



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
Π.Μ.Σ. ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΚΑΤ.: ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική Εργασία

« Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της διαχείρισης των ιστορικών μαρτυριών ως πηγών μέσω του παιχνιδιού “The Escape Route” στο μάθημα της Ιστορίας »

Κατσίρου Κανέλλα

A.M. 215048

Αθήνα, Οκτώβρης 2018

Διπλωματική Εργασία

Η παρούσα διπλωματική εργασία, εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών για την απόκτηση του **Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης** που απονέμει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών **«Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου** (κατεύθυνση σπουδών: **Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση**)»

Εγκρίθηκε την..... από τα παρακάτω μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής:

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διδάσκοντες για τις γνώσεις που αποκόμισα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά όλα τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής μου, ξεκινώντας από τον κύριο Κυνηγό Πολυχρόνη, για την καθοδήγησή μου καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό.

Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, Μακρή Κατερίνα, η οποία με πρωτόγνωρη επιθυμία μου πρόσφερε την πολύτιμη καθοδήγηση, βοήθεια και ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής. Ο χρόνος και το ενδιαφέρον που μου αφιέρωσε ήταν καθοριστικά για την ολοκλήρωσή της.

Επίσης, να ευχαριστήσω τη διδακτορική ερευνήτρια, Γριζιώτη Μαριάνθη, για την βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του μικρόκοσμου του συγκεκριμένου ερευνητικού σεναρίου.

Συνεχίζοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα και με βοήθησαν ουσιαστικά να εξερευνήσω πρωτόγνωρα μονοπάτια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μεγαλύτερους ηθικούς συμπαραστάτες μου σε όλο αυτό το εγχείρημα, που δεν είναι άλλοι από τους γονείς μου και τις αδερφές μου, που είναι πάντα δίπλα μου.

Κατσίου Κανέλλα.

Στους γονείς μου και στις αδερφές μου...

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract	9
Επισκόπηση Κεφαλαίων	10
1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	11
1.1 Εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση	11
1.2 Διδακτική της Ιστορίας.....	12
1.2.1 Διδακτική της Ιστορίας σήμερα	14
1.2.2. Διδακτική της Ιστορίας με τη χρήση ιστορικών πηγών.....	15
1.2.3 Ιστορικές πηγές.....	17
1.2.4 Διδακτική της Ιστορίας και ΤΠΕ.....	18
1.3 Παιγνιώδη Μάθηση – Digital Game Based Learning	20
1.3.1 Παιγνιώδη Μάθηση και Ιστορία.....	22
1.4 Κονστρουκτιβισμός.....	25
1.4.1 Κονστρουκτιβισμός και το λογισμικό ‘The Escape Route’	28
1.5 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση - Intercultural awareness.....	29
1.5.1 Ορισμοί.....	29
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	29
Διαπολιτισμική κατανόηση	29
1.5.2 Διαπολιτισμική αγωγή στην Εκπαίδευση	30
1.5.3 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση και Ιστορία	31
1.5.4 Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, Ιστορία και Νέες Τεχνολογίες.....	33
1.5.5 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση, Ιστορία και το λογισμικό The Escape Route.	33
1.6 Πολιτική αγωγή.....	35
1.6.1 Ιστορία και Πολιτική Αγωγή.....	35
2. Μεθοδολογία Έρευνας.....	36
2.1 Έρευνα σχεδιασμού	37
2.2 Αντικείμενο της Έρευνας	38
2.3 Ερευνητικά Ερωτήματα	38
2.4 Πλαίσιο Έρευνας	38
2.5 Συλλογή Δεδομένων.....	39
3. Το μαθησιακό Περιβάλλον	39
3.1 Σκεπτικό δημιουργίας του παιχνιδιού The Escape Route	39
3.2 Πρόσθετη Παιδαγωγική Αξία των Μικρόκοσμων	40

