφοίτους της Φιλοσοφικής Σχολής (κατά τα πιο πρόσφατα σχολικά έτη η Ιστορία δίδεται ως μάθημα δεύτερης ανάθεσης και σε καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, ξένων γλωσσών για παράδειγμα). Οι καθηγητές αυτοί δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς στη διδακτική του μαθήματος. Χρησιμοποιούν την αφήγηση κυρίως ως μέσο διδασκαλίας, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στην αναφορά στα γεγονότα. Σε γεγονότα επίσης εξετάζονταν και στους διαγωνισμούς του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού και αυτοί που ήθελαν να διοριστούν ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κατά τις απαντήσεις μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι θεωρεί τη διδασκαλία της Ιστορίας δύσκολη. Αναγνωρίζεται στο κείμενο ότι λείπει η διευκρίνιση του αν η δυσκολία πηγάζει από την ίδια την επιστήμη της Ιστορίας ή την παιδαγωγική της προσέγγιση. Αναφέρεται όμως ως η κυριότερη δυσκολία η απομνημόνευση λεπτομερειών για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον δυσκολίες αναφέρθηκαν η προσέγγιση των πηγών και η ανάγκη αντικειμενικότητας, αλλά και η επεξεργασία και η παρουσίαση γεγονότων με τη χρήση διαφορετικών πηγών ή και αλληλοσυγκρουόμενων οπτικών. Ως κριτήριο επιτυχίας της διδασκαλίας του μαθήματος το μεγαλύτερο ποσοστό έλαβε η απάντηση που αναφερόταν στην αποστήθιση της ύλης και την επιτυχία στις εξετάσεις.

Σχετικά με τις προτιμήσεις τους στα διδασκόμενα αντικείμενα, η Αρχαία Ιστορία βρέθηκε στην κορυφή. Αντίθετα, χαμηλά στις προτιμήσεις βρέθηκαν τα ρωμαϊκά και ελληνιστικά χρόνια και η ιστορία των ανατολικών λαών. Σε αντίστοιχες έρευνες σε ευρωπαϊκές χώρες πιο ελκυστικές περίοδοι είναι τα νεώτερα και σύγχρονα χρόνια. Η προτίμηση αυτή φαίνεται να πηγάζει από το τι έχουν διδαχτεί και οι ίδιοι. Επιπλέον, μεταβιβάζεται και στους μαθητές.

Ως προς τα εγχειρίδια, ενώ η αντίληψή τους είναι γενικότερα θετική, διαπιστώνεται όμως ότι, ενώ υπάρχουν τμήματα της ύλης που αναφέρονται στην κοινωνία, των πολιτισμό

την τέχνη και άλλα, τα οποία ταιριάζουν με τις νεώτερες και ουσιαστικές προσεγγίσεις, ακυρώνονται από τις οδηγίες για τη διδακτέα ύλη, αφού προτείνεται να παραλειφθούν και να διδαχτούν όσα αναφέρονται σε γεγονότα. Ασκούν επίσης κριτική στην έκταση, αλλά και στην αποσπασματικότητα της διδακτέας ύλης, για την οποία θεωρούν ότι οι καθορισμένες ώρες διδασκαλίας δεν αρκούν.

Ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις κυριαρχεί η χρήση του εγχειριδίου και ο σχολιασμός σχετικών παραθεμάτων μετά από την αφήγηση των γεγονότων. Σπάνια δηλώνεται το αντίθετο. Από όσους χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα, προτιμώνται οι χάρτες και οι εικόνες και ακολουθούν, ανάμεσα σε άλλα, το διαδίκτυο, οι ταινίες, τα λογοτεχνικά κείμενα.

Τέλος, δηλώνεται ότι επικοινωνούν με τους Συμβούλους τους, αλλά και ότι επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση κυρίως στη διδακτική της Ιστορίας και λιγότερο στην ίδια την ιστορική επιστήμη και τη σχετική βιβλιογραφία.

### **3.3. Η Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας**

Η σχολική παιδεία συνολικά παρουσιάζεται να αποτελεί αναμετάδοση της γνώσης των ειδημόνων. Οι συντελεστές της είναι οι μαθητές, οι καθηγητές και το αντικείμενο που διδάσκεται. Στη σχέση ανάμεσα στη σχολική και την επιστημονική Ιστορία εφαρμόζεται αυτό που ο Yves Chenallard ονόμασε «διδακτική μετατόπιση» (Moniot, 2000. Κόκκινος, 1998), η μετατροπή δηλαδή του επιστημονικού αντικειμένου σε διδακτικό, με τη μεσολάβηση παραγόντων όπως τα υπεύθυνα αντίστοιχα υπουργεία, οι συγγραφείς των εγχειριδίων, οι επιθεωρητές και οι σύμβουλοι, κ.ά. Άρα, το υλικό της ιστορίας αρχικά μετασχηματίζεται από τον ιστορικό και κατόπιν το έργο των ιστορικών μετασχηματίζεται, ώστε να αποτελέσει διδακτικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα, η σχολική ιστορία αποτελεί τη διαθέσιμη, θεσμοθετημένη και επίσημη μετάδοση του παρελθόντος στους μαθητές, καθορίζοντας τη μνήμη των αυριανών ενηλίκων και πηγάζει, κατά κανόνα, από ανάγκες και διακυβεύματα του παρόντος.

Εξαρτάται από την επιστημονική Ιστορία, καθώς λαμβάνει γνώσεις, διατυπώσεις προβληματικές και ερμηνευτικά συστήματα, αλλά καλείται να παίξει διαφορετικό ρόλο, να μεταδώσει κουλτούρα και συναισθήματα, σε σχέση βέβαια με τα ιδιαίτερα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, τον καθορισμό της ύλης, του βαθμού γνώσης, των μαθησιακών διαδικασιών και πρακτικών. Η επιλογή των θεμάτων της, των προσώπων και των αιτίων φαίνεται να συνδυάζεται με την προβολή ηθικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων σε κάθε εποχή και τόπο. Δίνει παράλληλα, έμφαση στην αφηγηματική αναπαράσταση του παρελθόντος, δημιουργώντας την εντύπωση ότι παρουσιάζει έτσι την αλήθεια (ενώ αναδύεται

το ερώτημα από πού προέρχεται η αφήγηση, από το παρελθόν, από κάποιο φωτισμένο συγγραφέα, από την επικρατούσα ιδεολογία;) (Moniot, 2000).

Η διδασκαλία της Ιστορίας, λοιπόν, είναι μια μορφή δημόσιας αφήγησής της με συγκεκριμένα κίνητρα, άρα μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα και από χρόνο σε χρόνο, καθώς επηρεάζεται κάθε φορά από συστήματα αξιών. Σε νεώτερα χρόνια, σε γενικές γραμμές οι στόχοι που, θεωρητικά, καλείται να υπηρετήσει η σχολική ιστορία είναι η απόκτηση γνώσεων, η καλλιέργεια μεθόδου αξιοποίησης ιστορικών γνώσεων, η τροφοδότηση της συλλογικής μνήμης. Έτσι μεταδίδει σημεία αναφοράς κάθε κοινωνίας, οργανώνει το τοπίο του παρελθόντος, ώστε να μπορούν οι άνθρωποι του παρόντος να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους σε αυτό, προβάλλει προσεγγίσεις διανοητικές ή συναισθηματικές, τέτοιες που να σχετίζονται με τις εθνικές κουλτούρες (Κόκκινος, 1998. Moniot, 2000).

### **3.3.1. Σκοποί της διδασκαλίας της Ιστορίας**

Από τους ειδικούς αναφέρεται ως κύριος σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, με την έννοια του

- να γνωρίσουν το παρελθόν με συστηματική μελέτη και
- να συνειδητοποιήσουν ότι το συνεχίζουν,
- να κατανοούν το παρόν και να το οργανώνουν και
- να συνειδητοποιήσουν τις ευθύνες τους για το μέλλον, ώστε να συμβάλουν να διαμορφωθεί αυτό θετικά, έχοντας αποκτήσει αίσθηση υπευθυνότητας και καθήκοντος, αφού κατανοήσουν πώς λειτουργεί η σημερινή κοινωνία και τις μελλοντικές προοπτικές της (Βερτσέτης, 2001).

Με την ανάπτυξη της ιστορικής κρίσης, σκέψης και συνείδησης, αναμένεται να υπάρξει αυτοσυνειδησία, αυτογνωσία και βαθύτερη γνώση για τον άνθρωπο γενικότερα. Άρα, διαφαίνεται ότι η διδασκαλία της ιστορίας στόχο δεν έχει μόνο την παρουσίαση γεγονότων, αλλά κυρίως τη μετάδοση τεχνικής για την κατανόησή τους (Walsh, 59).

Ανάμεσα στους μερικότερους σκοπούς αναφέρονται

- ο γνωσιολογικός σκοπός, ο οποίος αφορά την μετάδοση των ιστορικών γνώσεων και τη διεύρυνση του ιστορικού ορίζοντα των μαθητών, ο οποίος σχετίζεται κυρίως με το παλιό νοησιαρχικό σχολείο και έχει επικριθεί ως μονομερής από σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα. Από έρευνες όμως, έχει φανεί ότι η παραμέλησή του έχει επιφέρει συρρίκνωση των ιστορικών γνώσεων των μαθητών. Έτσι, θεωρείται αναγκαίος ο στόχος αυτός, καθώς ο κύριος στόχος, της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης, δεν

μπορεί να επέλθει χωρίς τη γνώση του ιστορικού παρελθόντος. Επισημαίνεται επίσης ότι δεν μπορεί να επιδιώκεται μόνον ο στόχος της θετικιστικής σχολής, τα γεγονότα όπως έγιναν, αλλά και η ερμηνεία τους και η αναζήτηση των αιτιών, καθώς δεν μπορούν να αποκοπούν τα γεγονότα από το περιβάλλον και τις συνθήκες, μέσα στα οποία πραγματοποιήθηκαν.

- ο πνευματικός/ ειδολογικός, ο οποίος αποσκοπεί στην ανύψωση των πνευματικών λειτουργιών των μαθητών με το μάθημα της Ιστορίας. Αυτό συμβαίνει με την καλλιέργεια της μνήμης, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της βουλευτικής παρόρμησης.
- ο εθνικός σκοπός τέλος, ο οποίος ήταν παλιότερα άρρηκτα συνδεδεμένος με το μάθημα, συνδέεται με την συνειδητοποίηση της κοινωνικοπολιτικής ιδιαιτερότητας κάθε λαού, την προβολή θετικών εθνικών παραδειγμάτων, αλλά παρατηρείται ότι γίνεται προσπάθεια να διευρυνθεί (κυρίως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης) η σκοποθεσία του, έτσι, ώστε παράλληλα με την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης, να αναδεικνύεται και το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης με τους άλλους λαούς και σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο (Βερτσέτης, 2001).

Ενώ αιτήματα της επιστημονικής Ιστορίας αναδεικνύονται η αναζήτηση της αλήθειας μέσω της ανασύστασης των γεγονότων, η κατανόηση γεγονότων σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους και του πολιτισμικού κώδικα που καθόριζε τη συμπεριφορά των ανθρώπων, αλλά και η εξήγηση των γεγονότων, για τη διδασκαλία της ιστορίας απαιτείται αρχικά από τους εκπαιδευτικούς εποπτεία επί των γνώσεων σε συνδυασμό με παιδαγωγικές επιλογές. Επιδιώκεται δηλαδή, σφαιρική σύλληψη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές θα προσεγγίσουν και θα αφομοιώσουν την ιστορική γνώση, συνδέοντάς τη με όσα ήδη γνωρίζουν, όχι αποστηθίζοντας, αλλά νοηματοδοτώντας και μεταπλάθοντας όσα τους προτείνονται, ή αναμορφώνοντας τον γνωστικό τους εξοπλισμό, αν ό,τι μαθαίνουν δεν μπορεί να ενταχθεί σε υπάρχον πλαίσιο σκέψης και με το να γίνουν ικανοί να σκέφτονται και το μέλλον, με τα κριτήρια τα οποία διδάχτηκαν (Μονιότ, 2000).

Στην απόφαση 80347/Δ2 του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, στο ΦΕΚ με αριθμό φύλλου 2020 της 3ης Ιουνίου 2019, τεύχος 2ο, αναφέρεται ότι: «Οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας συναρτώνται με τα ιδεώδη μιας κοινωνίας, το μέλλον που οραματίζεται και τον τύπο ανθρώπου και πολίτη που θέλει να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης, η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών και η συγκρότηση μιας πλουραλιστικής και

*ανεκτικής εθνικής ταυτότητας αποτελούν βασικούς σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας στις σύγχρονες δημοκρατικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες».*

Ορίζεται ως γνώρισμα της ιστορικής συνείδησης η συνάρθρωση του παρόντος με τη σημασία που αποδίδεται στο παρελθόν και τις προσδοκίες και τους φόβους για το μέλλον. Η γενετική ιστορική συνείδηση σχετίζεται με την πολυδιάστατη και κριτική προσέγγιση του ιστορικού λόγου. Η ιστορική σκέψη σχετίζεται με δεξιότητες νοητικές και ψυχολογικές, οι οποίες αναμένεται να καλλιεργηθούν με τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης συνδέεται στη διδασκαλία της Ιστορίας με την ενθάρρυνση του πλουραλισμού των απόψεων, του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης, αλλά και την αμφισβήτηση της μοναδικότητας της ιστορικής αλήθειας. Τα παραπάνω μαζί με την ανάγκη τεκμηρίωσης, το σεβασμό, την ανεκτικότητα και την κατανόηση των διαφορετικών οπτικών, την αποδόμηση της προπαγανδιστικής λογικής, την κριτική στερεοτύπων και προκαταλήψεων αποσκοπούν στην απομάκρυνση από ιδέες μισαλλόδοξες και ξενοφοβικές.

Η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, *«του αισθήματος του συνανήκειν σε μια εθνική κοινότητα»* σχετίζεται με την κατανόηση και της ιστορίας της διαμόρφωσής της και της πολυπλοκότητάς της, συνδεδεμένη με τις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής. Στόχοι της είναι η *«ανάπτυξη της κριτικής συλλογικής αυτογνωσίας»* και η *«καλλιέργεια πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας»*.

Η καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών, όπως ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη και η υπευθυνότητα, αναμένεται να προέλθουν από την επιστημονικά έγκυρη, μεθοδική και ψυχραιμη μελέτη του παρελθόντος, συνδυασμένη με την ενσυναίσθηση και την πολυπρισματικότητα, με την αποφυγή δογματικής σκέψης.

### **3.4.Ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας**

#### **3.4.1.Επιλογή ύλης**

Η επιλογή της διδακτέας ύλης είναι ένα από τα ζητήματα που προκύπτουν σε σχέση με τη διδασκαλία της Ιστορίας κι αυτό, γιατί δεν είναι εφικτό να διδαχτεί όλος ο ανθρώπινος βίος, ούτε όλος ο εθνικός, σε επίπεδο μιας χώρας. Ως κριτήρια επιλογής τίθενται η εξυπηρέτηση των διδακτικών σκοπών και στόχων, το ενδιαφέρον για την ύλη και η δυνατότητα αντίληψης των μαθητών. Σχετικά με το πρώτο κριτήριο εμφανίζονται προβληματισμοί για το πώς θα συνδυαστεί η επιστήμη της Ιστορίας και οι παιδαγωγικές αρχές, ώστε να μην υποτιμηθεί κανένα από τα δύο (Βερτσέτης, 2001).



### **3.4.2. Ιστορία και Παιδαγωγική**

Από τη μία πλευρά λέγεται ότι η αυτούσια αξία της Ιστορίας μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της παιδαγωγικά και ότι δεν πρέπει να υποτάσσεται σε μεταβαλλόμενες ανά εποχή παιδαγωγικούς στόχους, ενώ από την άλλη ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτό που κυρίως πρέπει να εφαρμόζεται είναι οι αρχές της Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί σχετικοί με το δεύτερο κριτήριο, είναι το αν τα ιστορικά γεγονότα θα μελετηθούν στην αλληλουχία τους και ως παράγοντες που προκάλεσαν μεταγενέστερα, ώστε να αποκτηθούν και κριτήρια κατανόησης του παρόντος, ή καθεαυτά, αν θα μελετηθούν κατά χρονολογική σειρά ή θεματικά, αν θα προτάσσεται η εθνική ή η παγκόσμια και κατά πόσον θα διδάσκεται η οικονομική, η κοινωνική ιστορία και η ιστορία της τέχνης. Η προβολή επίσης των ιστορικών προσωπικοτήτων προτείνεται να μην υπερτιμάται, όπως συνέβαινε σε παλαιότερες εποχές, αλλά να παρουσιάζονται σε σχέση με την εποχή στην οποία διαμορφώθηκαν, ως προϊόντα αλλά και παράγοντες διαμόρφωσης της εποχής τους.

Η ύπαρξη και η απαρέγκλιτη τήρηση των προγραμμάτων σπουδών και η διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση αρχές της παιδαγωγικής, έχουν δεχτεί κριτική από τα τέλη του 19ου αι. Συγκεκριμένα, η Παιδαγωγική έχει θεωρηθεί Τέχνη, αντίστοιχη επιστήμη θεωρείται η Ψυχολογία. Οι κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών, οι καθορισμένοι στόχοι, θεωρήθηκε από τον James ότι έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της πρωτοτυπίας, της δημιουργικότητας, των διαφορών και της επινοητικότητας των εκπαιδευτικών (James, 2001).

### **3.4.2. Αξιολόγηση**

Επιπλέον ιδιαιτερότητά της ως διδακτικό αντικείμενο είναι ότι η Ιστορία δεν έχει δικού της τύπου ασκήσεις, άρα στα πλαίσια του σχολικού ελέγχου και της αξιολόγησης έχει συνδεθεί με την απομνημόνευση, κάτι που της στερεί την όποια διανοητική αξία, και δεν γίνεται αντιληπτή με όρους μάθησης, αλλά με όρους μεταβίβασης. Ιδιαίτερη είναι και η σχέση της Ιστορίας ως προς τους σκοπούς των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς δεν μπορεί να είναι μετρήσιμη και να αξιολογηθεί επακριβώς η επίδρασή της στους μαθητές και η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης (Αλεξοπούλου, 2012).

### **3.4.3. Λόγοι αποτυχίας μαθητών**

Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές διακρίνονται από ιστορική αμάθεια, τόσο στην Ελλάδα αλλά και άλλες χώρες. Οι μαθητές αποτυγχάνουν στα τεστ, η διδασκαλία του μαθήματος προκαλεί ανία και κόπωση, χωρίς να προκαλεί τον προσδοκώμενο από τα

προγράμματα σπουδών προβληματισμό (Βερτσέτης, 2001. Βακαλούδη,2016). Ενώ διδάσκονται γεγονότα, αδυνατούν να τα τοποθετήσουν στην εποχή τους, να τα ερμηνεύσουν ή γενικότερα να προτείνουν τη δική τους ερμηνεία, ούτε να κατανοήσουν τη σημασία της Ιστορίας ως επιστήμη (Κόκκινος,1998).

Ανάμεσα στους παράγοντες που θεωρούνται ως αίτια της κατάστασης αυτής είναι ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας της εποχής, ο οποίος έχει συμβάλει στον προσανατολισμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης και των αντιλήψεων των μαθητών, οδηγώντας τους στην μελέτη μόνο των αντικειμένων τα οποία στο μέλλον θα τους οδηγήσουν σε σπουδές οι οποίες, κατά τη γνώμη τους, θα τους προσφέρουν επαγγελματική αποκατάσταση και οικονομικό, κυρίως, όφελος. Αυτό συμβαίνει με παράλληλη υποτίμηση των ανθρωπιστικών σπουδών, ανάμεσα στις οποίες είναι και η Ιστορία. Ο χρόνος που διατίθεται, σε συνδυασμό με την επιλογή και την οργάνωση της διδακτέας ύλης, δημιουργεί επιπλέον προβλήματα.

Ευθύνη αποδίδεται και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, έχοντας ελλιπή κατάρτιση και έλλειψη ενδιαφέροντος και ενθουσιασμού, δεν επιτυγχάνουν να εμπνεύσουν στους μαθητές ενδιαφέρον για τους σκοπούς και την αξία της ιστορίας και να τους πείσουν ότι η ιστορία δεν ασχολείται με κάτι που έχει παρέλθει και για αυτό δεν τους αφορά. Στα παραπάνω προστίθεται η ελλιπής ιστορική παιδεία των εκπαιδευτικών (φιλολόγων κυρίως), η οποία επιβαρύνεται από τη μεγάλη ποικιλία των μαθημάτων που καλούνται να διδάξουν, αλλά και την ανεπάρκεια των θεσμών επιμόρφωσης. Η διδασκαλία είναι κυρίως αφηγηματική και έχει ως κέντρο της το σχολικό εγχειρίδιο και θεωρείται αποτελεσματική τότε, αν οι μαθητές αποστηθίζουν τα περιεχόμενά του. Η χρήση εποπτικών μέσων είναι σπάνια (Βερτσέτης, 2001. Χριστόπουλος, 2018).

Σχετικό με τα παραπάνω είναι το ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί κουβαλούν ως ανθεκτικές τις πεποιθήσεις που οι ίδιοι σχημάτισαν κατά τα σχολικά τους χρόνια και ότι αντί με την πάροδο του χρόνου οι αντιλήψεις αυτές να διαφοροποιούνται και να εξελίσσονται, συνήθως παγιώνονται. Η αντίληψη επίσης ότι το μάθημα είχε στο παρελθόν ως σκοπό όχι την ουσιαστική ιστορική γνώση, αλλά την ιδεολογική επίδραση, μέσω παρερμηνειών, παραχαράξεων και σιωπών, δημιουργεί επιπλέον πρόβλημα (Χριστόπουλος, 2018).

#### **3.4.4. Μέθοδοι διδασκαλίας**

Ένας ακόμα σχετικός παράγοντας είναι ότι το περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας απέχουν από το να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και βρίσκονται μακριά από αυτό που θα μπορούσε να τους κινητοποιήσει. Οι μέθοδοι που έχουν επιλεγεί παρουσιάζουν την ιστορική γνώση ως αφηρημένη, αόριστη και αποσπασματική προκαλώντας δυσκολίες στους

μαθητές. Η ευθύνη αποδίδεται είτε στη διδασκαλία της ιστορίας με τον κλασσικό δασκαλοκεντρικό τρόπο της απομνημόνευσης του εγχειριδίου είτε στη διδασκαλία της θεματικά, ανάλογα με την οπτική του ερευνητή (Βακαλούδη, 2016). Η παρουσίαση των γεγονότων στη σχολική πραγματικότητα πραγματοποιείται συνήθως μονοδιάστατα, με παράλειψη της αναφοράς πολλαπλής οπτικής και απουσιάζει η πολυπρισματική εξέτασή τους, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να ενισχυθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών (Κάββουρα, 2013).

Πρόβλημα που προκύπτει από τον υπάρχοντα τρόπο διδασκαλίας, την παρουσίαση ύλης και την αξιολόγηση, είναι ότι απουσιάζει η ουσιαστική παροχή στους μαθητές, κινήτρων για μάθηση και σχετίζεται η δράση τους κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στο μάθημα με το στόχο τους για καλή βαθμολόγηση (Βακαλούδη, 2016). Δεν δημιουργείται ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη γνωριμία και την κατανόηση του ανθρώπινου παρελθόντος, δεν αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη και συνείδηση. Ως άλλες αδυναμίες μπορούν να θεωρηθούν τα, συχνά, κακογραμμένα εγχειρίδια, που επικεντρώνονται σε σχολαστική μετάδοση ασύνδετων γνώσεων, το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα, η ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και τα εποπτικά μέσα (Μυρογιάννη, 1999).

#### **3.4.5. Λήθη**

Συχνό παράπονο των εκπαιδευτικών είναι ότι οι μαθητές λησμονούν το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι όλη, της ύλης που διδάχτηκαν τα προηγούμενα έτη και αυτό είναι πραγματικότητα. Η διαδικασία λήθης ξεκινά ήδη από τη στιγμή της πρόσληψης και της προσπάθειας αφομοίωσης, κατά την οποία οι μαθητές, ανάλογα με το γνωστικό τους εξοπλισμό, εντάσσουν τις νέες πληροφορίες στα σημασιολογικά τους πλαίσια, ενδεχομένως περικόπτοντας ό,τι τα υπερβαίνει (διαδικασία επιλογής). Στο μάθημα της Ιστορίας πρόβλημα αποτελεί η προσδοκία απομνημόνευσης μοναδικών, συχνά, γεγονότων.

Κατά την παρουσία νέων γνώσεων μπορεί να ανασταλεί η, φυσιολογική, πορεία προς τη λήθη με την προσπάθεια σύνδεσης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Άρα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τον τρόπο σκέψης, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών του, και να παρουσιάσει τις νέες γνώσεις με τρόπο που τους θα φανούν ενδιαφέρουσες, χρησιμοποιώντας κατάλληλα τη φωνή ή τα τυπογραφικά στοιχεία, ιεραρχώντας τις σε σύνολα, αιτιολογώντας τις και συνδυάζοντάς τις με ήδη γνωστές. Εξίσου σημαντικό με την απόκτηση και απομνημόνευση των γνώσεων, είναι η εξέλιξη του γνωστικού τους εξοπλισμού σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται νέες ή παλαιότερες γνώσεις (Moniot, 2000).

### **3.5.Ζητήματα που αφορούν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών**

Όταν μελετάται η Ιστορία, πρέπει να αναφέρονται ο τόπος, ο χρόνος, τα δρώντα πρόσωπα, τα έργα τους. Ο σκοπός των παραπάνω είναι η επαφή με τα γεγονότα του παρελθόντος να οδηγεί σε ανασύσταση και κατανόηση δράσεων, κρίσεων και εξήγησης, μέσω παραθεμάτων, εικόνων κτλ. Αυτό θα συμβεί ως προσπάθεια γνωριμίας με την ιστορική σκέψη και όχι της εφαρμογής της με τον τρόπο του ιστορικού. Επιπλέον, οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών δεν επιτρέπουν πραγματική ενασχόληση με το έργο της ιστορίας. Πρόβλημα δημιουργεί και η ελλιπής γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, που δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν τους ιστορικούς όρους και το απαραίτητο σχετικό λεξιλόγιο (Κόκκινος 2003 σε Αλεξοπούλου, 2012. Χριστόπουλος 2018). Άρα, σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή της ύλης διαδραματίζει η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, που είναι σχετική με την ηλικία τους, όπως αναφέρεται και από τον Πιαζέ.

Έρευνες ωστόσο, έχουν αποδείξει ότι ακόμα και μαθητές του δημοτικού, παρόλο που η ιστορική γνώση εκφράζεται με αφηρημένες έννοιες, μπορούν να την προσεγγίσουν και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με ιστορικά γεγονότα (Ferro, 2000. Χριστόπουλος, 2018). Χαρακτηρίζεται, συνεπώς, ο ισχυρισμός σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας, ότι δηλαδή δεν είναι εφικτή στις μικρές ηλικίες, ως πρόφαση, ώστε να παραμείνει η διδασκαλία της στη γραμμική παρουσίαση, εστιασμένη σε κατορθώματα και μάχες χαρισματικών ηγετών του παρελθόντος, υπηρετώντας έτσι την παραδοσιακή διδασκαλία, ως προς τις μεθόδους, αλλά και τους σκοπούς (Χριστόπουλος, 2018).

#### **3.5.1. Έννοια του χρόνου**

Μία από τις έννοιες που σχετίζονται με την διδασκαλία της ιστορίας και προκαλούν τον προβληματισμό είναι η έννοια του χρόνου. Ο ιστορικός χρόνος είναι διαφορετικός από το χρόνο που βιώνουν οι μαθητές και είναι απαραίτητο να ασκηθούν σχετικά. Σε μικρές ηλικίες κάτω των δέκα ετών, είναι δύσκολο να μάθουν χρονολογίες, να συσχετίσουν πρόσωπα και γεγονότα, να βάλουν τα γεγονότα σε σειρά. Η έννοια του ιστορικού χρόνου θεωρείται ότι αναπτύσσεται στα παιδιά γύρω στο 10ο έτος της ηλικίας τους, καθώς κατά την ηλικία 11 – 15 ετών το παιδί αρχίζει να κατανοεί τα γεγονότα σε αιτιώδη αλληλουχία. Μετά από αυτή την ηλικία το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις αφηρημένες έννοιες και να αποκτά τις προϋποθέσεις για την ερμηνεία και την εξήγηση των γεγονότων και του ιστορικού γίνεσθαι. Ενδιαφέρον είναι ότι δυσκολεύονται ή δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα της Ιστορίας, αλλά παράλληλα προτιμούν το πραγματικό και συγκεκριμένο και αρέσκονται στο ηρωικό στοιχείο και διαβάζουν ιστορικά μυθιστορήματα (Βακαλούδη, 2016. Βερτσέτης, 2001).

Έτσι, μελετητές προτείνουν, για τις μικρές ηλικίες κυρίως, την αφήγηση εντυπωσιακών γεγονότων του ανθρώπινου παρελθόντος, όπως μάχες, επιστημονικές ανακαλύψεις και επιτεύγματα κ.ά. Προτείνεται επίσης, η σύγκριση του ατομικού χρόνου του παιδιού με το συλλογικό (των σχολικών δραστηριοτήτων για παράδειγμα), η εξάσκηση με την έννοια της γενιάς, συζητώντας με τους προγόνους τους για τις, διαφορετικές, εμπειρίες τους ή με την «οπτικοποίησή» του μέσω χρονογραμμών και την παράλληλη χρήση συμβόλων και εικόνων, ή με την προσπάθεια ομαδοποίησης χρονολογιών. Αναμένεται έτσι να καταλάβουν την αναγκαιότητα της ιστορικής ταξινόμησης αλλά και ότι με τη χρήση διαφορετικών κριτηρίων μπορεί να προκύψει διαφορετική ταξινόμηση (Βακαλούδη, 2016. Χριστόπουλος, 2018).

### **3.5.2. Έννοια της αιτιότητας**

Η έννοια της αιτιότητας, της αλλαγής και της συνέχειας είναι επίσης δύσκολο να κατανοηθούν από τους μαθητές ακόμα και στις ηλικίες 11-16. Ως προς τα αίτια, συνήθως εντοπίζεται ένα μόνο αίτιο ανά περίπτωση και, σε σχέση με την αλλαγή, δίνεται δεκτή ως πορεία προς το καλύτερο. Συχνά συγχέονται τα γεγονότα με τα αίτια, ή τα αίτια με τα αποτελέσματα. Στις ηλικίες αυτές διαπιστώνεται ότι δεν είναι δύσκολο το να ανακληθούν γνώσεις, αλλά το να γίνει επεξεργασία, ερμηνεία και αναδόμηση του παρελθόντος. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με τη γλωσσική κατάρτιση και τις δυνατότητες σκέψης των παιδιών, αλλά και τις εμπειρίες τους. Οι ιστορικές έννοιες είναι σε γενικές γραμμές αφηρημένες και ιδιαίτερες γλωσσικά, και ξεπερνούν τις γνωστικές ικανότητες, ιδίως των παιδιών μικρότερων ηλικιών. Για να προκληθεί το ενδιαφέρον τους πρέπει να προσεγγιστούν τα ιστορικά γεγονότα με τρόπο που να ταιριάζει με τις εμπειρίες τους. Συνοπτικά, η διδακτέα ύλη και η μέθοδος παρουσίασής της πρέπει να αντιστοιχεί στην ικανότητα αφομοίωσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του παιδιού.

Προτείνεται η χρήση εποπτικού υλικού, και να ακολουθείται η χρονολογική σειρά, ώστε να συνειδητοποιηθεί η συνέχεια του ιστορικού βίου, αλλά και, επειδή τα γεγονότα των νεώτερων χρόνων, ως πολυπαραγοντικά και σύνθετα, είναι δυσκολότερο να γίνουν κατανοητά από τους μαθητές μικρότερων τάξεων. Οι μαθητές του λυκείου έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν τα γεγονότα στην εξέλιξή τους και τον τρόπο που αυτά σχετίζονται, έτσι προτείνεται να ασχολούνται και με παγκόσμια ιστορία, πολιτισμικά γεγονότα, και με την κοινωνική θεώρηση της Ιστορίας (Βακαλούδη, 2016. Βερτσέτης, 2001).

### **3.5.3. Προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών**

Οι μαθητές έχουν επίσης διαμορφωμένη μια απλοϊκή γνώση για κάποια ιστορικά θέματα, που συνήθως την αποτελούν ετερόκλητες πληροφορίες, οι οποίες έχουν γίνει αποδεκτές

χωρίς επεξεργασία, συχνά ούτε και από τους ίδιους τους πομπούς τους, διαμορφωμένη από την οικογένειά τους, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, τις διαδικτυακές πηγές στις οποίες περιηγούνται άκριτα, συνήθως. Οι μαθητές αποδίδουν στην ιστορική γνώση τη σημασία την οποία αποδίδει εκείνος που τους την παρέχει. Ο εκπαιδευτικός συνεπώς οφείλει να γνωρίζει το αντικείμενό του και το θεωρητικό πλαίσιο της ιστορικής επιστήμης. Αντί να χαρακτηρίσουν εξαρχής ως λανθασμένες οι όποιες γνώσεις φέρουν οι μαθητές, προτιμότερο είναι να εξοικειωθούν με διαδικασία ελέγχου των πηγών πληροφόρησης και στην ορθολογική αντιμετώπισή τους, ώστε να αποφεύγουν τις μονοδιάστατες προσεγγίσεις και να αποδεχτούν ότι η μελέτη του ανθρώπινου παρελθόντος μπορεί να περικλείει αντιφάσεις και να μην καταλήξει σε βεβαιότητες, ενώ για κάποιους να σχετίζεται με μεροληπτικές προσεγγίσεις. Απαραίτητο είναι ο μαθητής να κατανοήσει ότι η Ιστορία είναι επιστήμη και έχει συγκεκριμένο αντικείμενο και μέθοδο και διαμορφώνεται βάσει τεκμηρίων και κανόνων (Κάββουρα, 2013. Μαστραπάς, 2013).

### **3.6. Παραδοσιακές και νεότερες μέθοδοι διδασκαλίας**

#### **3.6.1. Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας**

Ο William James, ψυχολόγος στα τέλη του 19αι., αν και είχε επισημάνει πως κεντρικό σημείο της διδασκαλίας πρέπει να είναι το να μάθουν τα παιδιά να σκέπτονται, θεωρούσε απαραίτητη την επανάληψη, για να γίνουν κάποιες γνώσεις και δραστηριότητες συνήθεια στα παιδιά, ώστε να τις εκτελούν μηχανικά και να απασχολούνται σε πιο περίπλοκες δραστηριότητες. Στα σχολεία πρότεινε οι μαθητές να εργάζονται συστηματικά και σκληρά, αναγνωρίζοντας ότι κάθε στάδιο του μαθήματος δεν είναι δυνατό να προκαλεί το ενδιαφέρον. Την ελαστικοποίηση των σπουδών τη θεωρούσε ως παράγοντα που στερεί από το μαθητή την ικανοποίηση να καταφέρει κάτι με την μεθοδική εργασία του. Έδινε περισσότερη σημασία στο γνωστικό αντικείμενο και την ανύψωση του πνευματικού επιπέδου των μαθητών και λιγότερο στις διδακτικές μεθόδους. Απόψεις παρόμοιες επικρατούσαν παλαιότερα στα σχολεία και αφορούσαν όλα τα διδακτικά αντικείμενα, και την Ιστορία (James, 2001).

Οι απόψεις που χαρακτήριζαν παλαιότερες εκπαιδευτικές μεθόδους ήταν ότι έπρεπε να μεταδοθεί στα νέα άτομα ο λογικός και συστηματικός τρόπος σκέψης και αυτό μπορεί να γίνει με την αυστηρή καθοδήγηση από τους διδάσκοντες, όπως και οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις στα διδακτικά αντικείμενα. Οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, ελεγχόμενες και προγραμματισμένες πλήρως από τους διδάσκοντες, θεωρούνταν οργανωμένες, μεθοδικές και αποτελεσματικές και ότι συντελούσαν στο να αποφεύγεται η χαλάρωση (Κορδάκη, χ.χ.).

Η διδασκαλία της Ιστορίας είναι αρκετά σύνθετη, καθώς, αρχικά, διέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και πρέπει να είναι ένας συνδυασμός εγχειριδίου, οδηγιών, εξετάσεων με συγκεκριμένο πρότυπο, αλλά και της επιδίωξης ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Μονιότ, 2000). Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία της Ιστορίας με παραδοσιακές μεθόδους βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, την αφήγηση από την πλευρά του διδάσκοντα και φύλλα εργασίας ή άλλου είδους ασκήσεις. Βασίζεται δηλαδή, στη μετάδοση της γνώσης από το δάσκαλο, ο οποίος παίζει το σημαντικότερο ρόλο του παρόχου της γνώσης και της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο μαθητή, ο οποίος καλείται να αποστηθίζει και να αναπαράγει την παρεχόμενη γνώση κατά την προφορική εξέταση στην τάξη, ή τα γραπτά διαγωνίσματα και τις εξετάσεις. Κυριαρχούν οι μορφές ορατής παιδαγωγικής, που προσανατολίζονται στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων εργασιών από τους μαθητές (σε αντίθεση με τις αόρατες μορφές παιδαγωγικής οι οποίες προσανατολίζονται στην ανάπτυξη των διαδικασιών πρόσληψης από τους μαθητές και την ανάπτυξη ικανοτήτων τους, οι οποίες συνδέονται με το «νέο» σχολείο). Επιπλέον, σχετίζονται με τη ατομική κυρίως δραστηριότητα των μαθητών σε καθορισμένο πλαίσιο (Αποστόλου, Δημόπουλος & Τσατσαρώνη, 2004).

Σχετικά με την πορεία διδασκαλίας (Βερτσέτης, 2001) στο δασκαλοκεντρικό σχολείο προτείνεται τριμερής διάρθρωσή της. Στην αρχή, κατά τη διάρκεια της αφόρμησης προτείνεται υπόμνηση πρόσφατου γεγονότος, ή ανάγνωση σύντομου κειμένου. Κατόπιν η σύντομη και σαφής παρουσίαση του θέματος, με διευκρίνιση των όρων και των εννοιών και παρουσίαση του χώρου. Κατά την επεξεργασία της ύλης, προτείνεται αφήγηση εκ μέρους του δασκάλου. Στη βαθμίδα του Λυκείου μπορεί στην παρουσίαση να συμμετέχουν και οι μαθητές, έχοντας προετοιμαστεί μέσω της κατάλληλης προτεινόμενης βιβλιογραφίας. Βοηθητικά μπορεί να μελετηθεί πηγή, κείμενο σχετικό με τα γεγονότα και για να αποφευχθεί ο διαρκής μονόλογος του δασκάλου, προτείνεται η εναλλαγή του με κατευθυνόμενο διάλογο, με στοχευμένες ερωτήσεις ώστε οι μαθητές με τις απαντήσεις τους, να οδηγούνται στα συμπεράσματα που χρειάζεται. Ως υποστηρικτικά μέσα χρησιμοποιούνται ο πίνακας, οι χάρτες, οι εικόνες.