3.2.1 Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Μικρόκοσμου ‘The Escape Route’	42
3.3 Το παιχνίδι “The Escape Route”	43
3.3.1 Σύντομη περιγραφή του παιχνιδιού	43
3.3.2 Σχεδιασμός του παιχνιδιού	44
3.3.3 Ανάλυση του μικρόκοσμου The Escape Route	44
3.3.4 Λειτουργικότητες του μικρόκοσμου The Escape Route	45
3.3.5 Το σκεπτικό και οι οδηγίες του παιχνιδιού	48
3.3.6 Ορισμός των πόντων του παιχνιδιού	51
3.4 Συνέντευξη πριν και μετά την ενασχόληση με το παιχνίδι	52
3.5 Η τέχνη ως μαρτυρία	53
4. Σχεδιασμός και Περιγραφή Δραστηριοτήτων	55
4.1 Σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων	55
4.2 Ανάλυση των δραστηριοτήτων	56
4.2.1 Πρώτη φάση	56
4.2.2 Δεύτερη φάση	56
4.2.3 Τρίτη Φάση	57
5. Ευρήματα	58
5.1 Απομαγνητοφώνηση Πρώτης μαθήτριας	58
5.1.1 Πρώτη εκτίμηση παιχνιδιού	60
5.2 Απομαγνητοφώνηση Δεύτερης μαθήτριας	66
5.2.1 Πρώτη εκτίμηση παιχνιδιού	68
5.3 Απομαγνητοφώνηση Τρίτης μαθήτριας	73
5.3.1 Πρώτη εκτίμηση παιχνιδιού	74
6. Ανάλυση Δεδομένων	80
6.1 Διδακτική της Ιστορίας	80
6.1.1 Στάσεις μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας	80
6.1.2 Στάση των μαθητών ως προς τη χρήση πηγών στο μάθημα της Ιστορίας	82
6.2 Ιστορία και Ψηφιακές Τεχνολογίες	82
6.2.1 Στάσεις των μαθητών απέναντι στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης της Ιστορίας	82
6.2.2 Στρατηγική των μαθητών στο παιχνίδι Ιστορίας “The Escape Route”	84
6.2.3 Συμπεριφορά στο παιχνίδι “The Escape Route”	86
6.2.4 Στάση των μαθητών ως προς τη χρήση αληθινών μαρτυριών στο παιχνίδι “The Escape Route”	86
6.2.5 Αληθινές Μαρτυρίες- Αντιδράσεις στο παιχνίδι	87
6.2.6 Ιστορική Κατανόηση – Η Τέχνη ως Μαρτυρία	88
6.2.7 Μαθησιακοί στόχοι ως μέσα εξέλιξης του παιχνιδιού	92

6.2.8 Αποτίμηση δραστηριότητας «Η Τέχνη ως μαρτυρία».....	93
6.3 Διαπολιτισμική συνείδηση / ευαισθητοποίηση μέσω του μαθήματος της Ιστορίας	93
6.3.1 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση μέσω του παιχνιδιού “The Escape Route”	94
6.3.2 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση και αληθινές μαρτυρίες	95
6.4 Πολιτική Αγωγή και Ιστορία μέσω του συγκεκριμένου σεναρίου	96
7. Συμπεράσματα.....	97
7.1 Ιστορία	98
7.1.1 Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω ψηφιακών παιχνιδιών.....	98
7.1.2 Ανάπτυξη στρατηγικής και λήψης αποφάσεων στο παιχνίδι	98
7.1.3 Διδακτική της Ιστορίας μέσω αληθινών μαρτυριών ως πηγών.....	99
7.1.4 Ιστορική γνώση- κατανόηση των μαρτυριών	100
7.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	101
7.2.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσω πηγών στο μάθημα της Ιστορίας.....	101
7.2.2 Πολιτική αγωγή και Ιστορία μέσω των πηγών	102
7.4 Προτάσεις	102
8. Βιβλιογραφία	104
Ξενόγλωσση.....	104
Ελληνόγλωσση.....	110
Διαδικτυακές πηγές.....	113
9. Παράρτημα	114

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η έρευνα που διεξήχθη με την εθελοντική συμμετοχή τριών μαθητών, ηλικίας 16 ετών, στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου “The Escape Route”. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι ειδικότερα, και το διδακτικό αντικείμενο της ιστορίας γενικότερα, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, αξιοποιώντας το υπολογιστικό περιβάλλον των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών ως εργαλείο μάθησης. Βασικό δεδομένο του παιχνιδιού αποτελούν προσωπικές μαρτυρίες που χρησιμοποιούνται ως πηγές. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση της παρέμβασης κάθε μαθήτριας ξεχωριστά και μέσω της καταγραφής των διαλόγων με την ερευνήτρια, ενώ η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω της παρουσίασης ολόκληρου του επεισοδίου κάθε παίκτη. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε βασίστηκε στο πλαίσιο της έρευνας σχεδιασμού.