Για τον έλεγχο της εμπέδωσης του μαθήματος, οι μαθητές κάνουν ατομικές και, σπανιότερα, ομαδικές εργασίες οι οποίες βασίζονται στο εγχειρίδιο, σε πηγές σχετικές, κατά προτίμηση σύγχρονες με τα γεγονότα ή σχετική βιβλιογραφία. Οι εργασίες αυτές ανακοινώνονται στην τάξη, όπου σχολιάζονται και διορθώνονται από το διδάσκοντα μόνο ή και με την παρέμβαση των άλλων μαθητών. Η εξέταση σχετικά με το μάθημα, με τη μορφή ερωτήσεων στο επόμενο μάθημα είναι συνηθισμένο, ερωτήσεις που στο Λύκειο προτείνεται να

μην επικεντρώνονται μόνο στην απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά και στη συνολική θεώρηση γεγονότων και φαινομένων. Ενδιάμεσα παρεμβάλλονται ολιγόλεπτες γραπτές δοκίμασιες, ενώ κυρίαρχο ρόλο παίζουν τα διαγωνίσματα συγκεκριμένης μορφής κάθε τετράμηνο και κυρίως το γραπτό των των εξετάσεων, όπου ελέγχεται, κυρίως, η ικανότητα απομνημόνευσης του μαθητή. Παρατηρείται ότι με την προσέγγιση αυτή οι μαθητές δεν καταφέρνουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ότι χρειάζονται συνεχώς την καθοδήγηση του διδάσκοντα (Χριστόπουλος, 2018).

Με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας έμφαση δίνεται στην απομνημόνευση, συσώρευση και μηχανιστική αναπαραγωγή ιστορικών γνώσεων και συνήθως εθνικών ιδεολογημάτων από τους μαθητές και λιγότερο στην κατανόηση των ιστορικής μεθοδολογίας και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Επιπλέον, οι μαθητές δεν κατανοούν το νόημα όσων διδάσκονται και αδυνατούν να τα συνδέσουν με άλλους τομείς της ζωής τους (Βακαλούδη, 2016. Κόκκινος, 1998. McKenzie, 2015).

### **3.6.2. Νεώτερες μέθοδοι**

Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών θεωρούνται σημαντικά τα ενδιαφέροντα των μαθητών και οι μέθοδοι διδασκαλίας προτείνεται να είναι μαθητοκεντρικές, να βασίζονται δηλαδή, στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, τη διερεύνηση των παρεχόμενων πληροφοριών, την ανακάλυψη των γνώσεων από τους ίδιους και τη συνεργασία μεταξύ τους, ιδιαίτερα στο Λύκειο. Ιδιαίτερα για το μάθημα της Ιστορίας, θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο, γνωρίζουν τις μεθόδους και τις πρακτικές των ιστορικών και αποκτούν σταδιακά ιστορική και κριτική σκέψη (Κόκκινος, 1998).

Το σύγχρονο πλαίσιο διδασκαλίας καθορίζεται από τις αρχές του εποικοδομισμού, της θεωρίας όπου αναφέρεται ότι η γνώση οικοδομείται από τους εκπαιδευόμενους και δεν μεταβιβάζεται, και ότι απαιτείται ανακάλυψη και μετασχηματισμός της γνώσης από αυτούς, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτησή της. Για να συμβεί αυτό, πρέπει η γνώση να είναι σχετική με την εμπειρία τους και τις νοητικές δομές τους, δηλαδή η εκμάθηση των νέων γνώσεων να στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και γνωστικές δομές των μαθητών. Οι γνώσεις αυτές σχετίζονται με την εθνική και κοινωνική καταγωγή των μαθητών και αποκτάται από την οικογένεια ή τα ΜΜΕ (Βακαλούδη, 2016. Χριστόπουλος, 2018).

Παράλληλα επιδιώκεται να εφαρμοστούν οι κοινωνιοπολιτιστικές θεωρίες του Vigotski, οι οποίες αναφέρονται στη διαδικασία μάθησης, την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων και το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκε από τον Vigotski ότι οι νοητικές



λειτουργίες των ανθρώπων σχετίζονται με κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια και διαδικασίες. Η γλώσσα είναι το σημαντικότερο εργαλείο με το οποίο γίνεται η μεσολάβηση ανάμεσα στα πλαίσια αυτά και τις νοητικές διαδικασίες, οι οποίες προσδοκούνται. Η προσέγγιση της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» είναι ο επιδιωκόμενος στόχος, το σημείο/ όριο που αναμένεται να κατακτήσει ο μαθητής, το οποίο προσδιορίζεται από το επίπεδο του ίδιου, αλλά και τη συμβολή του εκπαιδευτικού. Η μάθηση θεωρείται προϋπόθεση για την ανάπτυξη, σε αντιδιαστολή με τον Piaget (Βακαλούδη, 2016).

Τέλος, σύμφωνα με τον Bruner, η μάθηση προκύπτει ουσιαστική, όταν προέρχεται από την ενεργή συμμετοχή του μαθητή, ο οποίος πρέπει να ανακαλύπτει ο ίδιος τη γνώση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι αυτός του διευκολυντή, διαμεσολαβητή, συντονιστή στην απόκτηση γνώσης και όχι της αυθεντίας και του παρόχου γνώσης. Προτείνεται συνεπώς η σπειροειδής οργάνωση της διδακτέας ύλης, ώστε να οικοδομείται σταδιακά η νέα γνώση πάνω στην προϋπάρχουσα. Αναδύεται ως στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι μόνο η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά και η κατάκτηση δεξιοτήτων, που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα και, τελικά, η ενίσχυσή τους στο να γίνουν σκεπτόμενοι άνθρωποι καθώς και η συνειδητοποίηση ότι η οικοδόμηση της γνώσης είναι συνεχής και εξαρτάται και από τα κοινωνικά περιβάλλοντα και τις αξίες τους.

Ως συνέπεια των παραπάνω, οι γενικές κατευθύνσεις για τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης είναι ότι πρέπει οι μαθητές να ασχολούνται με κάτι που τους ενδιαφέρει και έχει νόημα για αυτούς, γιατί έτσι αυξάνεται και η επίδοσή τους και η θέλησή τους για μάθηση. Επιπλέον, πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανακαλύπτοντας και οικοδομώντας οι ίδιοι τη νέα γνώση, με συνεργασία και αλληλεπίδραση (Βακαλούδη, 2016).

Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008) αναφέρεται, πως για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που ορίζονται από τα νέα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, για τη διδασκαλία της Ιστορίας προτείνεται η διαθεματική προσέγγιση, αλλά και η εξέταση πηγών. Παράλληλα, επιδιώκεται η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η ενεργή συμμετοχή τους με τη χρήση εποπτικών μέσων και αξιοποίηση της πληροφορικής. Λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Ως προς το χαρακτήρα του μαθηματος επιδιώκεται να αντιμετωπίζεται ολικά, με την εξέταση της γεωγραφικής, κοινωνικής, δημογραφικής κ.ά. όψεών της και ως ζήτημα προς διερεύνηση και όχι ως υλικό προς απομνημόνευση. Βαρύτητα δίνεται στην εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές έννοιες και την ιδιαιτερότητα της Ιστορικής επιστήμης. Ως προς την αξιολόγηση προτείνεται ο έλεγχος

της απόκτησης ιστορικών γνώσεων από τους μαθητές, αλλά και δεξιοτήτων, με διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση. Βαρύτητα δίνεται και στη αυτοαξιολόγηση.

Ημεταγνώση, η διαθεματικότητα και η ενσυναίσθηση είναι αρχές και έννοιες σχετικές με τη σύγχρονη διδακτική, παράλληλα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και, για την Ιστορία, της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

### **Μεταγνώση**

Πολλές φορές ιδίως κατά την εφαρμογή παραδοσιακών και δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες ενέργειες, χωρίς να συνειδητοποιούν τι ακριβώς κάνουν και γιατί, χωρίς να κατανοούν ακριβώς την αποτελεσματικότητα όσων κάνουν. Δεν γίνονται ουσιαστικά μέτοχοι της γνωστικής διαδικασίας. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται η διαρκής παρέμβαση των δασκάλων, ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους καθοδηγήσουν να αναλογιστούν το επίπεδο των γνώσεών τους για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, αν αυτές αρκούν και σε ποιες ενέργειες θα προβούν, ώστε να αντιμετωπίσουν τη νέα γνώση και τις απαιτήσεις της. Και αφού ολοκληρωθούν οι διαδικασίες, να κρίνουν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των ενεργειών στις οποίες προέβησαν, προτείνοντας, ενδεχομένως τρόπους βελτίωσης. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να βοηθήσουν οι διδάσκοντες τους μαθητές τους να αποκτήσουν μεταγνωστικές ικανότητες, δηλαδή την αποτίμηση του επιπέδου των υπάρχουσών γνώσεων και επιπέδου σκέψης, την προσαρμογή και τον προγραμματισμό ενεργειών για επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν, την αποτίμηση αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων δράσεων και την αναπροσαρμογή τους. Η εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες, προσφέρουν κίνητρα για τη μάθηση, ενισχύουν το ενδιαφέρον, συντελούν στην αυτονομία τους (Βακαλούδη, 2016).

### **Διαθεματικότητα**

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης θεωρείται ότι προσφέρει ολοκληρωμένη προσέγγισή της, καθώς πραγματοποιείται με τη χρήση πολλών γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, συνδέονται τα σχολικά αντικείμενα μεταξύ τους, αναδεικνύοντας την ενότητα της επιστημονικής σκέψης, αλλά και με την καθημερινή ζωή. Ζητούμενο είναι η υπέρβαση των αυστηρών ορίων ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα, αλλά και η επίτευξη συνδυασμού σχολικής και καθημερινής / εξωσχολικής γνώσης που αφορά την καθημερινή εμπειρία των μαθητών (Αποστόλου, κ.ά., 2004). Άλλη επιδίωξη είναι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που να είναι

παραπλήσιες με τις δραστηριότητες που εμφανίζονται στην κοινωνία, και όχι μόνο δραστηριότητες τεχνητές, προορισμένες για τη σχολική τάξη. Βασίζεται στην συμμετοχή όλων των μαθητών και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας μέσω των σχεδίων εργασίας. Σχετικά με την Ιστορία, μπορεί να υπάρξει διαθεματική προσέγγιση με τη Λογοτεχνία, τη Γεωγραφία, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, την Καλλιτεχνική Εκπαίδευση, τα Θρησκευτικά κ. ά. (Χριστόπουλος, 2018).

Ο Αγγελάκος (2004) διαπιστώνει ότι, παρά την γενική αποδοχή της διαθεματικής προσέγγισης των σχολικών αντικειμένων και την πρόθεση αποφυγής του τεμαχισμού της γνώσης, δεν έχει εφαρμοστεί ουσιαστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν πραγματοποιήθηκαν οι αναγκαίες γι' αυτό δομικές αλλαγές. Τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας για την Ιστορία, τα οποία περιέχονται στα προγράμματα σπουδών, τα θεωρεί άνισα μεταξύ τους (άλλα μαξιμαλιστικά, άλλα απλοϊκά) και πολλά από αυτά προσκολλημένα στη γεγονοτολογική προσέγγιση της Ιστορίας με παράλληλη απουσία κριτικής προσέγγισης.

Οι Τέντες και Τουλιάτος (2016) αναφέρουν, εκφράζοντας επιφυλάξεις γενικότερα σχετικά με τη διαθεματικότητα, ότι το περιεχόμενό της είναι επιστημολογικά και παιδαγωγικά ασαφές και ότι με την προσπάθεια εφαρμογής της συγχέονται αυθαίρετα και αποσπασματικά τα αντικείμενα και οι μέθοδοι των επιστημών. Θεωρούν ότι η οργάνωση της επιστημονικής γνώσης σε θεματικούς κύκλους έχει ως αποτέλεσμα την απουσία συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης και τη δυσκολία κατανόησης και ερμηνείας του υλικού. Ως προς τη χρήση των ερευνητικών εργασιών, θεωρούν ότι οδηγεί σε αποδόμηση της γνώσης και επιλεκτική χρήση του υλικού.

### **Ενσυναίσθηση**

Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, με την έννοια ότι ζητούμενο είναι η κατανόηση του άλλου ανθρώπου στο πλαίσιο το οποίο ζει. Συνδυάστηκε και με την πρόκληση συναισθημάτων προς τα πρόσωπα, των οποίων οι ενέργειες μελετώνται. Μια άλλη προσέγγιση του όρου σχετίζεται με το ενδιαφέρον ενασχόλησης με τους άλλους και με την εκμετάλλευση του σχετικού υλικού, ώστε να γίνουν κατανοητά και να ερμηνευτούν οι ενέργειες, οι σκέψεις και τα κίνητρά τους. Συνήθως, οι αξίες της εποχής που ζει ο μελετητής, οι κανόνες και τα νοήματά της προβάλλονται στα προς εξέταση πρόσωπα. Αναγκαίο όμως είναι να τονίζεται η διαφορά των εποχών και ο ορθολογισμός της διαδικασίας και να αποφεύγεται η ταύτιση (Κάββουρα, 2013).

### **3.7. Τρόποι διδασκαλίας**

### 3.7.1. Αφήγηση

Γενικότερα, αν πρόκειται να διδαχτεί πληροφοριακού ή περιγραφικού χαρακτήρα νέα ύλη, θεωρείται πρόσφορη η αφήγηση και η περιγραφή, με την προϋπόθεση να διακρίνεται από άνεση έκφρασης του διδάσκοντα, δραματικότητα, εκφραστικό πλούτο, ώστε να δημιουργήσει στους μαθητές ισχυρές εντυπώσεις και να τους κινήσει το ενδιαφέρον. Προϋποθέσεις επιτυχίας του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας είναι να αφορά άγνωστη ύλη, ο διδάσκων να μη μακρυγορεί και να μη διατυπώνει συμπεράσματα τα οποία μπορούν και οι μαθητές να εκφράσουν με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, να μην προβαίνει σε μελοδραματισμούς, στείρα ρητορεία και διδακτισμό (Βερτσέτης, 2001). Επιπλέον, πρέπει να διακρίνεται από σαφήνεια, συνεκτικότητα, κατανοητή στους μαθητές γλώσσα και με κατάλληλη εξήγηση των νέων ιστορικών όρων. Η αφήγηση βοηθά στην κατανόηση του κόσμου, αλλά θα πρέπει να είναι αληθής, αντικειμενική, πλήρης και πολυδιάστατη, όσο είναι εφικτό, γιατί οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι για τα ιστορικά γεγονότα υπάρχουν πολλές οπτικές, οι οποίες πρέπει να γίνουν αντικείμενα επεξεργασίας και να ερμηνευτούν (Κάββουρα, 2013).

Σταθερά πρέπει να επιδιώκεται να κερδίζεται η προσοχή των μαθητών και να ελέγχεται αν επιτυγχάνεται η κατανόηση, ενδεχομένως με ερωτήσεις και ενθάρρυνση των μαθητών να παρέμβουν. Οι ερωτήσεις πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και να είναι κατανοητές από τους μαθητές και αν αυτό δεν συμβαίνει, πρέπει να αναδιατυπώνονται. Επίσης πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και να αντιστοιχούν στο επίπεδο των μέσων μαθητών, καθώς οι πολύ εύκολες θα προκαλέσουν ανία, ενώ οι δύσκολες αποθάρρυνση. Προτείνεται στην Ιστορία να έχουν ως στόχο και την κινητοποίηση των μαθητών, ώστε να παρακινηθούν να εξετάσουν και με δική τους βούληση το αντικείμενο διδασκαλίας, ίσως θέτοντας και δικά τους ερωτήματα, να μην κυριαρχούν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, αλλά αυτές που επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκήσουν και να εκφράσουν τον τρόπο σκέψης τους. Να στοχεύουν δηλαδή όχι μόνο στην ανάκληση των πληροφοριών αλλά και στην κατανόηση αυτού που διδάχτηκαν όπως και στο στοχασμό σε σχέση με αυτό (Βακαλούδη, 2016).

Ως ελάττωμα της αφήγησης θεωρείται το ότι οι μαθητές μένουν κατά κανόνα παθητικοί, ότι παρουσιάζεται ευθύγραμμο η ιστορική γνώση χωρίς να είναι πάντα εφικτή η εξέταση των ιστορικών γεγονότων ολοκληρωμένα και πολύπλευρα. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα ο αφηγηματικός λόγος χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στην διδασκαλία της ιστορίας. Παρά την κριτική όμως που έχει δεχθεί, η χρήση της αφήγησης κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, ως συνδεδεμένη με παλαιότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις και

πρακτικές, εξακολουθεί να θεωρείται επιβεβλημένη, αν και υπάρχει το αίτημα να είναι μικρότερης διάρκειας και όχι το μοναδικό μέσο διδασκαλίας (Βακαλούδη, 2016).

Προτεινόμενες ασκήσεις στην ιστορική αφήγηση και γραφή, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, είναι να δίνονται στους μαθητές κείμενα χωρίς παραγραφοποίηση για να δοκιμαστεί η δυνατότητα ομαδοποίησης, ή κείμενο του οποίου έχει διαταραχτεί η σειρά (σαν παζλ) για να το βάλουν οι μαθητές σε σειρά, αναζητώντας τη λογική διάρθρωσή του ή διάφορα κείμενα να ομαδοποιηθούν ανάλογα με τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Βοηθητικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν αναλογίες και παραδείγματα σχετικά με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών, οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο να υποστηρίζει όσα λέγονται (Βερτσέτης, 2001. Moniot, 2000).

### **3.7.2. Χάρτες**

Η διδασκαλία της Ιστορίας συμπληρώνεται με τη χρήση χαρτών. Αυτό προκύπτει από το ότι αντικείμενο του μαθήματος της Ιστορίας είναι η μελέτη του ανθρώπινου παρελθόντος, το οποίο εξελίχθηκε σε άλλες εποχές, όταν οι άνθρωποι κατοικούσαν και δρούσαν σε μέρη τα οποία είχαν διαφορετικά ονόματα, και ανήκαν σε κράτη με διαφορετική οργάνωση από σήμερα.

Απαραίτητη είναι η χρήση των χαρτών και συγκεκριμένα των ιστορικών, για να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν τα σύνορα των κρατών, τις μεταβολές τους στο πέρας των χρόνων, το πώς η μορφολογία του εδάφους συνέβαλε στη διαμόρφωσή τους, το γιατί κάποιες περιοχές προτιμήθηκαν ως τόποι διαμονής και κάποιες όχι, το πού βρίσκονταν τα παλαιότερα τοπωνύμια τα οποία αναφέρονται, τα οποία όμως πια έχουν αλλάξει, τις μετακινήσεις των πληθυσμών, τις αποστάσεις, την ύπαρξη των δρόμων, χερσαίων ή θαλάσσιων, οι οποίοι μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κ.ά. Με αυτούς γίνεται δυνατό να γίνει αντιληπτός ο μακροϊστορικός χρόνος, να παρατηρηθούν οι αλλαγές μέσα στο χρόνο, να συνδεθούν τα γεγονότα συγκεκριμένου χρόνου με το χώρο στον οποίο διαδραματίστηκαν. Επιτρέπουν παράλληλα, οπτικοποιώντας τον φυσικό ή πολιτικό χώρο, συγκρίσεις και συσχετισμούς. Χρησιμοποιούνται για να γίνει σύνδεση των γεγονότων με τον χώρο στον οποίο εκτυλίχθηκαν, αλλά και για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την επίδραση του τόπου σε αυτά, με τη μορφή του κλίματος, της μορφολογίας του εδάφους κτλ. και τις ενέργειες στις οποίες προέβη ο άνθρωπος, ώστε να ξεπεράσει τα εμπόδια τα οποία εμφανίζονταν στη δράση του εξαιτίας του τοπίου. Δίνοντας απαντήσεις σχετικά με τον τόπο, μπορεί να προκληθεί και η διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με τα αίτια. Είναι εποπτικά εργαλεία απαραίτητα (Encyclopedie de la Pleiade, τ.1, 108).