Λέξεις Κλειδιά : διδακτική της Ιστορίας, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, ιστορικές πηγές, ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, παιγνιώδη μάθηση.

Abstract

The subject of this thesis is a study involving three 16-year old students, who voluntarily participated in the implementation of the educational scenario “The Escape Route”. The purpose of the research is to investigate whether the specific educational game- based learning activity and the overall instruction of the History course can contribute to the development of intercultural awareness skills, by utilizing the computational environment of the digital educational game-based learning activities as a tool of instruction. Personal witnessing statements used as sources are a key element of the game-based learning activity. The data was collected after transcribing both the individual work of the students and the conversations between students and the researcher, whereas the analysis of the collected data was conducted by showcasing the entire episode played by each player. The research method used for the purposes of this investigation is the design research method.

Keywords: history, intercultural awareness, history sources, educational games, game-based learning.

Επισκόπηση Κεφαλαίων

Η παρούσα διπλωματική διαρθρώνεται σε επτά (7) κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε η έρευνα και διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, η ποιοτική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι αυτής της έρευνας σχεδιασμού, υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά το μαθησιακό περιβάλλον καθώς αναλύονται πλήρως τα μαθησιακά εργαλεία.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο παρουσιάζει αναλυτικά τις δραστηριότητες που πλαισίωσαν το ερευνητικό σενάριο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα ευρήματα της έρευνας και στο αμέσως επόμενο ακολουθεί η ανάλυση αυτών.

Στο έβδομο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, που περιέχει τα δεδομένα του παιχνιδιού.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Με την ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, προάγεται μια καινοτόμα μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό, όμως δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων, αλλά απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική. Τα ψηφιακά εργαλεία που αποσκοπούν στη μάθηση, πρέπει να αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση την παιδαγωγική σκοπιμότητα της χρήσης τους, την πρόσθετη παιδαγωγική αξία, και τη βαθιά πρόσβαση στις λειτουργικότητές τους (Healy & Kynigos, 2010). Η τεχνολογία υπό αυτήν την οπτική, μπορεί να υποστηρίξει και να ενισχύσει δεξιότητες όπως ο πειραματισμός, η αναζήτηση, η αμφισβήτηση, η συνεργασία, η επικοινωνία κ.α. Η πρόσθετη παιδαγωγική αξιοποίηση ενός ψηφιακού εργαλείου δύναται να αναδειχθεί μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες γραπτής, συμβολικής και ελεύθερης έκφρασης, διαχείρισης πληροφοριών, πειραματισμού με μοντέλα, επικοινωνίας και ελέγχου μηχανών, οι οποίες δε θα μπορούσαν να υλοποιηθούν με τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας (Κυνηγός, 2011). Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εκφραστικά εργαλεία από τους μαθητές, προσφέροντας νέες δυνατότητες αναβάθμισης μαθησιακών διαδικασιών για οποιοδήποτε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά να βοηθήσουν και τον εκπαιδευτικό να εξελίξει τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία (Hoyles & Noss, 1992, Kynigos, 1993). Με αυτό το εργαλείο στα χέρια του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει τα γνωστικά αντικείμενα των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων, και με κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες και σενάρια, να δημιουργήσει νέες προοπτικές μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης. Για να επιτευχθεί όμως αυτό στο μέγιστο βαθμό, προϋποτίθεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινούριες μεθόδους διδακτικής και στην κατάλληλη χρήση της αντίστοιχης τεχνολογίας (Κυνηγός, 1995).

Το εκπαιδευτικό αυτό σενάριο δημιουργήθηκε με σκοπό να υποστηρίξει, μέσω συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων, την ανάγκη ένταξης τους ηλεκτρονικού υπολογιστή στην καθημερινή διδακτική πρακτική του μαθήματος της ιστορίας. Ο υπολογιστής αποτελεί ένα πολυδύναμο νοητικό εργαλείο για την εκπαίδευση, ο οποίος αισθητοποιεί τις διαδικασίες αναλυτικής σκέψης, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν σύνθετους συλλογισμούς, να προσομοιώσουν τις ερευνητικές διεργασίες και να συγκροτήσουν ιστορική σκέψη.

1.2 Διδακτική της Ιστορίας

Σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η πολιτισμική μεταβίβαση και αναπαραγωγή της κυρίαρχης εθνικής και πολιτισμικής ιδεολογίας. (Κόκκινος, 2003). Απώτερος σκοπός είναι η διαμόρφωση από τους μαθητές της επιθυμητής, σε κάθε εποχή, εθνικής, ιδεολογικής, πολιτικής και κοινωνικής συνείδησης ή ακόμη και η εσωτερίκευση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας, πλέον, είναι η καλλιέργεια διανοητικών δεξιοτήτων των μαθητών, που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της κριτικής ιστορικής σκέψης και της ιστορικής τους συνείδησης. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί όχι να απομνημονεύουν ιστορικά γεγονότα, αλλά να ακολουθούν τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας, ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν κριτικά και στοχαστικά, με τεκμηριωμένες απόψεις, όχι μόνο τα γεγονότα του παρελθόντος αλλά και όλες τις όψεις της δικής τους πραγματικότητας. Η ιστορική γνώση προσφέρει σημεία αναφοράς στο χάος του μεταβαλλόμενου κόσμου, νοητικά εργαλεία αναγνώρισης και εννόησης της ιδιαιτερότητας των κοινωνικών μορφωμάτων του παρόντος και του παρελθόντος, των ομάδων που το συναποτελούν με τις διαφορετικές συμπεριφορές, σκέψεις, επιθυμίες και διεκδικήσεις, των σχέσεων εξουσίας και των διακυβευμάτων (Κάββουρα, 2000).

Αυτό διαφαίνεται και στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, αφού προτάσσουν την κατανόηση, ως διαδικασία για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης :

«.....η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων... ενώ η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου...»

Ε.Π.Π.Σ.

Το κέντρο προσοχής μετατίθεται στους μαθητές και στις μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίοι δεν πρέπει να προσεγγίζουν ένα κείμενο ιστορίας, ως απλοί αναγνώστες οι ακροατές (Κάββουρα, 2010). Η ιστορική γνώση δεν πρέπει να μεταδίδεται στους μαθητές με τη μορφή μιας παγιωμένης συλλογικής εθνικής μνήμης, αλλά να κατασκευάζεται από αυτούς με ενεργητικό τρόπο, μέσα από την έρευνα και την επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Ο καθηγητής δεν πρέπει να είναι, πλέον, διαβιβαστής ιστορικών πληροφοριών, αλλά να λειτουργεί ως ενεργό υποκείμενο, που με κατάλληλες διεργασίες εμπλέκεται στη διαδικασία παραγωγής νοήματος και ιδεών και εμπλέκει τους μαθητές του σε μια σύνθετη διαδικασία διαλόγου, αποδοχής ή/και απόρριψης, δημιουργίας και κριτικού σχολιασμού ιδεών. Έτσι, η διδακτική της ιστορίας μπαίνει σε νέο πλαίσιο, στο οποίο η ιστορική μάθηση απαιτεί κάτι περισσότερο από την εκμάθηση γεγονότων του παρελθόντος, ονομάτων και ημερομηνιών από τους μαθητές.

Απώτερος στόχος της καλλιέργειας της ιστορικής συνείδησης κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, είναι ο στόχος να αναγνωρίζουν οι μαθητές ένα κοινωνικό πρόβλημα, να το αναλύουν και να παίρνουν αποφάσεις για τα ζητήματα της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Rusen (1993b), μία από τις κύριες λειτουργίες της ιστορικής συνείδησης είναι να διακρίνουμε όχι μόνο τα γεγονότα του παρελθόντος ως χρονολογική ακολουθία αλλά τη σχέση τους με το παρόν. Έτσι, το παρόν γίνεται μια διάσταση της ιστορίας, γίνεται η εκπλήρωση του παρελθόντος και, ως συστατικό της ιστορίας, χρησιμεύει στο να αντανakλά την αξία που ένας άνθρωπος προσδίδει στο παρελθόν. Σκοπός, λοιπόν της ιστορικής εκπαίδευσης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές με ποιο τρόπο δόθηκε συγκεκριμένη σημασία σε γεγονότα του παρελθόντος από διάφορους ιστορικούς και να μπαίνουν στη διαδικασία να αξιολογούν τα νοήματα αυτά και να γεννούν δικά τους ερωτήματα στις ερμηνείες αυτές, αντί να τα αποδέχονται παθητικά σαν μια μεγάλη αφήγηση για το παρελθόν.