Παράλληλα με τη χρήση έντυπων χαρτών, μπορεί να γίνει και χρήση ηλεκτρονικών/ διαδραστικών, όπως είναι το λογισμικό Centennia για τα έτη μετά το 1000 μ.Χ, χάρτες που υπάρχουν στο διαδίκτυο, ή το λογισμικό «Περιπλάνηση στο χωρο-χρόνο» (2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, χ.χ.).

### 3.7.3. Εικόνες

Προτείνεται ακόμα η χρήση των εικόνων που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία ή επιπλέον αυτών (έργων τέχνης, αρχαιολογικών ευρημάτων, προσώπων, γελοιογραφιών κ.ά.) (Βώρος, 1993). Η χρήση των εικόνων δεν θα γίνει μόνο για να προκαλέσει την αισθητική συγκίνηση των μαθητών, αλλά για να δώσει, έμμεσα, στοιχεία και πληροφορίες για την εποχή στην οποία δημιουργήθηκαν ή για την άποψη που υπήρχε στην εποχή κατά την οποία δημιουργήθηκαν για την εποχή στην οποία αναφέρονται. Μέσω της απεικόνισης είναι εφικτό να κατανοηθούν τα προς διδασκαλία γεγονότα ή φαινόμενα, καθώς κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο από ότι οι κειμενικές πληροφορίες, επιτυγχάνεται παραστατικότητα και βιωματικότητα και συνειρμική σύνδεση των πληροφοριών προς μάθηση μεταξύ τους αλλά και με την εικόνα, κάτι που κάνει ευκολότερη την ανάκλησή τους. Επίσης οι μαθητές, παρατηρώντας τις αλλαγές ανάμεσα στις εικόνες διαφορετικών περιόδων, ενεργοποιώντας τη σκέψη τους, μπορεί να αντιληφθούν την ιστορία ως εξέλιξη.

Οι εικόνες και ιδίως τα έργα τέχνης μπορούν να λειτουργήσουν ως μαρτυρίες για έναν πολιτισμό, μια εποχή. Χρειάζεται προσοχή γιατί αναφέρονται σε γεγονότα του παρελθόντος, και η ερμηνεία επιδιώκεται στο παρόν. Ο διδάσκων πρέπει να είναι γνώστης των στοιχείων των σχετικών με αυτή και προετοιμασμένος επαρκώς για τη χρήση της σε δεδομένο πλαίσιο. Προτείνεται σχετικά η χρήση εικόνων διαφορετικών οπτικών και η παράλληλη υποστήριξη από γραπτές πηγές. Καλό είναι να μην γίνεται κατάχρηση εικόνων, να επιδεικνύονται την κατάλληλη χρονική στιγμή κάθε φορά και να φωτίζουν διαφορετικές πτυχές του θέματος η καθεμία (Βώρος, 1993).

Παράλληλα προς τη χρήση των έτοιμων εικόνων αναγνωρίζεται η αξία των σχεδιαγραμμάτων και των σχημάτων του δασκάλου την ώρα της διδασκαλίας, αφού παρακολουθούν οι μαθητές τη δημιουργία τους την ώρα που γίνονται, συνδέοντάς τα με την αφήγηση, χωρίς να διασπώνται από την παρακολούθησή της παρατηρώντας μια τελειωμένη εικόνα. Είναι τέλος πιθανόν να εντοπίσουν λεπτομέρειες ή ακόμα και να συμμετέχουν στη σχεδίαση. Με αυτόν τον τρόπο, προκαλείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εξέλιξη του μαθήματος, κάτι που επιδιώκεται και από τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες.

### 3.7.4. Διάλογος

Αν η αφήγηση θεωρείται πλησιέστερη στο παλιό σχολείο και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ο διάλογος είναι ένας τρόπος που θεωρείται ότι πρέπει να αξιοποιηθεί σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, καθώς καλούνται οι μαθητές να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να υπάρξει διάλογος στο μάθημα της Ιστορίας, απαραίτητο είναι να έχουν παρουσιαστεί οι νέες έννοιες και γεγονότα ή να έχουν εργαστεί οι μαθητές πάνω σε αυτά. Μπορεί να υπάρξει ο ελεύθερος διάλογος και ο διευθυνόμενος διάλογος.

Ο ελεύθερος διάλογος, ζητούμενο του νέου σχολείου, μπορεί να συντελεί στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και την εξοικείωση με τις δημοκρατικές διαδικασίες και σε υψηλά επίπεδα σκέψης. Απαιτεί ωστόσο, σοβαρή προετοιμασία, κυρίως κατάκτηση από τη μεριά των μαθητών της δυνατότητας πραγματικά δημοκρατικού διαλόγου, σεβασμού του συνομιλητή, καθορισμού επακριβώς του θέματος και του επιδιωκόμενου αποτελέσματος, ενθάρρυνσης της πλειοψηφίας των μαθητών να συμμετέχουν. Κοινή παραδοχή είναι ότι, αν δεν είναι εξασκημένοι οι μαθητές σε τέτοιες διαδικασίες, καταλήγουν σε φλυαρίες, διαμάχες και προβολή των δυναμικών μαθητών, με τους υπόλοιπους σε ρόλο οπαδών.

Ο διευθυνόμενος διάλογος σχετίζεται κι αυτός κυρίως με τη δασκαλοκεντρική οργάνωση του μαθήματος, αφού ο διδάσκων είναι αυτός που προγραμματίζει την ύλη, παρεμβαίνει και τροφοδοτεί το διάλογο και τον προβληματισμό των μαθητών, θέτει τα όρια στην εξέλιξη του διαλόγου, τόσο σχετικά με τα όρια στη συμπεριφορά όσο και στο περιεχόμενο όσων λέγονται. Αυτό γίνεται, γιατί δεν έχει νόημα να γίνονται ατέρμονες συζητήσεις χωρίς να καταλήγουν σε συμπέρασμα, αλλά να είναι σχετικές με το θέμα και να υπηρετούν το διδακτικό στόχο της ενότητας. Για να είναι επιτυχημένος θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότεροι μαθητές, ακόμα και οι συνεσταλμένοι, και να αντιμετωπίζονται οι εσφαλμένες απαντήσεις με κατανόηση και ως αφορμή για προσέγγιση της ορθής, αρχικά με κόσμια παρέμβαση των ίδιων των μαθητών και, αν εκείνοι δεν τα καταφέρουν, να παρεμβαίνει ο διδάσκων. Επιπλέον, κάποιες φορές οι πολλαπλές θεωρήσεις των ιστορικών θεμάτων μπορούν να παρουσιαστούν ως αφορμές για προσπάθεια να επιτευχθεί επιστημονική συζήτηση, να αναπτυχθεί επιχειρηματολογία υποστήριξης ή απόρριψης απόψεων, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα κριτήρια ιστορικής έρευνας, μελέτης και ερμηνείας (Βακαλούδη, 2016. Βερτσέτης, 2001).

Η χρήση του διαλόγου στο μάθημα της Ιστορίας θεωρείται ότι παρέχει πολλαπλά οφέλη. Μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μελέτης των ιστορικών θεμάτων, να συμβάλλει ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη συνθήκη για να συμβάλλουν και οι μαθητές στην προσέγγιση του περιεχομένου, μέσω ερωτήσεων και όχι να παρουσιαστεί αυτό με τη μορφή

διάλεξης από την πλευρά του δασκάλου. Συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, καθώς βοηθά τους μαθητές να προσεγγίζουν λογικά τα ιστορικά θέματα και να προσπαθούν να τα αναλύσουν, αλλά και να επανεξετάσει ο μαθητής απόψεις τις οποίες είχε ήδη από πριν αποδεχτεί (από το περιβάλλον του, τις εμπειρίες του τις συζητήσεις τα ενδιαφέροντά του) χωρίς να τις επεξεργαστεί ( Βακαλούδη, 2016).

Με τον συνδυασμό της αφήγησης και του διαλόγου, μπορεί να προσεγγιστεί μια άλλη σημαντική ιστορική εργασία, η ιστορική ανάλυση, να αναζητηθούν δηλαδή τα αίτια και οι συσχετισμοί των γεγονότων, να συγκριθούν καταστάσεις και να ταξινομηθούν. Τα παραπάνω συντελούν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

### **3.7.5. Εργασίες**

Οι εργασίες που μπορούν να ανατεθούν στους μαθητές είναι ατομικές ή ομαδικές. Οι ατομικές προωθούν την αυτενέργεια και τον προβληματισμό των μαθητών. Στις ομαδικές εργασίες οι μαθητές της τάξης διαχωρίζονται σε ομάδες και πραγματοποιούν εργασίες στην τάξη τους, σε εργαστήριο του σχολείου, τη βιβλιοθήκη ή σε κάποιο μουσείο. Καλλιεργείται η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη, αν όμως δεν προετοιμαστεί και δεν ελεγχθεί κατάλληλα η διαδικασία, μπορεί να επωμιστεί το καθήκον ο επιμελέστερος μαθητής ή να προκληθεί ανταγωνισμός των ομάδων (Βακαλούδη, 2016. Βερτσέτης, 2001).

Μια σχετική αντίφαση είναι ότι η χρήση των συνδυαστικών ερευνητικών συνεργατικών διαδικασιών και η εξοικείωση με αυτές, πρέπει να συνυπάρξει με τα ολιγόλεπτα τεστ και τα παραδοσιακά διαγωνίσματα, αλλά και την επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις, τα οποία λειτουργούν διαφορετικά, καθώς βασίζονται κυρίως στην απομνημόνευση και παίζουν το βασικότερο ρόλο για την επίδοση των μαθητών, την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη ή την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κεκροπούλου, 2013).

### **3.7.6. Πηγές**

Τα τεκμήρια, ως αντικείμενα εργασίας ατομικής ή ομαδικής, θεωρείται ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπρόσωποι του παρελθόντος και ως ευκαιρία να το γνωρίσουν οι μαθητές καλύτερα από άλλου είδους δραστηριότητες. Μπορούν επίσης να συντελέσουν, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η αξία τους ως πηγή πληροφόρησης αλλά και, συμπληρωματικά, ότι οι πληροφορίες που θα αντληθούν από αυτές εξαρτώνται από τα κριτήρια και τα ερωτήματα του παρόντος. Η λογική της χρήσης τους είναι να συντελέσουν ώστε να γίνουν οι μαθητές ενεργητικοί, να προβούν σε ανακάλυψη της γνώσης, χρησιμοποιώντας τα ως φορέα εμπειρίας της πραγματικότητας, να εξασκηθούν στην ιστορική σκέψη και την κριτική



ανάγνωση. Τονίζεται παράλληλα ότι η παραδοσιακή παράδοση του μαθήματος είναι κάτι γενικό και αφηρημένο και καθιστά τους μαθητές παθητικούς, ενώ η επεξεργασία των πηγών είναι απαραίτητη, καθώς έτσι εισάγονται στην έννοια της ιστορικής τεκμηρίωσης ( Βακαλούδη, 2016. Μοπιότ, 2000).

Ακόμα, υπήρξε κατά τη δεκαετία του 1980 η τάση να εισαχθεί η ενασχόληση με τις πηγές, ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν ως ιστορικοί, να έρθουν κοντά στους στόχους και στις κατακτήσεις της ιστορικής επιστήμης και να αποκτήσουν έτσι ιστορική συνείδηση, να εξοικειωθούν με τους τρόπους με τους οποίους εντοπίζονται οι πληροφορίες και με το πώς ελέγχεται η αυθεντικότητα και οι αξιοπιστία των τεκμηρίων και πώς τελικά αποκτάται η ιστορική γνώση. Διατυπώνονται πια ισχυρές διαφωνίες προς αυτό τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας και οι αντιρρήσεις βασίζονται κυρίως στο ότι η επεξεργασία των πηγών δεν καλύπτεται από την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών και ότι θα πρέπει να εισαχθεί στην εκπαίδευση μετά το 16ο έτος της ηλικίας τους. Επιπλέον είναι διαφορετικοί οι στόχοι της Ιστορίας ως επιστήμης από τους στόχους της ως αντικείμενο διδασκαλίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πηγές επομένως πρέπει να επιλέγονται έτσι ώστε να βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών (Χριστόπουλος, 2018).

Κύριος στόχος της χρήσης τους δεν είναι η ανακάλυψη ιστορικής γνώσης από τους μαθητές, αλλά η επίτευξη των στόχων διδασκαλίας, και η προαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Ειδικότερα προτείνεται η χρήση των πηγών με στόχο την ανάπτυξη της χρονολογικής σκέψης και την διερεύνηση των αιτιών με τη χρήση πολλαπλών ή και αντικρουόμενων πηγών, και πηγών από διαφορετικά στάδια εξέλιξης της ιστορικής σκέψης, την εμπειρική/βιωματική προσέγγιση των γεγονότων μέσα από πρωτογενές υλικό, την εξάσκηση των μαθητών στη σύνθεση ιστορικών κειμένων με βάση τις πηγές και την εξάσκηση στην πραγματοποίηση γραπτής εργασίας μέσω ερευνητικής διαδικασίας, την ανακατασκευή και ερμηνεία γεγονότων του παρελθόντος. Η χρήση τους δηλαδή να σχετίζεται με την κατανόηση, την ερμηνεία τη σύνθεση, που θα προέλθει από την εξαγωγή, την ταξινόμηση και σύγκριση πληροφοριών, αλλά και την συνειδητοποίηση ότι τα γεγονότα διαδραματίζονται σε διαφορετικό χρόνο και πρέπει να εξετάζονται σε σχέση με το συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο.

Οι στόχοι χρήσης τους συνδέονται και με τον κριτικό γραμματισμό, τον έλεγχο των κειμένων και την αναζήτηση νοημάτων, την αναζήτηση των κινήτρων και των προθέσεων των συντακτών και των πληροφοριών που αποκρύπτονται, των προκαταλήψεων, των χαρακτηριστικών και των συνθηκών της εποχής, τα οποία τους ώθησαν να εκφραστούν έτσι. Αναπτύσσεται συνεπώς η κριτική σκέψη των μαθητών, ώστε να μπορούν να μεταφέρουν τις

δεξιότητες αυτές και στα σύγχρονά τους κείμενα και να εντοπίζουν την προπαγάνδα (Βακαλούδη, 2016. Κάββουρα, 2013).

Φανερώνονται λοιπόν, διαφορετικές τάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, η παραδοσιακή που βασίζεται στην παράδοση του μαθήματος με βάση το εγχειρίδιο και το διάλογο, αυτή που προωθεί τη διδασκαλία αποκλειστικά με τη χρήση πηγών, ώστε να πραγματοποιηθούν οι προαναφερθέντες στόχοι και μια τρίτη που επιθυμεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων.

Εκφράζονται βέβαια επιφυλάξεις σχετικά με την πραγματοποίηση αυτών των στόχων, εξαιτίας και του κινδύνου πιθανών αναχρονισμών αλλά και δεδομένου του ότι οι πηγές παρατίθενται τμηματικά και στοχευμένα, ώστε να γίνονται κατανοητές και να υπηρετήσουν τους περιορισμούς των σχολικών προγραμμάτων, επιλεγμένες εκ των προτέρων από τους συγγραφείς των βιβλίων ή τους διδάσκοντες και χωρίς να έχουν διαδραματίσει κανένα ρόλο, ούτε να έχουν κατανοήσει οι μαθητές τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες, ενώ έχουν αποκλειστεί άλλες (Μονιότ, 2000. Τζάμου, 2017).

Τα προβλήματα τα οποία κυρίως σχετίζονται με τη χρήση των τεκμηρίων στο σχολείο είναι ότι συνήθως αποσπώνται από το περιβάλλον όπου τα έχουν εντάξει οι ιστορικοί και όπου προϋπάρχουν της σχολικής χρήσης ως φορείς πληροφορίας. Επιπλέον, τεμαχίζονται, απλοποιούνται και διασκευάζονται ώστε να γίνουν προσιτά στους μαθητές. Τέλος οι πηγές χρησιμοποιούνται και ως μορφή εξέτασης σε προαγωγικές ή εισαγωγικές εξετάσεις, άρα ως μέσο ελέγχου της γνώσης, κάτι το οποίο είναι διαφορετικό από την κατεξοχήν χρήση τους ως φορέα πληροφοριών για το παρελθόν. Ζητείται δηλαδή από το μαθητή να αποδείξει ότι γνωρίζει τις αποδεκτές από τα εγχειρίδια και τους καθηγητές γνώσεις, να αποδεχτούν κρίσεις στις οποίες άλλοι (ιστορικοί, εκπαιδευτικοί) έχουν καταλήξει και όχι να ασκήσουν οι ίδιοι την κριτική τους ικανότητα στην εξέταση πηγών (Τζάμου, 2017).

Επίσης η απομνημόνευση χρονολογιών, προσώπων και γεγονότων λειτουργεί και αυτό ως κριτήριο επιλογής και διαβάθμισης των μαθητών, κάτι που επίσης περιορίζει την άσκηση κριτικής. Στα πλαίσια της αναμενόμενης αυστηρής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών με κριτήριο τις επιδόσεις των μαθητών, όπως ήδη συμβαίνει στον αγγλοσαξονικό κόσμο, αναρωτιέται κανείς για το περιθώριο που μπορεί να έχει η ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης των μαθητών (MacBeath, 2016; McKenzie, 2005).

### **3.7.7. Σχολικά εγχειρίδια**

Τα σχολικά εγχειρίδια καλούνται να παίξουν πολλαπλούς ρόλους, για το μαθητή είναι εργαλείο και πεδίο αναφοράς της γνώσης, για τον καθηγητή βοήθημα υποχρεωτικής φύσης,

αλλά και στοιχειώδης βιβλιογραφία. Με το εγχειρίδιο, ωστόσο, έρχονται σε επαφή γονείς ή άλλοι που υποστηρίζουν το μαθητή στη μελέτη του. Τα εγχειρίδια της Ιστορίας βρίσκονται ανάμεσα στην επιστημονική γνώση, την παιδαγωγική και τη συλλογική μνήμη. Κρίνονται ως προς το ιστορικό περιεχόμενο, τις διδακτικές αντιλήψεις που υπηρετούν αλλά και τις αξίες και την ιδεολογία που προβάλλουν. Ιδιαίτερα ως προς το τελευταίο διαπιστώνεται ότι μεταδίδεται στους μαθητές η εικόνα του συλλογικού παρελθόντος, που είναι αποδεκτή από τις εκτιμήσεις, τις προθέσεις, την κοινωνική και πολιτική κουλτούρα των ενηλίκων και στοχεύει στο να εμπνεύσει στους μαθητές συναισθήματα και ιδεώδη που θα συντελέσουν στη δόμηση της ταυτότητάς τους. Ως προς τα είδη τους τα εγχειρίδια μπορούν να διακριθούν σε αυτά με το αυστηρά καθορισμένο υλικό και τρόπο επεξεργασίας του (ασκήσεις) και σε αυτά τα οποία αφήνουν περιθώριο πρωτοβουλίας στην επεξεργασία (Μονιότ, 2000. Χριστόπουλος, 2018).