Τέλος, η ιστορία είναι ένα περίπλοκο διδακτικό αντικείμενο, το οποίο δεν απαιτεί απλά συλλογή, οργάνωση και απομνημόνευση πληροφοριών για ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα. Απαιτεί βαθύτερη και προσεκτικότερη μελέτη των ιστορικών πληροφοριών για την κατανόηση και την ερμηνεία των ενεργειών των ανθρώπων του παρελθόντος και των περίπλοκων σχέσεων μεταξύ τους. Είναι δύσκολη η πορεία προς την ιστορική

κατανόηση, όταν γνωρίζουμε ότι η αντικειμενικότητα είναι ρευστή και η υποκειμενικότητα αυτονόητη.

1.2.1 Διδακτική της Ιστορίας σήμερα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, συντάσσονται με στόχο να καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αποκτήσουν γνώσεις, να οικειωθούν αξίες, ν' αναπτύξουν δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και να μετέχουν ενεργά στην κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή. Εξετάζοντας τα προγραμματικά κείμενα για την ιστορική εκπαίδευση, ένα ερώτημα που γεννάται είναι σε ποιο βαθμό οι συγκεκριμένοι στόχοι μπορούν να ικανοποιούνται. (Κάββουρα, 2010 : 152). Η ιστορική σκέψη και η καλλιέργειά της, η εξοικείωση με την επιστήμη της ιστορίας και τις ιδιαιτερότητές της, δε φαίνεται να προωθούνται σύμφωνα με τη λογική που έχει υιοθετηθεί στα προγράμματα σπουδών, καθώς ανιχνεύεται μια ασυνέπεια ανάμεσα στους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών και στα περιεχόμενα που προδιαγράφουν την υλοποίησή τους.

Παρά τις φιλοδοξίες των πρόσφατων προγραμμάτων σπουδών ιστορίας να προμηθεύουν τη νέα γενιά με γνωστικά εφόδια για την κατανόηση του κόσμου που την περιβάλλει, να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και να προσφέρουν ευκαιρίες συγκρότησης της ιστορικής τους συνείδησης, η διάρθρωσή τους σηματοδοτεί την πρόταξη ενός «υλικού σκοπού της διδασκαλίας» και τον υπερτονισμό μιας «αυθύπαρκτης αξίας των γνώσεων», (Κάββουρα, 2010: 152) , ανεξάρτητα από την εποχή και την κοινωνική πραγματικότητα που φαίνεται να υπακούει στη θεωρία του «διδασκτικού υλισμού», σύμφωνα με την οποία ο μαθητής νοείται ως «αποθήκη» συσσώρευσης «υλικών». (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο παραδοσιακό σχολείο έγκειται στη διαβίβαση ιστορικών πληροφοριών, των οποίων η επιλογή έχει γίνει από άλλους. Ο μαθητής, εκλαμβάνει τη γνώση αυτή, ως ανεξάρτητη σε σχέση με το περιβάλλον που ζει, και χαρακτηρίζεται από έλλειψη της δυνατότητας να τα εφαρμόσει στη ζωή του. Ο

καθηγητής χρησιμοποιεί το μυαλό των μαθητών ως αποθηκευτικό χώρο νέας γνώσης, με το μαθητή να προσαρμόζεται εύκολα και να απομακρύνεται από τη δυνατότητα να αποκτήσει κριτική συνείδηση και σκέψη. Η μετάβαση της γνώσης γίνεται από τον καθηγητή μέσα από μια καθαρά γεγονотоλογική και χρονολογική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων με αποτέλεσμα μέσα στο μυαλό των μαθητών η ιστορική γνώση να έχει τη μορφή ενός συνονθυλεύματος μη επεξεργασμένων πληροφοριών που έρχονται από τον “κοινό νοου” και τις επιδράσεις που ασκούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. (Κάββουρα, 2013: 153). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μετατρέπεται η διαδικασία της μάθησης σε μια οδυνηρή, πληκτική και χωρίς ενδιαφέρον παθητική απομνημόνευση και αποδοχή αποφάνσεων. Ο γραμμικός χαρακτήρας των προγραμμάτων σπουδών έχει ως αντίκτυπο να καταλήγει η ιστορία μάθημα για αποστήθιση αφού είναι έντονη η απουσία διερεύνησης και αναζήτησης ιστορικού υλικού και πληροφοριών, η έλλειψη εξέτασης της εγκυρότητας και η απουσία διατύπωσης ερωτημάτων και διαμόρφωσης υποθέσεων. Η συγκεκριμένη μορφή των προγραμμάτων σπουδών δεν προσφέρει δυνατότητες ώστε να κατανοηθεί η ιδιαιτερότητα αυτής της γνώσης και να εννοηθεί ως μια γνώση μεταβαλλόμενη, η οποία εμπλουτίζεται, συμπληρώνεται και αναθεωρείται διαρκώς (Αβδέλα, 1988).

Ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, ως σκοπός τίθεται η ανάπτυξη της «ιστορικής σκέψης», όπου ως ιστορική σκέψη ορίζεται η «κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και η διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση ευθύνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον». Η διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται άμεσα με την πολιτική αγωγή, την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, 2003: 184). Καθίσταται, επομένως, σαφής η σύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος μπορεί να θεωρηθεί μέσο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης και την ανάπτυξη αντιρατσιστικών στάσεων.

1.2.2. Διδακτική της Ιστορίας με τη χρήση ιστορικών πηγών

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι η νέα γνώση δε μεταφέρεται από τον καθηγητή στο μαθητή, αλλά μετασχηματίζεται μέσα από τη διαδικασία της μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το μοντέλο του Piaget, η νέα γνώση ενσωματώνεται στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές (αφομοίωση) ή διευθετείται με τρόπο που δημιουργεί νέες γνωστικές δομές (συμμόρφωση) (Piaget, 1969).

Η ανάλυση και η ερμηνεία των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία του μαθήματος είναι απαραίτητος όρος για να αποκτήσει ο μαθητής την ικανότητα να σκέφτεται ιστορικά, να αξιολογεί το ιστορικό υλικό και την ιστορική πληροφορία, συσχετίζοντας το περιεχόμενο του βιβλίου και της ιστορικής πηγής, και να παράγει ιστορική γνώση. (Greene, 1994). Κεντρικός σκοπός του μαθήματος πρέπει να είναι η απόκτηση της δυνατότητας από τους μαθητές να σκέφτονται λογικά, με εργαλείο τις ιστορικές πηγές για τα γεγονότα του παρελθόντος. Αυτή η διαδικασία απομακρύνει το μαθητή από τη θέση του παθητικού αποδέκτη της ιστορικής πληροφορίας, και τον καθιστά ενεργητικό μέλος της διδακτικής διαδικασίας, εγκαθιστώντας μια πρακτική διερεύνησης των γεγονότων. Αυτή η διαδικασία, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές και τη δυνατότητα ανάπτυξης τεκμηριωμένων ιστορικών συλλογισμών. Με τη χρήση ιστορικών πηγών, την ανάλυση και την ερμηνεία τους, ως κεντρικός σκοπός του μαθήματος αρχίζει να διαφαίνεται η δυνατότητα των μαθητών να σκέφτονται λογικά με εργαλείο τις ιστορικές πηγές και τα γεγονότα του παρελθόντος, και να κατασκευάζουν ιστορίες που συνδέονται μεταξύ τους λογικά και με επιχειρήματα. Οι πληροφορίες που μπορεί να αντλήσει κάποιος μέσα από τις πηγές είναι σημαντικές καθώς μπορούν να επιβεβαιώνουν ή να αναιρούν ισχυρισμούς και υποθέσεις για γεγονότα του παρελθόντος. Επίσης, μπορούν να περιλαμβάνουν τόσο συμπληρωματικές, όσο και αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες πληροφορίες για το γεγονός που παρουσιάζουν, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να γνωρίσει τις διαφορετικές πτυχές και οπτικές αυτού.