### **3.7.8. Μουσεία**

Οι επισκέψεις σε μουσεία, ιστορικά, τέχνης, λαογραφικά, είναι ένα ακόμα μέσο που μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία της Ιστορίας (Παπαθανασίου, 2017). Στα μουσεία υπάρχουν μαρτυρίες και αυθεντικά τεκμήρια του ανθρώπινου παρελθόντος. Από τον 19ο αιώνα, στις αγγλοσαξονικές χώρες υπήρχε η αντίληψη της διδασκαλίας της Ιστορίας με τη βοήθεια των μουσείων. Επιπλέον η εικονογράφηση των εγχειριδίων γίνεται με εικόνες οι οποίες υπάρχουν σε μουσεία (Encyclopedie de la Pleiade, τ.2). Τα μουσεία στο πέρασμα των χρόνων δεν λειτουργούν πια μόνο ως χώροι διατήρησης και παρουσίασης εκθεμάτων, αλλά καλούνται να υπηρετήσουν τρεις σκοπούς, τον ψυχαγωγικό, τον επιστημονικό και τον εκπαιδευτικό. Γίνεται προσπάθεια να γίνουν πιο ελκυστικά, να προωθούν την εμπλοκή των επισκεπτών, να συνδεθούν με τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και να τους προκαλέσουν εμπειρίες, ώστε να αποκτήσουν ουσιαστικότερη επαφή με την ιστορία και τον πολιτισμό. Τα νέα τεχνολογικά μέσα λειτουργούν ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση, με τα ηλεκτρονικά προγράμματα περιήγησης και προσομοίωσης των εκθεμάτων στον πραγματικό τους χρόνο και τη δημιουργία αντιγράφων, ώστε να υπάρχει στενότερη προσέγγιση με τα εκθέματα και μέσω της αφής.

Ειδικά για τους μαθητές, αλλά όχι μόνο, πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, που στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων μέσα από τη δημιουργική επαφή με τα εκθέματα και την ευχάριστη μετάδοση των γνώσεων (Μυρογιάννη, 1999). Τα προγράμματα αυτά μπορεί να πραγματοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή ειδικευμένο προσωπικό των μουσείων. Για την επιτυχία των προγραμμάτων πρέπει να υπάρχει γνώση της

εποχής αλλά και της συλλογής του μουσείου, και γνώση των ενδιαφερόντων των μαθητών. Τα προβλήματα που προκύπτουν στα περισσότερα ελληνικά μουσεία είναι ότι σπανίζουν οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας της καθημερινής ζωής, που τραβά το ενδιαφέρον των μαθητών, ιδίως των μικρότερων ηλικιών.

Για να είναι αποτελεσματική μια επίσκεψη σε μουσείο πρέπει αρχικά να ξεπεραστούν τα σχετικά εμπόδια, η γενική επιφυλακτικότητα απέναντι στην αυστηρότητα και τη σοβαρότητα του χώρου, αλλά και η τάση των περισσότερων ανηλίκων να αποφεύγουν τις επισκέψεις στα μουσεία, αποφεύγοντας να ασχοληθούν εκτός σχολείου με κάτι «εκπαιδευτικό», ή επειδή προτιμούν μια εικονική από μια πραγματική επίσκεψη/περιήγηση. Κατόπιν, να έχει προηγηθεί ευαισθητοποίηση των μαθητών, να προκληθεί δηλαδή το ενδιαφέρον τους, ίσως και η περιέργεια, και να θεωρούν και οι ίδιοι σκόπιμη την επίσκεψη εκεί και όχι χωρίς νόημα, ή καταναγκαστική, ή απλώς και μόνο ως ευκαιρία να περάσουν λίγες ώρες εκτός τάξης. Άλλη προϋπόθεση είναι ο καλός σχεδιασμός της και η διαδραστικότητα, η αλληλεπίδραση των μαθητών με τα εκθέματα. Να έχουν κινητοποιηθεί για να εξερευνήσουν, να παρατηρήσουν και να μελετήσουν τα εκθέματα, να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να σκεφτούν για αυτά και να συζητήσουν. Αν, τέλος, είναι εφικτό, να συνδυαστεί η μόρφωση με την ικανοποίηση και την ψυχαγωγία (Παπαθανασίου, 2017).

Το θετικό αποτέλεσμα που μπορεί να προκύψει είναι ότι η μάθηση θα επέλθει με την άμεση επαφή με τα κατάλοιπα του παρελθόντος. Επιπλέον, μακροπρόθεσμα οι μαθητές είναι πιθανόν να εξοικειωθούν με το χώρο του μουσείου και να το συνηθίσουν ως ασχολία του ελεύθερου χρόνου.

### **3.7.9. Δραματοποίηση / Εκπαιδευτικό δράμα**

Στο μάθημα Επιλογής της Καλλιτεχνικής Παιδείας στην Α΄ Λυκείου, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν, ανάμεσα σε άλλα αντικείμενα το μάθημα «Στοιχεία Θεατρολογίας», για το οποίο προτείνεται η χρήση συμμετοχικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, με στόχο την απόκτηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αυτογνωσία και κριτική σκέψη, συμμετοχή, επικοινωνία, αποδοχή διαφορετικότητας, αντίληψη πολλαπλών θεωρήσεων για τη κατάκτηση της γνώσης. Προτείνεται επίσης η διαθεματική προσέγγισή του, με χρήση πηγών και από άλλα διδακτικά αντικείμενα. Τονίζεται ότι το σημαντικότερο τμήμα του μαθήματος είναι οι σχετικές δραστηριότητες, αφού προκαλούν την εμπλοκή των μαθητών σε αυτό.

Παρατηρείται ότι οι στόχοι των δύο διδακτικών αντικειμένων σχετίζονται. Επιπλέον και για τη διδασκαλία της Ιστορίας υπάρχει η οδηγία να γίνεται με βιωματικό τρόπο και

αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων, καθώς προτείνονται παιχνίδια ρόλων και υποθετικά σενάρια. Ως σχετική μέθοδος διδασκαλίας αναδύεται συνεπώς το Εκπαιδευτικό Δράμα, η χρήση του θεάτρου με παιδαγωγικό χαρακτήρα, Το Εκπαιδευτικό Δράμα, συνδυάζοντας το παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργία και την έκφραση των μαθητών, θεωρείται μέθοδος η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως υποκατάστατο της εμπειρίας. Με τη χρήση του ο μαθητής γίνεται ενεργός και συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στις αναπαραστάσεις που απεικονίζουν τα δεδομένα της εμπειρίας και της φαντασίας του. Κατανοεί καλύτερα τον κόσμο, αφού ζωντανεύει με τη φαντασία του τα ιστορικά γεγονότα και βιώνει τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών, αναλαμβάνοντας ρόλους και τοποθετώντας τον εαυτό του στην προς εξέταση εποχή ή γεγονός, βλέποντας παράλληλα τους ανθρώπους του παρελθόντος εναργέστερα, τοποθετώντας τους στις ανθρώπινες διαστάσεις τους και όχι στη επίσημη διάσταση που έχουν ως αντικείμενα διδασκαλίας, μονόπλευρα και στατικά, που αφορούν το παρελθόν (Γκουτζαμάνης, 2008. Πετροκοκκίνου, 2017). Συνδυάζει το ιστορικό γεγονός με το βίωμα, με τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή των μαθητών, καλλιεργεί τη φαντασία αλλά και την ικανότητα συνεργασίας. Τόσο το Εκπαιδευτικό Δράμα, όσο και η Ιστορία, έχουν στο επίκεντρό τους την ανθρώπινη δραστηριότητα, τα αίτια και τα αποτελέσματά της, άρα φαίνεται ως μέθοδος ότι αρμόζει στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αυτό έχει ήδη συμβεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα άλλων χωρών, στην Αγγλία ήδη από τη δεκαετία του 1960. Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Πετροκοκκίνου (2017), διαπιστώνεται ότι με τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος βελτιώνεται η στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία και η συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο μάθημα.

### **3.8. Ιστορία και Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)**

Η διδακτική διαδικασία προτείνεται να ενισχυθεί με προβολές και να χρησιμοποιηθούν οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (ΗΥ) και η Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), λαμβάνοντας υπόψη, εκτός των άλλων, ότι οι μαθητές είναι πια ιδιαίτερος εξοικειωμένοι με τη χρήση τους και ότι τα μέσα αυτά δίνουν τη δυνατότητα να αρθούν οι περιορισμοί της σχολικής αίθουσας και του εγχειριδίου και ότι εμφανίζουν τα πλεονεκτήματα των οπτικοακουστικών μέσων αλλά και άλλα ακόμα. Η ΤΠΕ θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, αλλά και στην ανάπτυξη των μαθητών γενικά και την αλλαγή του σχολείου, ώστε να προετοιμάσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις ανάγκες του διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Τα προηγούμενα είναι δυνατό να προκύψουν, καθώς οι ΗΥ μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία μάθησης και περιβάλλοντα

μαθητικής δραστηριότητας και συνεργασίας, αν χρησιμοποιηθούν ως μέσα κι όχι ως αυτοσκοπός (McKenzie, 2005. Τζιμογιάννης, 2016).

Με τη χρήση επεξεργαστή κειμένου αντιμετωπίζεται η παραγωγή κειμένου ως μια δυναμική διαδικασία, που μπορεί να αποτελέσει προϊόν συνεργασίας των μαθητών, με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ή ψηφιακών πλατφορμών, όπως τα wiki, το moodle ή το cloud. Επιδρά θετικά ιδιαιτέρως σε μαθητές με άσχημο γραφικό χαρακτήρα ή με μαθησιακές δυσκολίες (ΠΙ, 2007). Ο χειρισμός λογισμικών παρουσίασης μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στον εντοπισμό του σημαντικού, την παράλληλη χρήση εικόνας και κειμένου, αλλά και τον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει το υλικό με ελκυστικό τρόπο. Η χρήση φυλλομετρητών του Παγκόσμιου Ιστού εξοικειώνει τους μαθητές με την κριτική αναζήτηση πληροφοριών, την αξιολόγηση και την αξιοποίησή τους (McKenzie, 2005).

Ειδικά για το μάθημα της Ιστορίας συμβάλλουν στην εύκολη πρόσβαση σε ιστορικές πηγές, στην εμπλοκή σε διαδικασίες έρευνας, στην παραγωγή κειμένων, απλών ή πολυτροπικών, στα οποία θα εμπεριέχονται τα αποτελέσματα των ερευνών, στη διαδικτυακή συνεργασία και συνεργατική εξέλιξη των κειμένων από τα μέλη ομάδων και τέλος στη δημοσιοποίησή τους (Μακράκης, 2004. McKenzie, 2005. Rosinbum, 2016). Αρχικά η πρόσβαση σε πλούσιο υλικό (έγγραφα, εικονικές περιηγήσεις σε μουσεία, εικονικές προσομοιώσεις γεγονότων, εικόνες έργων τέχνης, όπως εικόνες, πίνακες, αγάλματα, κτίρια, τα οποία κάτω από άλλες συνθήκες θα ήταν αδύνατο να προσεγγιστούν, ταινίες, ντοκουμέντα διαφόρων ειδών), μπορεί να προσφέρει στους μαθητές καλύτερη επαφή και αίσθηση βιωματικότητας σε γεγονότα του παρελθόντος και στον διδάσκοντα πρόσβαση σε εποπτικό υλικό, ανεξάρτητα και επιπλέον του διδακτικού εγχειριδίου. Ενισχύονται επίσης οι μαθητές στην αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών, στη συσχέτιση και ερμηνεία των κειμένων ή άλλων πηγών.

Η δυνατότητα χρήσης των υπερκειμένων δίνει τη δυνατότητα της ελεύθερης περιήγησης σε διαφορετικές διαδρομές, οι οποίες κρίνονται επιθυμητές ή απαραίτητες από τους μαθητές, συνειδητοποιώντας έτσι συσχετισμούς ανάμεσα στα γεγονότα, ή στα γεγονότα και τα αίτιά τους. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην ύπαρξη συνοχής στη χρήση των υπερσυνδέσμων, μιας και μπορεί να οδηγήσει σε ατέρμονη και αναποτελεσματική περιδιάβαση, χωρίς νόημα και σχέση με την ιστορική εργασία. Διευκολύνεται με τα παραπάνω η προσωπική οικοδόμηση νοήματος και γνώσης από τους μαθητές και όχι η μεταβίβασή της, το οποίο, σύμφωνα με την εποικοδομιστική θεωρία, είναι η βάση για τη μάθηση (Βακαλούδη, 2016).

Στα πλαίσια αυτά γίνεται λόγος για την ψηφιακή ιστορία (Digital History), την προσέγγιση της ιστορίας με τη χρήση πρωτογενών πηγών με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων, η οποία καλύπτει τα στάδια της ιστορικής έρευνας, την εύρεση υλικού, την επεξεργασία, τη

μελέτη, την ερμηνεία του και τη δημόσια έκθεση των αποτελεσμάτων. Στο επίπεδο του σχολείου υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται κυρίως στη μελέτη της τοπικής ιστορίας. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ανθρώπους, τόπους ή αντικείμενα χαρακτηριστικά της περιοχής τους, μελετούν συνεργατικά τις πληροφορίες που αποκομίζουν από την επαφή τους με αυτά, προσπαθούν να δώσουν τις ερμηνείες τους και να τα κατανοήσουν. Το αποτέλεσμα της εργασίας τους δημοσιεύεται είτε σε ψηφιακά εργαλεία του σχολείου ή της τάξης τους, ή στο *memoro* (<http://www.memoro.org/gr-gr/>), ιδίως αν πρόκειται για γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχει το *Europeana* (<https://pro.europeana.eu/>), όπου προωθείται η εκπαίδευση των διδασκόντων στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης και υπάρχουν ενδιαφέρουσες προτάσεις.

Γενικότερα παρατηρείται μειωμένη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς δεν έχει γίνει επιτυχώς και επαρκώς η σύνδεση των μαθησιακών στόχων της με την τεχνολογία των πληροφοριών. Επίσης ο όγκος των πληροφοριών σχετικά με την έρευνα του παρελθόντος που μπορούν να βρεθούν στο διαδίκτυο, μπορεί να αποπροσανατολίσει και να εμποδίσει τους μαθητές να προσεγγίσουν και να επεξεργαστούν τα ουσιώδη και σχετικά. Παρά την πολύωρη ενασχόληση των παιδιών με τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας δεν έχουν όμοιες ικανότητες στο χειρισμό τους και δυσκολεύονται να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά, όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα παιδιά γενικότερα δεν έχουν ικανοποιητική εκπαίδευση σχετικά με τις δυνατότητες των ΗΥ και του διαδικτύου, θεωρώντας τα κυρίως εργαλεία ψυχαγωγίας και όχι εργασίας. Έτσι όταν τους ανατίθεται εργασία, χρησιμοποιούνται κυρίως ως εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών (Βακαλούδη, 2016. Rosinbum, 2016).

Από την άλλη, εκφράζονται επιφυλάξεις σχετικά με τα μέσα αυτά. Αρχικά, ότι μπορεί να μετατραπεί το μάθημα σε κενό θέαμα, αν γίνει κατάχρηση τέτοιων μέσων, να επέλθει κορεσμός και ανία, ή και παθητικοποίηση των μαθητών με ταυτόχρονη κατάργηση της αυτενέργειάς τους. Η υπερβολική χρήση των ΗΥ φαίνεται να παρεμποδίζει την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αν υποκαταστήσουν την ενεργή αναζήτηση και την προσωπική δημιουργία του περιεχομένου εκ μέρους του μαθητή, το διάλογο και την αλληλεπίδραση και λειτουργήσουν ως φορέας άντλησης τυποποιημένων πληροφοριών. Τέλος, συχνά παρατηρείται ότι παρά τη χρήση των μέσων αυτών οι εκπαιδευτικοί παραμένουν σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, προσαρμόζοντάς τα σε αυτούς, χρησιμοποιώντας τα ως εργαλεία συγκέντρωσης πληροφοριών προς απομνημόνευση, οπότε εξαλείφεται το όποιο όφελος μπορεί να προκύψει από τη χρήση τους. Επιπλέον, η αυξανόμενη παραγωγή σχετικών λογισμικών, παράλληλα με την απουσία σχετικής επιμόρφωσης, αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από

την ένταξή τους στις διδακτικές πρακτικές τους (Βακαλούδη, 2016. McKenzie, 2005. Rosinbum, 2016).

Η ΤΠΕ σχετίζεται με την καινοτομία στην εκπαίδευση. Έχουν αναπτυχθεί σχετικά λογισμικά και υπάρχουν προτάσεις διδασκαλίας που εμπεριέχουν τη χρήση τους. Πρέπει να συνδυάζεται όμως η χρήση τους, όπως και η εφαρμογή των θεωριών της διδακτικής, με γνώση του αντικειμένου και των στόχων του μαθήματος σε κάθε τάξη. Παρατηρείται, σύμφωνα με μαρτυρίες ενεργών εκπαιδευτικών, ότι οι μαθητές μπορεί να είναι άριστοι χρήστες στη χρήση των ΗΥ, αλλά συχνά είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. Βρίσκουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και απλά τις επικολλούν στα πλαίσια των εργασιών τους, χωρίς να ξέρουν να τις επεξεργαστούν και να τις εκμεταλλευτούν για να εντοπίσουν τα ζητούμενα. Απαραίτητη είναι η συστηματική προετοιμασία του διδάσκοντος πριν τη χρήση εποπτικού υλικού, με στόχο η προβολή να προκαλέσει τη δραστηριότητα με προσωπικό νόημα, την αντίδραση των μαθητών και την έκφρασή τους σχετικά, υπηρετώντας με τη διαδικασία αυτή τους στόχους του μαθήματος και εξασφαλίζοντας προστιθέμενη αξία με τη χρήση τους και όχι μόνο τη συνάθροιση πληροφοριών ή απάντηση σε κλειστού τύπου ερωτήσεις (ΠΙ, 2006).

Ένα ακόμα θέμα είναι ότι δράσεις οι οποίες οργανώνονται κεντρικά, ώστε να γίνει χρήση τέτοιων μέσων και να ανανεωθεί η διδασκαλία της Ιστορίας, μένουν μεμονωμένες, περιορισμένες ή ανολοκλήρωτες, όπως πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παλαιότερα για τη Βυζαντινή τέχνη<sup>1</sup>

### **3.8.1. Λογισμικό**

Διαδικτυακά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να είναι εργαλεία κατασκευής χρονογραμμών, ώστε να τοποθετηθούν γεγονότα σε χρονολογική σειρά, εννοιολογικοί χάρτες, για να οπτικοποιηθεί οι σύνδεση εννοιών ή γεγονότων, εργαλεία κατασκευής κόμικ. Προτείνεται επίσης και η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών με σχετικό περιεχόμενο. Ταινίες με περιεχόμενο που τοποθετείται χρονικά στις προς μελέτη περιόδους, μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρο μελέτης, ή να συμβάλουν στην άντληση πληροφοριών. Εδώ απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στους αναχρονισμούς, την παραγανδιστική χρήση της ιστορίας, ή τη χρήση της για λόγους εντυπωσιασμού και εμπορευματοποίησης.

---

<sup>1</sup> Πληροφορίες σχετικά με αυτό στο <http://www.pi-schools.gr/programs/seppe/ppe/Politismos/ppe57.htm> .



Θεωρείται ότι από τις παραπάνω διαδικασίες προκύπτουν πολλά οφέλη. Σε επίπεδο ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης των μαθητών αναφέρεται η ανάπτυξη της δυνατότητας επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων, της ωριμότητας των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο, με την εμπλοκή σε μεθόδους έρευνας αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο, με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της απόκτησης ικανοτήτων συλλογικής δράσης. Ως προς τη συμμετοχή, παρατηρείται αυξημένη η δραστηριότητα των περισσότερων μαθητών η αύξηση του ενδιαφέροντος και τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, και σε επίπεδο απόκτησης γνώσεων, αλλά κυρίως απόκτησης ικανοτήτων.

### **3.9.Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις – Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης**

Στο παραδοσιακό σχολείο όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο και θεωρείται ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη λειτουργεί με μοναδικό τρόπο. Ο Αμερικανός ψυχολόγος Howard Gardner εξέφρασε την άποψη ότι η αναγνώριση της ευφυΐας σχετίζεται με την κοινωνία όπου ζει το άτομο και το αν εμφανίζει τις ικανότητες οι οποίες χρειάζονται για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνίας. Διατύπωσε κατόπιν τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη νοημοσύνη διακρίνεται σε οκτώ τομείς, τη λεκτική/ γλωσσική, τη λογική / μαθηματική, τη μουσική/ ρυθμική, την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική/ συνεργατική, την παραστατική/ χώρου, τη φυσιολατρική/νατουραλιστική και την κιναισθητική. Αργότερα προσέθεσε και την υπαρξιακή/ φιλοσοφική. Αν και τα άτομα διαθέτουν όλους τους τύπους νοημοσύνης, δεν τους εμφανίζουν ούτε τους αναπτύσσουν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό. Εξαρτάται από το βιολογικό υπόβαθρο, αλλά κυρίως από τα ερεθίσματα και τις εμπειρίες που θα έχει ο άνθρωπος το ποιους τύπους νοημοσύνης θα αναπτύξει. Κάθε ένας από αυτούς αναπτύσσεται καλύτερα, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και καθοδήγηση. Οι τύποι νοημοσύνης αλληλεπιδρούν και συνδέονται μεταξύ τους, δημιουργώντας μοναδικό συνδυασμό για κάθε άνθρωπο (McKenzie, 2005. Φαμέλης, 2018).

Ο παραδοσιακός τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων δίνει έμφαση κυρίως στη γλωσσική και τη λογική / μαθηματική νοημοσύνη, αγνοώντας τους υπόλοιπους. Αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ίδιους μεταξύ τους στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν, αντιλαμβάνονται και μαθαίνουν τα διδακτικά αντικείμενα. Όμως οι μαθητές, τα τμήματα αλλά και τα αντικείμενα διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ τους. Επιπλέον, με τις αλλαγές που συμβαίνουν τον 21ο αιώνα, τη ραγδαία ανάπτυξη της Πληροφορικής και την ανάγκη διαχείρισης διαρκώς αυξανόμενου όγκου πληροφοριών, αναδύονται νέες προσδοκώμενες ικανότητες και προσόντα, τα οποία θα πρέπει να διαθέτουν οι πολίτες. Εμφανίζονται έτσι ως

αναγκαίες οι ικανότητες χρήσης ψηφιακών εργαλείων, πρόσβασης στην πληροφορία, αξιολόγηση και κατάλληλη αξιοποίησής της, η ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και δημιουργικότητας, συνεργασίας με τους ανθρώπους του περιβάλλοντος και ευελιξίας και προσαρμογής σε νέα δεδομένα. Δεν καλύπτονται αυτές οι ανάγκες με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει δημιουργηθεί να καλύψει τις ανάγκες παλαιότερων εποχών (McKenzie, 2005).

Ο Gardner θεωρεί ότι το βάρος της εκπαίδευσης πρέπει να μεταφερθεί στο μαθητή, στη χρήση εσωτερικών του δυνατοτήτων, τη σύνθεση του αντικειμένου μάθησης με τα ήδη υπάρχοντα σε αυτόν δεδομένα, τη συμβολή του στη διαδικασία της μάθησης αλλά και τη μεταμόρφωση της δυναμικής της ομάδας (Τζάμου, 2017). Θεωρεί ότι πρέπει να διδάσκονται τα αντικείμενα που εμπεριέχονται στα προγράμματα σπουδών με διάφορους τρόπους, ώστε να δοθεί σε κάθε μαθητή η ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του. Εντοπίζει σε μελέτες του αδυναμία μαθητών και φοιτητών να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν τη γνώση που έχουν αποκτήσει σε άλλα πεδία ή στην καθημερινή ζωή και αυτό το αποδίδει στην έλλειψη κατανόησης. Η κατανόηση, περισσότερο από την απόκτηση της στατικής γνώσης, ορίζεται ως σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί προτείνεται η προσεκτική εξέταση του διδακτέου αντικειμένου, μετά την επιλογή του, και η επεξεργασία αυτού και του τρόπου διδασκαλίας, με τρόπο που να οδηγεί στην ενίσχυση των μαθητών να αναπτύξουν τους τύπους νοημοσύνης τους. Ζητείται δηλαδή από το δάσκαλο να είναι ευέλικτος, ώστε να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του για να μπορεί να κινητοποιεί και να αφυπνίζει κατάλληλα όλους τους μαθητές του, οι οποίοι έχουν διαφορετικό μεταξύ τους κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης. Το πρώτο βήμα είναι η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσω ενδεχομένως αναλογιών με ήδη γνωστά τους στοιχεία. Τη διδασκαλία την ακολουθεί ανατροφοδότηση, κατά την οποία συσχετίζεται αυτό που διδάχτηκε με την καθημερινή ζωή. Στόχος της εκπαίδευσης για αυτόν είναι η κατανόηση του κόσμου από τους νέους μέσω αυτής και η επιθυμία και η συμβολή τους στην αλλαγή του προς το καλύτερο, αποφεύγοντας τα λάθη του παρελθόντος (McKenzie, 2005).

Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, σύμφωνα με τον McKenzie (2005), συνδυάζει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, αφού επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν τα αντικείμενα ανάλογα με τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης τους, με την καλλιέργεια των απαραίτητων για τον 21ο αιώνα δεξιοτήτων. Με τη χρήση των υπολογιστών οι μαθητές εμπλέκονται σε απαιτητικές πνευματικές διαδικασίες και αποκτούν εμπειρίες. Έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης και ως προς το χρόνο και ως προς τον τρόπο προσέγγισης, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν αίσθηση ανεξαρτησίας αλλά και υπευθυνότητας. Με τις

ομαδικές εργασίες σε ηλεκτρονικό περιβάλλον συζητούν και συνεργάζονται, προβάλλουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων και επιχειρηματολογούν υπερασπιζόμενοι την επιλογή τους. Με τη χρήση ΤΠΕ προκύπτουν και δημιουργικοί και ελκυστικοί τρόποι παρουσίασης των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων.

Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει, δρα καθοδηγητικά. Ταυτόχρονα αποκτά τη δυνατότητα επέκτασης των στρατηγικών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων. Τα ηλεκτρονικά μέσα μπορούν να συνδυαστούν με τα παραδοσιακά, ανάλογα με το ποια υπηρετούν καλύτερα τους στόχους διδασκαλίας και ποια ταιριάζουν καλύτερα στο επίπεδο των μαθητών. Για την οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο και οι δυνατότητες των μαθητών και οι ικανότητά τους στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων. Κατόπιν το αντικείμενο διδασκαλίας και οι στόχοι οι οποίοι πρέπει να υλοποιηθούν και τέλος τα τεχνολογικά εργαλεία, τα οποία θα υποστηρίξουν τα παραπάνω.

Η Τζάμου (2017) αναφέρει ότι σε έναν εξελισσόμενο κόσμο πρέπει να δοθεί σημασία όχι μόνο στο στατικό περιεχόμενο της γνώσης, αλλά και στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, να γίνουν δηλαδή οι μαθητές ικανοί να προσαρμόζονται στις μεταβολές στα αντικείμενα της μάθησης, αλλά και στον τρόπο προσέγγισής τους. Διαπιστώνει όμως ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι βασισμένο στην αποστήθιση του περιεχομένου των εγχειριδίων και το κυνήγι των βαθμών (ιδίως στις εξετάσεις πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση) κάτι τέτοιο είναι δύσκολο.

### **3.9.1. Έντεχνη Συλλογιστική**

Το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ίδρυσε το 1967 το ProjectZero, το οποίο έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της μάθησης και της σκέψης αλλά και της γνωστικής ανάπτυξης στις τέχνες, τις ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες, θέτοντας το μαθητή στο επίκεντρο όλης της διαδικασίας. Σημασία δίνεται στην έννοια της ρουτίνας, με την έννοια ότι είναι επαναλαμβανόμενες διαδικασίες, οι οποίες υποστηρίζουν τις διαδικασίες της σκέψης και δομούν το φυσικό, κοινωνικό και διανοητικό περιβάλλον της τάξης. Με τις προτεινόμενες δραστηριότητες στόχος είναι να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο διαμόρφωσης των ιδεών των μαθητών και να ελέγχουν την κατανόησή τους (Παναγάκος, 2018).

Το πρόγραμμα έντεχνη σκέψη/ συλλογιστική (artfulthinking), αποσκοπεί στην αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών, μέσω της συστηματικής έρευνας και αναζήτησης. Αναπτύσσεται χρησιμοποιώντας τεχνικές, με πρώτη την παρατήρηση της εικόνας και την έκφραση των πρώτων εντυπώσεων (Βλέπω

– ισχυρίζομαι – αναρωτιέμαι). Το δεύτερο μοτίβο είναι το «βάζοντας τίτλους», ώστε οι μαθητές να συλλάβουν το ουσιαστικό, να ανακοινώσουν στην τάξη τον τίτλο τους και τελικά, να επιλεγεί συνολικά ή να συνδιαμορφωθεί ο πιο κατάλληλος τίτλος. Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να επινοήσουν το τι έχει προηγηθεί από το περιεχόμενο της εικόνας, και το τι ακολουθεί. Αξιοποιείται έτσι η φαντασία τους, κατανοούν το θέμα και εκφράζουν συμβολικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Ζητείται να κάνουν υποθέσεις για τις σκέψεις, τις αντιλήψεις ή τα συναισθήματα των εικονιζόμενων προσώπων και να διαμορφώσουν ερωτήματα, ώστε να αποκτήσουν προσωπική εκτίμηση για κάποιο ζήτημα και να φανταστούν τον εαυτό τους σε παρόμοιο πλαίσιο. Μπορεί να ζητηθεί να σκεφτούν και να γράψουν φράσεις σχετικές με το περιεχόμενο της εικόνας και κατόπιν να δημιουργήσουν κείμενο χρησιμοποιώντας τις φράσεις αυτές. Αποτυπώνεται τελικά η προσέγγιση του αντικείμενου, με τη βοήθεια της εικόνας, των σχετικών πληροφοριών και της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών.<sup>2</sup>

#### **4. Προτεινόμενες δραστηριότητες για την Ιστορία της Β΄ Λυκείου**

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες που ακολουθούν σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας της δευτέρας τάξης του Γενικού Λυκείου. Δεν φιλοδοξούν να καλύψουν όλη την ύλη του εγχειριδίου, καθώς είναι αρκετά εκτενής, από τον 7ο αιώνα μ.Χ. ως και τη Γαλλική Επανάσταση. Επιθυμητός στόχος είναι να παρουσιαστούν κάποιες ενότητες με την προσπάθεια εφαρμογής νεότερων διδακτικών προσεγγίσεων.

Η ιστορία των Βυζαντινών Χρόνων, όπως φάνηκε και παραπάνω, είναι χαμηλά στις προτιμήσεις των μαθητών. Επιπλέον εμπόδιο είναι ότι η Ιστορία της Β΄ Λυκείου είναι μάθημα Γενικής Παιδείας. Οι μαθητές ήδη από αυτή την τάξη έχουν αρχίσει να ασχολούνται με τα μαθήματα που θα τους οδηγήσουν στην πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αγνοώντας όσα δεν ανήκουν σε αυτά.

Σκοπός λοιπόν των δραστηριοτήτων είναι να παρουσιαστούν με ελκυστικό τρόπο οι επιμέρους ενότητες, να κινητοποιήσουν τους μαθητές να δραστηριοποιηθούν και στην τάξη ατομικά ή και συνεργατικά. Επιπλέον γίνεται απόπειρα να δοθεί νόημα σε αυτές, να συνδεθούν με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών. Τελικός στόχος είναι η κατανόηση όσων παρουσιάζονται.

---

<sup>2</sup>Πληροφορίες σχετικά στο <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

Χρησιμοποιούνται το διδακτικό εγχειρίδιο, άλλα βιβλία, χάρτες. Ζητείται να χρησιμοποιηθεί ως περιβάλλον εργασίας και ο ΗΥ, είτε με χρήση διαδικτύου είτε συγκεκριμένων προγραμμάτων. Γίνεται προσπάθεια να κινητοποιηθούν οι μαθητές, ώστε να πετύχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, ώστε κάθε μαθητής να δραστηριοποιηθεί με τον τρόπο του, όσο αυτό είναι εφικτό.

Για την πραγματοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων απαιτείται να γίνουν τα παρακάτω: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν τους ρόλους τους. Δεσμεύονται να συνεργάζονται αρμονικά, να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους και να τηρούν τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν (η διαδικασία αναμένεται να είναι σύντομη, καθώς πρόκειται για μαθητές της δευτέρας λυκείου, εξοικειωμένους στην ομαδική εργασία).

Ορίζονται ως κριτήρια επιτυχίας η μελέτη και η επεξεργασία των πηγών που προτάθηκαν, η εκμετάλλευση των απαντήσεων για τη δημιουργία της τελικής δραστηριότητας, η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και η καλλιέργεια και ύπαρξη πνεύματος ομαδικής εργασίας. Η ένταξη των αποτελεσμάτων των εργασιών στην ύλη του σχολικού περιοδικού ή το ανέβασμα στο διαδικτυακό χώρο του σχολείου ή την πλατφόρμα του μαθήματος (αν υπάρχουν), ώστε να τα εξετάσουν οι μαθητές της επόμενης χρονιάς, μπορεί να δοθούν ως επιπλέον κίνητρα. Τονίζεται ότι αναμένεται να προκύψουν αποτελέσματα από τη δική τους ομαδική εργασία και ότι ο διδάσκων θα λειτουργήσει απλώς υποστηρικτικά. Κατόπιν μοιράζονται τα φύλλα εργασίας στις ομάδες. Μπορεί να ή να πάρουν το ίδιο φύλλο όλες οι ομάδες, ή να διαιρεθεί το κάθε φύλλο και να δοθούν τα τμήματά του ως διαφορετικές δραστηριότητες. Προτείνεται να αναζητήσουν και οι ίδιοι οι μαθητές επιπλέον πηγές πληροφόρησης για τα θέματα που τους έχουν ανατεθεί, ηλεκτρονικές ή έντυπες, και να παρουσιάσουν κατά την επόμενη φάση, ώστε να συζητηθεί και να αξιολογηθεί η εγκυρότητα και οι χρησιμότητά τους, αν είναι εφικτό. Τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των τελικών δραστηριοτήτων τους. Οι ομάδες αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούνται ως προς τα κριτήρια που τέθηκαν στην πρώτη φάση και μπορεί να προτείνουν προεκτάσεις της διαδικασίας.

Επιθυμητό είναι να υπάρξει και συνεργασία με τον καθηγητή της Πολιτικής Παιδείας για τα θέματα κάποιων από τα φύλλα και να συζητηθούν τα θέματα αυτά, ώστε να αντιμετωπιστούν και υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας, της Νομικής και της οικονομικής επιστήμης. (Πρέπει να υπάρξει συνεννόηση με τους συναδέλφους και αναζητηθεί τρόπος μεταβολής του προγράμματος, ώστε να προσφέρουν τη βοήθειά τους). Πολύτιμη αναμένεται η συμβολή του θεολόγου του σχολείου, ώστε να ωθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν τη θέση της εκκλησίας εκείνη την εποχή καθώς και την άποψή της για τα προς εξέταση

θέματα (οι μαθητές διατυπώνουν συχνά ερωτήματα για την τόσο συχνή αναφορά σε ζητήματα θρησκείας στην Βυζαντινή Ιστορία και αν όσα διατυπώνονταν ήταν άποψη συνολικά της εκκλησίας ή του κάθε φορά ισχυρού θρησκευτικού ηγέτη και αν υπάρχουν ίδιες ή διαφορετικές απόψεις σήμερα).

Ανάμεσα στους γενικότερους στόχους των δραστηριοτήτων είναι να δημιουργηθεί προβληματισμός για τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα του μαθήματος της Ιστορίας, να προκληθούν στους μαθητές απορίες και ερωτήματα τα οποία οι ίδιοι θα προσπαθήσουν να απαντήσουν με τις αναζητήσεις τους, οικοδομώντας οι ίδιοι τη γνώση, να υπάρξει εξοικείωση με τα μέσα της ιστορικής επιστήμης, όπως χάρτες και πηγές, αλλά και με τη συνεργατική δραστηριότητα σε ψηφιακό περιβάλλον. Η επιχειρηματολογία για την υπεράσπιση των απόψεών τους, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, σε πλαίσιο σεβασμού και εκτίμησης αποσκοπεί στην καλλιέργεια δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών. Αναμένεται να γίνει κατανοητό ότι η Ιστορία έχει ως αντικείμενο μελέτης της, όχι μόνο στρατιωτικούς και πολιτικούς ηγέτες αλλά και ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού και τις εκφάνσεις της ζωής τους.

## **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **1η Εισαγωγική Πρόταση**

Αν και οι προτάσεις απευθύνονται σε μαθητές δευτέρας Λυκείου, οι οποίοι έχουν διδαχτεί στα περισσότερα σχολικά χρόνια τους το μάθημα της Ιστορίας, κρίνεται σκόπιμο ως εισαγωγικό μάθημα να διεξαχθεί μια συζήτηση, ώστε να υπάρξει προβληματισμός σχετικά με την ίδια την Ιστορία και τους σκοπούς της. Αυτή μπορεί να γίνει με αφορμή απόψεις και αποφθέγματα για αυτήν.

Δίνονται στους μαθητές τα παρακάτω και, αφού τα μελετήσουν, ζητείται να καταγράψουν και να αναφέρουν την άποψη, ή τις απόψεις οι οποίες τους τράβηξαν την προσοχή και αυτές με τις οποίες συμφωνούν και με ποιες διαφωνούν και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Η διάρκεια της δραστηριότητας επιδιώκεται να είναι μία διδακτική ώρα.

### **Φύλλο εργασίας – Απόψεις για την Ιστορία**

1. *«Αν δεν καταλάβαινα και λίγο από ποίηση, αν δεν είχα μια σχετική ευαισθησία, δεν θα έκανα ποτέ μου ιστορία. Θα έκανα στατιστική»* (Νίκος Σβορώνος).
2. *«Στην ιστορία έχει ανατεθεί το έργο να κρίνει το παρελθόν, να καθοδηγεί το παρόν και να ωφελεί το μέλλον»* (L. VonRanke).

3. «*Η γνώση του παρελθόντος έχει αξία μόνο στο μέτρο που βαθαίνει και διευρύνει τη δική μας κατανόηση του παρόντος*» (John Dewey).
4. «*Η ιστορική μάθηση, αν και στραμμένη προς το παρελθόν, αποβλέπει στο παρόν και σπλίζει τον άνθρωπο για να αντιμετωπίσει το μέλλον του*» (Ευάγγελος Π. Παπανούτσος).
5. «*΄Ολβιος, ὅστις τῆς ἱστορίας ἔσχε μάθησιν*» (Ευριπίδης).
6. «*Η ιστορία γράφεται από τους νικητές*» (Ναπολέον).
7. «*Η Ιστορία είναι κυρίως υποθέσεις. Το υπόλοιπο είναι προκαταλήψεις*» (Will Durant).
8. «*Η ιστορία με το πέρασμα του χρόνου διαστρεβλώνεται, ενώ ο μύθος εξελίσσεται στο σημείο που να γίνεται πραγματικότητα*» (Jean Cocteau).
9. «*Πρέπει να θυμάται κανείς τις καλές χρονιές του κρασιού και όχι αυτές των πολέμων*» (Erich Maria Remarque).
10. «*Η ιστορία δεν μοιάζει ποτέ με ιστορία όταν τη ζεις*» (John W. Gardner).
11. «*Η Ιστορία διδάσκει αλλά δεν έχει κανέναν μαθητή*» (Antonio Gramsci).
12. «*Η γυναίκα μου είναι ένας υπέροχος άνθρωπος, αλλά δεν μπορεί αν ήρθαν πρώτα οι Έλληνες ή οι Ρωμαίοι*» (Benjamin Disraeli).
13. «*Όλη η ιστορία είναι σύγχρονη*» (Benedetto Croce).
14. «*Αν δεν ξέρεις την ιστορία σου, δεν ξέρεις τίποτα. Είσαι σαν ένα φύλλο που δεν ξέρει ότι είναι μέρος ενός δέντρου*» (Michael Crichton).

## **2η Εισαγωγική πρόταση**

(Απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες σε αίθουσα με ηλεκτρονικό υπολογιστή και προβολέα)

Ο σκοπός της συγκεκριμένης πρότασης είναι να αποκτήσουν οι μαθητές, μέσω χαρτών, ταινίας και κειμένου, μια γενική εικόνα των προβληματισμών σχετικά με τη Βυζαντινή Ιστορία. Συγκεκριμένα, σκοπός της πρώτης προβολής είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις μεταβολές που συμβαίνουν στους κρατικούς σχηματισμούς με το πέρασμα των ετών, με τις μετακινήσεις πληθυσμών και να κατανοήσουν ότι το Βυζαντινό Κράτος δεν ήταν κάτι παγιωμένο ως προς τα σύνορά του, σε όλη την διάρκεια ύπαρξής του. Συγκεκριμένα για το Βυζάντιο, να θυμηθούν, ή να δουν πρώτη φορά κάποιοι, τις περιοχές στις οποίες εκτεινόταν και τους λαούς με τους οποίους συνυπήρξε και πού αυτοί κινούνταν.

Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη δραστηριότητα, αναμένεται να προβληθεί το δεύτερο βίντεο και θα ζητηθεί να απαντηθούν, προφορικά και με συντομία, οιδύο σχετικές με αυτό ερωτήσεις. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αναμένεται οι μαθητές να “θυμηθούν” όσα

έχουν διδαχθεί τον προηγούμενο καιρό. Η προσοχή τους αναμένεται να εστιαστεί στη διαφοροποίηση σχετικά με την χρονολογία έναρξης της Βυζαντινής ιστορίας. Θα επισημανθεί αυτό που αναφέρεται στους στόχους του μαθήματος, ότι δηλαδή η ιστορία είναι η ανακατασκευή του παρελθόντος και, ανάλογα με τις πηγές που εξετάζονται και την πρόοδο της αντίστοιχης επιστήμης, μπορεί να προβληθούν διαφορετικές πλευρές της.

Με την ολοκλήρωση των εργασιών αυτών, θα προταθεί στους μαθητές να επεξεργαστούν τις δύο απόψεις που σχετίζονται με την έναρξη της Βυζαντινής Ιστορίας και να παρουσιάσουν αυτή που θεωρούν ορθότερη, στηρίζοντάς τη με επιχειρήματα. Κατόπιν, στην Τρίτη δραστηριότητα, θα ασχοληθούν με το κείμενο **“Βυζάντιο ή Ρωμανία”**, στο οποίο γίνεται αναφορά και δίνονται πληροφορίες για σχετικούς όρους, και θα ανατεθεί στους μαθητές να απαντηθούν γραπτώς οι σχετικές ερωτήσεις.

Η τελευταία δραστηριότητα έχει ως στόχο να αντιμετωπιστεί το εγχειρίδιο λίγο διαφορετικά από ό,τι συνήθως, να δοθεί μια αφορμή για ξεφύλλισμα και πρώτη επαφή, αφού θα είναι ένα από τα βασικά «εργαλεία» στο συγκεκριμένο μάθημα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν με συντομία τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους από την εισαγωγική φάση. Καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους για τις απαντήσεις των άλλων ομάδων και σχετικά με το αν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες τους βοήθησαν να εξοικειωθούν με το Βυζάντιο και την ιστορία του και να προτείνουν ό,τι θα είχε καλύτερο αποτέλεσμα.

### **Φύλλο εργασίας – Εισαγωγή στη Βυζαντινή Ιστορία**

A. Αφού δείτε το βίντεο “Ιστορία της Ευρώπης”

**<https://www.youtube.com/watch?v=UY9P0OSxlnI>**

1. Περιγράψτε το χάρτη του 300 μ.Χ. Ποιο κράτος κυριαρχεί και ποιες περιοχές συγκαταλέγονται σε αυτό;
2. Ποια αλλαγή παρατηρείτε το 500 μ.Χ.;
3. Πότε παρατηρούνται μεγάλες εδαφικές μεταβολές στα εδάφη της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας; Προσέξτε ιδιαίτερος την αλλαγή λίγο μετά το 1200 μ.Χ.
4. Ποια εδάφη περιελάμβανε το κράτος κατά το 1400 και το 1450;
5. Ποια μεταβολή έχει συντελεστεί στη Δυτική Ευρώπη κατά το 800 μ.Χ.;
6. Ποιοι λαοί βρίσκονται κοντά στα σύνορα του Βυζαντίου κατά τα έτη 500, 700, 1000;

B. Δείτε από το βίντεο “Βυζαντινή Ιστορία”

**<https://www.youtube.com/watch?v=vT23eWqOOpA>** (το πρώτο μέρος του).



1. Προσπαθήστε να καταγράψετε όσο περισσότερα πρόσωπα και γεγονότα αναφέρονται.
2. Ποιες ορίζονται ως χρονολογίες έναρξης της Βυζαντινής Ιστορίας και με ποιο κριτήριο η καθεμία;

Γ. Διαβάστε το κείμενο “Βυζάντιο ή Ρωμανία”

<https://24grammata.com/%CE%B2%CF%85%CE%B6%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BF-%CE%AE-%CF%81%CF%89%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B1/>

και απαντήστε στις ερωτήσεις:

- 1) Ποιες ήταν οι απόψεις για την ποιότητα του Βυζαντινού κράτους και πολιτισμού στη Δυτική Ευρώπη (σχεδόν ως τις αρχές του 20ου αι.) ;
- 2) Ποιά ήταν η σημασία των όρων Έλληνας και Ρωμαίος, κατά τα Βυζαντινά χρόνια;
- 3) Ποια είναι η προέλευση του όρου Βυζάντιο;

Δ. Ξεφυλλίστε το βιβλίο σας και, με βάση τα περιεχόμενα και τον πίνακα με τις δυναστείες των αυτοκρατόρων (σελ. 200), βάλτε σε χρονολογική σειρά και συσχετίστε με τη δυναστεία που κυβερνούσε τα παρακάτω:

Σχίσμα, επιδρομές των Αράβων στο χώρο της Μεσογείου, άλωση Κωνσταντινούπολης από Οθωμανούς Τούρκους, οικονομική κρίση, 4η Σταυροφορία, μάχη του Μαντζικέρτ, κίνημα του Θωμά του Σλάβου, εκχριστιανισμός Μοραβίων και Βουλγάρων, νομοθεσία Νικηφόρου του Α΄.

### **3η πρόταση**

Ο στόχος της πρότασης αυτής είναι να γνωρίσουν οι μαθητές το ρόλο και τα περιθώρια δράσης των γυναικών της βυζαντινής αυλής, μελετώντας πηγές ηλεκτρονικές ή έντυπες και κατόπιν, αφού απαντήσουν τις ερωτήσεις, να δημιουργήσουν κόμικ με σχετικό θέμα, ένα είδος λόγου που θα τους επιτρέψει να εκφραστούν λιγότερο αυστηρά, χρησιμοποιώντας απλό λόγο, προσπαθώντας να αποδώσουν τις απόψεις και τις προσδοκίες των Βυζαντινών διαφορετικών περιόδων για τις γυναίκες που σχετίζονταν με το θρόνο. Μπορεί να μοιραστούν οι δραστηριότητες ως ξεχωριστά φύλλα εργασίας, προοριζόμενα για ομάδες μαθητών και να πραγματοποιηθούν είτε στην τάξη, αφού εκτυπωθεί το υλικό από το διαδίκτυο, είτε σε αίθουσα με ΗΥ.

### **Φύλλο εργασίας - Βυζαντινές αυτοκράτειρες και σύζυγοι αυτοκρατόρων**

Δίνεται το παρακάτω υλικό για μελέτη και επεξεργασία. Ζητείται να απαντηθούν οι ερωτήσεις.

1. Στον κατάλογο των βυζαντινών αυτοκρατόρων στη σελίδα 200 του βιβλίου σας, αναζητήστε τις γυναίκες που αναφέρονται, καταγράψτε τις, καθώς και τις δυναστείες στις οποίες εντάσσονται. Ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις σας σχετικά με τον αριθμό τους;
2. Αναζητήστε στο διαδίκτυο εικόνες της Ειρήνης της Αθηναίας και της Θεοδώρας (830-867) και εξηγήστε γιατί απεικονίζονται οι αυτοκράτειρες αυτές με αυτόν τον τρόπο; (θυμηθείτε το ρόλο που έπαιξαν την περίοδο της εικονομαχίας).
3. Στο βιβλίο «Βυζαντινές αυτοκράτειρες», στις σελ. 135 – 145, εξιστορείται η σχέση της Θεοφανώς με το θρόνο του Βυζαντίου, ως σύζυγος του Ρωμανού του Β΄, ως αντιβασιλίς των γιων της και ως σύζυγος του Νικηφόρου Φωκά. Ποια περιθώρια δράσης των γυναικών του θρόνου διακρίνονται κατά τη μελέτη του βίου της και ποιοι κίνδυνοι, αν βρίσκονταν στην πλευρά των ηττημένων;
4. Συνδεθείτε με την παρακάτω ψηφιακή διεύθυνση και, αφού μελετήσετε τις σελίδες 23 – 27, καταγράψτε α) τους τίτλους που αποδίδονταν στις γυναίκες αυτοκράτειρες, αν κυβερνούσαν οι ίδιες, είτε ως αυτοκρατορικές σύζυγοι και β) τα καθήκοντά των συζύγων των αυτοκρατόρων.

<http://ikee.lib.auth.gr/rec->

[ord/132221/files/%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/rec-ord/132221/files/%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91.pdf)

5. Από όσα μελετήσατε παραπάνω και από το βιβλίο «Πορτρέτα Βυζαντινών» τις σελ. 213 - 221, όπου γίνεται αναφορά στους 4 γάμους του Λέοντα ΣΤ΄, παρουσιάστε τους τρόπους με τους οποίους επιλέγονταν οι σύζυγοι αυτοκρατόρων.
6. Αφού μελετήσετε το κείμενο το οποίο εμφανίζεται στην παρακάτω διεύθυνση, να εντοπίσετε σε τι διέφερε η Θεοδώρα από τις άλλες αυτοκρατορικές συζύγους και ποια προβλήματα αντιμετωπίστηκαν από τον Ιουστινιανό, ώστε να γίνει αποδεκτή η άνοδός της στο θρόνο; <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/21-9.pdf>

## **ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Δημιουργήστε ένα κόμικ με το χέρι ή με τα ψηφιακά εργαλεία (π.χ. στο toondoo <http://www.toondoo.com/> ή στο pixton <https://www.pixton.com/gr/>), με πρωταγωνιστές βυζαντινούς αυλικούς ή απλούς πολίτες οι οποίοι θα σχολιάζουν τις συζύγους του Λέοντα

του ΣΤ, εκφράζοντας την έγκριση ή απαξίωσή τους, συγκρίνοντας τις επιλογές του με παλαιότερες αυτοκράτειρες.

#### **4η πρόταση**

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τη θέση της γυναίκας στα Βυζαντινά χρόνια, να κατανοήσουν τη διαφοροποίηση που υπήρχε ανάλογα με την εποχή και την κοινωνική προέλευση των γυναικών. Επιδιώκεται η κατανόηση της επίδρασης των κοινωνικών συνθηκών και κανόνων στο γυναικείο φύλο, μέσα από τη μελέτη και την επεξεργασία γραπτών πηγών, οι οποίες αναφέρονται στην εποχή εκείνη, αλλά και στη σύγχρονη εποχή κατά την τελική φάση. Επιδιώκεται επίσης να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το περιεχόμενο των γραπτών πηγών εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα, τις επιλογές και τις προτεραιότητες της εποχής που δημιουργήθηκαν και πως χρειάζεται συχνά, να αναζητηθούν οι ζητούμενες πληροφορίες για κάποια θέματα σε άλλου είδους τεκμήρια. Μπορεί να μοιραστούν οι δραστηριότητες ως ξεχωριστά φύλλα εργασίας προοριζόμενα για ομάδες μαθητών και να πραγματοποιηθούν είτε στην τάξη αφού εκτυπωθεί το υλικό από το διαδίκτυο, είτε σε αίθουσα με ΗΥ.

#### **Φύλλο εργασίας - Θέση γυναίκας**

Δίνεται το παρακάτω υλικό για μελέτη και επεξεργασία. Ζητείται να απαντηθούν οι ερωτήσεις:

- 1) Μελετήστε α) από την Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. Ζ', τη νομοθεσία του Ιουστινιανού και των διαδόχων, σελ. 327,
- β) «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο», Walter, σελ. 191-200,
- γ) το <http://www.ebyzantinemuseum.gr/?i=bxm.el.thematic-routes&t=2>,
- δ) το <http://politismosmuseum.org/gr/lista-ektheseon/oi-gynaikes-sto-vyzantio> και ε) το <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/21-8.pdf>.

Με βάση τα παραπάνω να καταγράψετε α) τι προέβλεπε η βυζαντινή νομοθεσία για την παρουσία της οικογένειας και το διαζύγιο, β) ποια θεωρούσαν ενδεδειγμένη συμπεριφορά για τις γυναίκες στο Βυζάντιο και γ) με ποιες ασχολίες αυτές καταπιάνονταν;

2) Αφού διαβάσετε τα κείμενα που υπάρχουν στους παρακάτω συνδέσμους, να αναφέρετε τις μεταβολές της θέσης των γυναικών κατά το πέρασμα των χρόνων στη Βυζαντινή εποχή. Να εντοπίσετε τις διαφορές της θέσης της γυναίκας, ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκε.

<https://fablesandrealitydsa11c.weebly.com/eta-theta941sigmaeta-taetasigmaf-gammaupsilonalpha943kappaalphasigmaf-sigmatauomicron-betaupsilonzeta940nutaiiotaomicron.html>

<https://fablesandrealitydsa11c.weebly.com/gammaupsilonalpha943kappaepsilonsigmaf-muepsilonlambdomicronupsilonrhogammaomicron943-sigmatauomicron-betaupsilonzeta940nutaiiotaomicron.html>

3) Δείτε και μερικές γυναίκες του Μεσαίωνα που κάποιιοι θεωρούν σημαντικές. Γράψτε ένα κείμενο σχετικά με αυτήν την οποία ξεχωρίζετε και τις ιδιότητές της.  
<https://www.thoughtco.com/notable-women-of-medieval-europe-3529688>

4) Αφού μελετήσετε το παρακάτω κείμενο, παρουσιάστε τους λόγους για τους οποίους η έρευνα για τη θέση των γυναικών στο Βυζάντιο δεν είναι εύκολη και γιατί υστερούσε ως πριν κάποια χρόνια, σε σχέση με άλλα ζητήματα, τα οποία αφορούν την ίδια περίοδο.  
<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/88-3.pdf>

## **ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Επισκεφθείτε τη σελίδα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων και μελετήστε ό,τι προβλέπεται από την εθνική νομοθεσία.

<http://www.isotita.gr/nomothesia/ethniki-nomothesia/>

<http://www.isotita.gr/nomothesia/syntaxma/>

α) Καταγράψτε με συντομία ποια δικαιώματα, από όσα αναφέρονται, θεωρείτε ότι έχουν εξασφαλιστεί για τους Έλληνες πολίτες και ποια χρειάζονται επιπλέον προσπάθεια;

β) Συντάξτε ένα κείμενο, στο οποίο συγκρίνετε (όσο είναι εφικτό και σεβόμενοι τη διαφορά της κάθε εποχής) τη θέση και τα δικαιώματα των γυναικών στη βυζαντινή και τη σημερινή εποχή.

## **5η πρόταση**

Η συγκεκριμένη, αλλά και η επόμενη δραστηριότητα ωθούν τους μαθητές να ασχοληθούν με θέματα τα οποία απομακρύνονται από την έννοια της Ιστορίας ως ακολουθίας πολιτικών και πολεμικών γεγονότων και ενασχόλησης με τους ηγέτες και τους “σπουδαίους” ανθρώπους μόνο και στοχεύει στη μελέτη θεμάτων καθημερινής διαβίωσης.

## **Φύλλο εργασίας -Ενδυμα και καλλωπισμός**

Δίνεται το παρακάτω υλικό για μελέτη και επεξεργασία. Ζητείται να απαντηθούν οι ερωτήσεις.

1). Αφού επισκεφθείτε τη σελίδα του Βυζαντινού Μουσείου της Αθήνας, τη συλλογή της μικροτεχνίας, και το παρακάτω άρθρο, αναφέρετε τα αντικείμενα και τις συνηθέστερες μεθόδους που χρησιμοποιούνταν για καλλωπισμό

<http://www.ebyzantinemuseum.gr/?i=bxm.el.collections>.

<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/83-2.pdf>

<https://www.archaiologia.gr/blog/issue/%CE%BF->

<https://www.archaiologia.gr/blog/issue/%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CF%89%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%B9%CF%8C%CF%82-%CF%83%CF%84o->

<https://www.archaiologia.gr/blog/issue/%CE%B2%CF%85%CE%B6%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BF/>

Με βάση τα παραπάνω κείμενα, πώς θεωρούσαν ότι μπορεί να σχετίζεται η εμφάνιση με τη συμπεριφορά; (προσέξτε ιδιαίτερα την αναφορά στα μαλλιά).

2). Πώς φαίνεται ότι περιποιούνταν το σώμα τους και προσπαθούσαν να βελτιώσουν την εμφάνισή τους οι άνθρωποι κατά τα Βυζαντινά χρόνια με βάση τα παρακάτω;

<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/31-3.pdf>

Ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης για την ενδυμασία και τον καλλωπισμό, σύμφωνα με το παραπάνω κείμενο, και τι πρόβλημα δημιουργείται από τη χρήση τους;

3). Με βάση τις σελίδες 177 – 179, του βιβλίου «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο» και το κείμενο του παρακάτω συνδέσμου, να αναφέρετε και να περιγράψετε σε κείμενό σας τα ενδύματα των Βυζαντινών.

<http://exploringbyzantium.gr/EKBMM/Page?name=yromeleti&lang=gr&id=2&sub=320&level=2>

4) Πώς παρουσιάζεται στα παρακάτω άρθρα η ένδυση και ο στολισμός των γυναικών στις βενετοκρατούμενες περιοχές; Ποιες αλλαγές σημειώνονται σε σχέση με παλαιότερα;

<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/83-3.pdf>

<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/83-6.pdf>

<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/21-10.pdf>

<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/21-12.pdf>

## **ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Σε λογισμικό παρουσίασης (powerpoint) εντάσσετε εικόνες, και περιγράψτε την εμφάνιση των εικονιζόμενων.

### **6η πρόταση**

#### **Φύλλο εργασίας - Φαγητά κατοικία διασκέδαση**

(Δίνεται το παρακάτω υλικό για μελέτη και επεξεργασία. Ζητείται να απαντηθούν οι ερωτήσεις)

1) Μελετήστε τις σελίδες 175 – 179 του βιβλίου «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο» και το κείμενο του συνδέσμου

<https://fablesandrealitydsa11c.weebly.com/betaupsilonzetaalphanutaiiotanu940-gammaepsilon973mualphataualpha.html>. Αναφέρετε σε κείμενό σας υλικά που χρησιμοποιούσαν στη διατροφή τους και τους τρόπους μαγειρέματος. Κλείστε το κείμενό σας με το φαγητό που θα θέλατε να δοκιμάζατε και τι θα σας έλειπε από τον σημερινό τρόπο διατροφής, αν ζούσατε τότε.

2) Μελετώντας τις σελίδες 173 – 175 από το βιβλίο « Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο» και τη σελίδα 11 του βιβλίου «Πορτρέτα Βυζαντινών», εντοπίστε τα βασικά χαρακτηριστικά του εξωτερικού αλλά και του εσωτερικού ενός σπιτιού των πόλεων και του δωματίου της πορφύρας. Ζωγραφίστε το τμήμα εκείνο που σας ενδιέφερε.

3) Αφού μελετήσετε τις σελίδες 241 – 257 του βιβλίου «Πορτρέτα Βυζαντινών», να απαριθμήσετε τους τρόπους με τους οποίους διασκεδάζαν οι βυζαντινοί.

Επιπλέον βασισμένοι στις ίδιες σελίδες, να αναφέρετε τη θέση του θεάτρου στη ζωή τους, τα θέματα των έργων, την άποψη της εκκλησίας για αυτό και την αντίληψη που υπήρχε για τους ανθρώπους που ασχολούνταν με το θέατρο.

4) <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/91-1.pdf>

<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/91-4.pdf>

Βασισμένοι στα παραπάνω άρθρα, αναφέρετε τις αφορμές που δίνονταν στους βυζαντινούς να χορεύουν και τα είδη χορού που αναφέρονται.

## ΤΕΛΙΚΗ

Προετοιμάστε τη λίστα των προετοιμασιών για μια γιορτή που θα ετοιμάσετε στο σπίτι σας (τρόφιμα, μουσική, ετοιμασία σπιτιού κτλ.). Για τα μουσικά όργανα, μπορείτε να πάρετε πληροφορίες από το <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/92-101.pdf>.

## 7η πρόταση

Η πρόταση αυτή και η επόμενη, έχουν ως αντικείμενο τη μελέτη και την επεξεργασία πηγών και την κατανόηση του τρόπου ζωής των κατοίκων, τα προβλήματα και τις ασχολίες τους. Χρησιμοποιείται και το διδακτικό εγχειρίδιο με σκοπό να υπηρετήσει την απάντηση συγκεκριμένων ερωτημάτων και όχι για τη γραμμική παρουσίαση γεγονότων.

## Φύλλο εργασίας - Αγροτικοί πληθυσμοί

Δίνεται το παρακάτω υλικό για μελέτη και επεξεργασία. Ζητείται να απαντηθούν οι ερωτήσεις.

Αρχική δραστηριότητα:

Παρατηρήστε την εικόνα στη σελίδα 37 του βιβλίου σας (Γεωργοί καλλιεργούν αμπελώνα) και συζητήστε με τους συμμαθητές σας τι βλέπετε στην εικόνα. Στη συνέχεια αναρωτηθείτε τι μπορεί να σκέφτονται οι εικονιζόμενοι, τι περιμένουν να αποκομίσουν από την εργασία τους και ποια προβλήματα τους απασχολούν

1) Μελετήστε (ξανά) στο σχολικό εγχειρίδιο στις σελίδες 10- 11 και 23 την εγκατάσταση των Σλάβων στα Βυζαντινά εδάφη και την εποικιστική πολιτική που εφάρμοσε το κράτος, για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του πολυάριθμου σλαβικού πληθυσμού στις ευρωπαϊκές επαρχίες του, όπως και τις πηγές που παρατίθενται στις σελίδες 10 και 22 (Η ανοικοδόμηση των πόλεων της Πελοποννήσου). Βασιζόμενοι στα παραπάνω κείμενα, να αφηγηθείτε τον τρόπο με τον οποίο έγιναν οι εγκαταστάσεις των Σλάβων στο Βυζάντιο, τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν, τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν και το περιεχόμενο της εποικιστικής πολιτικής.

2) Μελετάτε τις σελίδες 12 – 13, και συγκεκριμένα την οργάνωση των θεμάτων και τον τρόπο συγκρότησης και τα πλεονεκτήματα της ύπαρξης του θεματικού στρατού. Μελετήστε επίσης την πηγή στη σελίδα 13, σχετικά με τις υποχρεώσεις του αγρότη - στρατιώτη. Συντάξτε ένα κείμενο, το οποίο να βασίζεται στους θεματικούς άξονες που αναφέρονται παραπάνω. Κατόπιν μελετήστε την πηγή στη σελίδα 12, «Η γένεση των Θεμάτων και η καθιέρωση της Ελληνικής» και εντοπίστε την άποψη που διατυπώνει ο Κωνσταντίνος Πορφυρογέννητος. Ερευνήστε κατά πόσο η κριτική που ασκεί συμφωνεί με ό, τι διατυπώνεται στο εγχειρίδιο. Συμπληρώστε στο παραπάνω κείμενο την απάντηση της ερώτησης και τον προβληματισμό σας σχετικά με τη χρήση μιας και μόνο ιστορικής πηγής.

3) Αναζητήστε στη σελίδα 16 τις αιτίες της αραβικής εξάπλωσης στα εδάφη του Βυζαντίου και στις σελίδες 17 - 18 και 21 - 22 τις συνέπειές της στον τρόπο ζωής του πληθυσμού και τη βυζαντινή οικονομία. Καταγράψτε τα συμπεράσματά σας σε σύντομο κείμενο.

4) Μελετήστε στη σελίδα 35 του εγχειριδίου σας την ενότητα α, τις σελίδες 142 – 144 του βιβλίου «Καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο», τις σελίδες 197 - 205 του τόμου Η' της Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους και τις σχετικές εικόνες, και αφού περιηγηθείτε στον ιστοχώρο <http://www.ime.gr/chronos/09/gr/p/610/main/p4g.html> και μελετήσετε τις πληροφορίες για τα μεσοβυζαντινά χρόνια, παρουσιάστε σε σύντομο κείμενο τον τρόπο ζωής, τις δραστηριότητες και τις υποχρεώσεις του μικροκαλλιεργητή στο Βυζάντιο, καθώς και τις δυσκολίες και τους κινδύνους που αντιμετώπιζε.

## **ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Υποθέστε ότι είστε ένας από τους μικροκαλλιεργητές (της Μικράς Ασίας ή της Βαλκανικής, επιλέξτε) και στέλνετε επιστολή στον τοπικό διοικητή στην του παρουσιάζετε τα προβλήματα σας και του ζητάτε να λάβει μέτρα για να αντιμετωπιστούν.

### **8η πρόταση**

#### **Φύλλο εργασίας - Κάτοικοι των πόλεων**

Δίνεται το παρακάτω υλικό για μελέτη και επεξεργασία. Ζητείται να απαντηθούν οι ερωτήσεις.

1) Μελετήστε από το σχολικό σας βιβλίο τις σελίδες 34 -35, οι οποίες αναφέρονται στη δημογραφική ανάπτυξη των πόλεων κατά τους αιώνες 10ο και 11ο, τις σελίδες 205 – 209 από τον Ζ' τόμο της Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους και αναζητήστε τους λόγους για τους οποίους οι πόλεις γνώρισαν ανάπτυξη αυτούς τους αιώνες και τις παραγωγικές δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνταν οι κάτοικοί τους και παρουσιάστε τα παραπάνω σε σύντομο κείμενο.

2) Ανοίξτε τον διαδικτυακό χάρτη της Κωνσταντινούπολης στο σύνδεσμο <http://individual.utoronto.ca/safran/Constantinople/Map.html> και αφηγηθείτε έναν περίπατο που θα κάνατε αν ήσασταν ένας από τους κατοίκους της.

3) Αφού μελετήσετε από το βιβλίο «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο» τις σελίδες 133-140, τη σελίδα 35 του εγχειριδίου σας, που αναφέρεται στα αστικά επαγγέλματα και τον κανονισμό, ο οποίος καθόριζε τον τρόπο εξάσκησης τους, αλλά και την δεύτερη πηγή της σελίδας 34 (Οι ιχθυοπράτες), να καταγράψετε σε συνοπτικό κείμενο τον τρόπο οργάνωσης των συντεχνιών (συστημάτων), τη σημασία τους, τους τομείς κάθε επαγγέλματος τους οποίους αφορούσαν.

## **ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Αν ήσασταν χρυσοχόος, ψαράς ή άλλο ποιες θα ήταν οι υποχρεώσεις σας, όπως αυτές απορρέουν από το Επαρχιακόν Βιβλίων;

Υποθέστε ότι είστε επαγγελματίες και εξηγήστε στο γιο σας τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που θα έχει όταν αναλάβει την επιχείρηση.

Προτεινόμενη : αναζητήστε στη γειτονιά σας ένα κοσμηματοπώλη ή έναν ψαρά ή όποιον αντίστοιχο επιχειρηματία μπορέσετε και ρωτήστε τον:

- για τις συνθήκες εργασίας του σήμερα,



- τις υποχρεώσεις του απέναντι στο κράτος,
- τους κανόνες που διέπουν την εργασία του,
- τις δυσκολίες και
- αν υπάρχει κάτι σχετικό με τη δουλειά του, από το οποίο αποκομίζει ευχαρίστηση.

Καταγράψτε τις απαντήσεις του (και αν μπορείτε συγκρίνετε το σύγχρονο πλαίσιο εργασίας με αυτό που καθοριζόταν από το Επαρχιακό Βιβλίο).

### 9η πρόταση

Η συγκεκριμένη πρόταση βασίζεται στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων και στόχο έχει τη βιωματική προσέγγιση μέσω της αναπαράστασης/ δραματοποίησης των παραγόντων που συνέβαλαν στην εμφάνιση και εξέλιξη της Εικονομαχίας.

#### Φύλλο εργασίας - Εικονομαχία

Δίνεται το παρακάτω υλικό για μελέτη και επεξεργασία:

Ενότητα 5 του εγχειριδίου (και τα σχετικά παραθέματα),

Αντίστοιχη ενότητα στο εγχειρίδιο της Β Γυμνασίου από

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B107/371/2478,9502/>

και το κείμενο που θα βρείτε στον παρακάτω σύνδεσμο

<http://eranistis.net/wordpress/2014/11/20/%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CF%87%CE%AF%CE%B1-%CF%8C%CF%84%CE%B1%CE%BD-%CE%B7-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9-%CE%B1/>

Καταγράψτε τα αίτια της εικονομαχίας, τα γεγονότα που σχετίζονται με αυτήν και τις απόψεις εικονολατρών και εικονομάχων.

### ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους ρόλους συμβούλων του αυτοκράτορα οι οποίοι του εκφράζουν τις θέσεις τους υπέρ ή κατά της έναρξης της απαγόρευσης της λατρείας των εικόνων, από στρατιωτική, πολιτική ή θρησκευτική σκοπιά. Οι ρόλοι θα έχουν μοιραστεί εκ των προτέρων, ώστε να υπάρξει σχετική προετοιμασία (ενδεικτικά, θα μπορούσαν να υποδυθούν έναν στρατιωτικό από τα ανατολικά θέματα, έναν εκπρόσωπο του πληθυσμού από τα ίδια μέρη κι έναν από τα εδάφη της Βαλκανικής, έναν ιερωμένο υποστηρικτή των

απόψεων των Ισαύρων κι έναν αντίπαλο κτλ.). Αν υπάρχει στο τμήμα μαθητής με έφεση στα εικαστικά, θα μπορούσε να προετοιμάσει κάποιο αντικείμενο χαρακτηριστικό του αξιώματος καθενός από τους συμμετέχοντες.

## **5. Συμπέρασμα**

Η Ιστορία διακρίνεται από πολυπλοκότητα τόσο ως επιστημονικό πεδίο, όσο και ως διδακτικό αντικείμενο. Ιδιαίτερα για την Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τις μεθόδους διδασκαλίας. Υπό την επίδραση νεότερων παιδαγωγικών θεωριών έχουν υπάρξει προτάσεις για την καλύτερη πραγματοποίηση της διδασκαλίας της, σχετικές με τη συνεργασία των μαθητών, την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους, τη διαθεματική προσέγγισή της. Ως βασικό μέσο διδασκαλίας προτείνεται πια, ανάμεσα σε άλλα, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου. Είναι νωρίς να αποτιμηθεί όμως η συμβολή τους, τουλάχιστον για το συγκεκριμένο μάθημα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαφαίνεται πάντως η ανάγκη μεταβολής, ώστε να γίνει ελκυστική και ενδιαφέρουσα στους μαθητές αλλά και στους διδάσκοντες, να βρει τη θέση της στο σύγχρονο κόσμο της πληροφορίας, με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών, ώστε να είναι ικανοί να αξιολογούν και να ελέγχουν τις πληροφορίες που συλλέγουν και να προκληθεί σε αυτούς έμπνευση αυτοσεβασμού και σεβασμού προς τους άλλους λαούς.

## **6. Προεκτάσεις**

Διαπιστώθηκε η έλλειψη ερευνών και η αποσπασματικότητα όσων υπάρχουν, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα. Διαφαίνεται και ανάγκη διερεύνησης για την κατανόηση της σκοπιμότητάς του, την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας, ενδεχομένως και τη σύγκριση αποτελεσματικότητας παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και σύγχρονων, την ελκυστικότητα κάποιων περιόδων και οι λόγοι ύπαρξής της. Αντικείμενο διερεύνησης μπορεί να αποτελέσει και το πώς μπορεί να συνδυαστούν οι καινοτόμες προσεγγίσεις με ένα εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και αν μπορούν να εξυπηρετήσουν τους στόχους του, με δεδομένα το ωράριο, την έκταση της ύλης και τις υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολείων.



## Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελάκος, Κ., & Κόκκινος, Γ.(Επιμ.).(2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αλεξοπούλου, Π. (2012). *Η Ιστορία και η πρόσληψή της από εφήβους μαθητές*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα

Αποστόλου, Α., Δημόπουλος, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (2004). Η μέθοδος των σχεδίων έρευνας (projects): Προϋποθέσεις ένταξης σε μια διεπιστημονική (ή διαθεματική) προσέγγιση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Σε Κ.Αγγελάκος& Γ. Κόκκινος (Επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βακαλούδη, Α., (2016). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.

Βερτσέτης, Α. (2001). *Διδακτική της Ιστορίας* (3η έκδ.). Αθήνα: (χ.ό.).

Βόγλη, Ε.(2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του;* Ανακτήθηκε από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3821/2/15176\\_Vogli\\_Elpida.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3821/2/15176_Vogli_Elpida.pdf)

Βώρος, Φ. (1993). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: (χ.ό.).

Γκίκα, Ε., Μαρκαντωνάτος Δ., Κοκκώνης, Δ., Ζαρωτιάδης, Χ.&Βασιλείου, Β. (χ.χ.). *Ψηφιακές και Διαδίκτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση. Περιπλάνηση στο χώρο – χρόνο: Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από διαδραστικούς χάρτες*.Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας.

Γκουτζαμάνης, Δ., (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το Θέατρο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Δημητρούκας,Ι., Ιωάννου, Θ. &Μπαρούτας,Κ. (χ.χ.). *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565- 1815: Β'Λυκείου γενικής παιδείας*. (χ.τ.) : Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”.

Diehl, C. (2003). *Πορτρέτα Βυζαντινών* (Α. Εμμανουήλ, μετ.). Αθήνα : Ωκεανίδα.

Dijck, H. (2004). Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Γιατί και πώς. Σε Π.Καλογιαννάκη& Β. Μακράκης (επιμ). *Ευρώπη και εκπαίδευση*. Αθήνα:Εκδόσεις Γρηγόρη.

Dray, W. (2007). *Φιλοσοφία της Ιστορίας* (Α. Μανωλάκης μετ.). Επιστημονική επιμέλεια Βάσω Κιντή. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.

EncyclopediedelaPleiade: *Η Ιστορία και οι μέθοδοί της*. τ.1. (2007). (Α. Καραστάθη μετ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Ferro, M. (2000). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο* (Π. Μαρκέτου μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Garland, L. (2000). *Βυζαντινές Αυτοκράτειρες : Γυναίκες και εξουσία στο Βυζάντιο, 527 - 1204 μ.Χ.* Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος "Ιων".

Gardner, H. & Veenema, S. (1996). *Multimedia and Multiple Intelligences*. The American Prospect. 29.

*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*(τ. Ζ).(1978). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*(τ. Η). (1979). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

James, W. (2001). *Ψυχολογία και εκπαίδευση : Διαλέξεις προς εκπαιδευτικούς για θέματα Ψυχολογίας* (Ε. Αλεξοπούλου μετ.). Αθήνα: PRINTA

Κορδάκη, Μ. (χ.χ.). *Η διδασκαλία*. Ανακτήθηκε από <http://de.teikav.edu.gr/dinfo/pdf/chapter4.pdf>

Κεκροπούλου, Μ. (2013). Από τη διδακτική θεωρία στη διδακτική πράξη Στο: Ε.Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ.Φουντοπούλου(επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών*.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας, για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης* (3η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α.(2019). *Αξιοποιώντας την τέχνη στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από το <http://socialpolicy.gr/2017/05/>

Μακράκης, Β.(2004). Η οικουμενική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση: μια προσέγγιση. Στο: Π.Καλογιαννάκη & Β. Μακράκης(επιμ.). *Ευρώπη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.(2006). *Η σχολική τάξη : Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ελισάβετ. (1997). Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην Ελλάδα. *Περιοδικό Αρχαιολογία*,(71).

MacBeath, J. (2016). Αυτοαξιολόγηση: Πόσο καλοί είμαστε τώρα; Σε Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

McKenzie, W. (2005). *Multiple Intelligences and Instructional Technology*. (2<sup>nd</sup> ed.) Washington: International Society for Technology in Education.

Μονιότ Η. (2000). *Η διδακτική της Ιστορίας* (Ε. Κάννερμετ.). Αθήνα : Μεταίχμιο-επιστήμες.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). (2008). *Εκπόνηση ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη.

Παναγάκος Ι. (2018). *Τεχνικές διδασκαλίας. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. ΠΑΔΑ.

Παπαθανασίου, Μ. (2017). *Τα Μουσεία και το κοινό τους. Ο ρόλος του μάρκετινγκ στην προσέλκυση επισκεπτών*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Πετροκοκκίνου, Α. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα και η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: Μία έρευνα δράσης στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο, Ελλάδα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών - Διδακτική Μεθοδολογία - Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση*.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2007). *Επιμορφωτικό υλικό-Ειδικό μέρος-Κλάδος ΠΕ02*.

Rosinbum, J. (2016). Teaching with #Dighist: Introducing a new series on using digital projects in the classroom. *Perspectives on History, The newsmagazine of the American Historical Association*. August 23.

Τέντες, Π. & Τουλιάτος, Σ. (2016, Νοέμβριος, 30). Η “διαθεματικότητα” και η αποδόμηση της γνώσης. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*.

Τζάμου, Κ. (2017). Το μάθημα της Ιστορίας στο λύκειο, η Ανθρωπιστική Θεωρία μάθησης και οι ΤΠΕ. Ανακτήθηκε από: [http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents17/cie2017\\_Proc\\_OnLine/new/custom/pdf/3.8.CIE2017\\_256\\_Tzam\\_Final\\_P.pdf](http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents17/cie2017_Proc_OnLine/new/custom/pdf/3.8.CIE2017_256_Tzam_Final_P.pdf).

Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι ΤΠΕ στο σχολείο του 21ου αιώνα: Από τα προγράμματα επιμόρφωσης στις κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών. Σε Γ.Μπαγάκης (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. *Οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα επιλογής Καλλιτεχνική Παιδεία (Εικαστικά – Στοιχεία Θεατρολογίας - Μουσική) της Α΄τάξης Γενικού Λυκείου 2017 – 2018*.

Walsh, W.H. (2006). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας* (Φ. Βώρος μετ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Walter, G. (2007). *Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο*. Αθήνα : Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

Φαμέλης, Ι. (χ.χ.). *Τεχνολογία και Σύγχρονες Τάσεις στη Διδακτική Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

ΦΕΚ Β 1313/2002. *Σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας για το Λύκειο*.

Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα Θ., Μηλίγκου Ε. & Φουντοπούλου Μ. (επιμ.). (2013). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών*.

Χριστόπουλος, Γ (2018). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation, International Bureau of Education.(1995).*International Conference on Education. 44th Session.Geneva3-8 October 1994*. Paris: UNESCO.