Επίσης, μέσω της μελέτης των πηγών, καλλιεργείται η διερευνητική διάθεση των μαθητών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν την ιστορία με έναν πιο προσωπικό, ανθρώπινο και ενεργητικό τρόπο, όπως επιχειρείται και από το συγκεκριμένο σενάριο. Στο πλαίσιο αυτό έγκειται και ο προβληματισμός τους που δημιουργείται στην προσπάθεια του να διακρίνουν το βαθύτερο από το επιφανειακό, το πραγματικό από το φανταστικό και τις προσωπικές απόψεις από τα τεκμηριωμένα ιστορικά γεγονότα. Αυτή η διερευνητική διαδικασία, ενισχύει τα κριτήρια του μαθητή και ενδυναμώνει τον προβληματισμό του ώστε να καταφέρει να ασκεί κριτική στις προλήψεις, τις προκαταλήψεις και τις παρανοήσεις με απώτερο σκοπό να καλλιεργήσει τη γνήσια και λογική και κριτική σκέψη και διανοητική του ωρίμανση.

Τέλος, σύμφωνα με τον Banks (1993a : 22-24) η διαδικασία κατασκευής της γνώσης επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τους τρόπους που δημιουργείται η γνώση και κατασκευάζονται οι ερμηνείες ως αντανάκλαση των εμπειριών διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων, κάτι που βρίσκει εφαρμογή μέσα από την ερμηνεία ιστορικών μαρτυριών.

1.2.3 Ιστορικές πηγές

Ως ιστορικές πηγές μπορούμε να θεωρήσουμε: τις γραπτές πηγές, επίσημα έγγραφα, τα έργα τέχνης και αντικείμενα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, ηχητικά ντοκουμέντα, οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, προφορικές μαρτυρίες, πίνακες και γραφήματα, ηλεκτρονικές πηγές (Ρεπούση, 2000: 312-328). Οι ιστορικές πηγές, διακρίνονται σε πρωτογενείς, οι οποίες προέρχονται από τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που συνέβη ένα γεγονός, και σε δευτερογενείς ή αλλιώς, ιστορικές αφηγήσεις γεγονότων, οι οποίες είναι αυτές που ανασυνθέτουν ένα ιστορικό φαινόμενο, μια ιστορική περίοδο, και στηρίζονται στις πρωτογενείς πηγές.

Στο συγκεκριμένο σενάριο μέσω των προσωπικών μαρτυριών επιχειρείται η ενίσχυση της σχέσης του μαθητή με την ιστορία αφού αυτές βοηθούν στη μετατροπή της διδασκαλίας των ιστορικών γεγονότων σε προσωπική υπόθεση. Οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με αληθινές και ζωντανές μαρτυρίες, είναι σε θέση να κάνουν συνδέσεις του παρελθόντος με το παρόν που ζουν και να τοποθετούν τον εαυτό τους στο παρόν ως όντα της ιστορικής εξέλιξης και να αντιμετωπίζουν τη ζωή τους ως ιστορικά υποκείμενα. Τις τελευταίες δεκαετίες η δημιουργία πολυεθνικών κρατών και οι ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας αναπτύσσουν την τάση για την καλλιέργεια διανοητικών και συναισθηματικών διαδικασιών που υποστηρίζουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους ως ενεργοί πολίτες σε προσωπικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Μελετώντας πηγές που αναφέρονται σε κοινωνικά προβλήματα και των κινδύνων που ενυπάρχουν σ' αυτά, οι μαθητές οδηγούνται να παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους σε κοινωνικό επίπεδο πρωτίστως, ενισχύοντας την ανοχή τους απέναντι στο διαφορετικό, όπως επιχειρείται στο συγκεκριμένο σενάριο. Αυτό, έχει ως άμεσο αντίκτυπο, να αντιλαμβάνονται την αυτονομία και την ταυτότητά τους και τη σύνθετη αίσθηση του

ανήκειν, διατηρώντας κριτική στάση απέναντι στην πολιτική εξουσία (Μαμούρα, 2011).

1.2.4 Διδακτική της Ιστορίας και ΤΠΕ

Στον 21^ο αιώνα είναι απαραίτητο ο καθένας από εμάς να έχει αποκτήσει τις δεξιότητες που απαρτίζουν τον πληροφοριακό εγγραμματισμό, ανάγκη που ικανοποιούν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Ο πληροφοριακός εγγραμματισμός σε συνδυασμός με τον ιστορικό εγγραμματισμό μπορούν να εφοδιάσουν το μαθητή με εκείνες τις δεξιότητες που θα τον καθιστούν ικανό να διαχειρίζεται οποιαδήποτε ιστορική πληροφορία. Προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στη διαχείριση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και να τις αξιοποιούν προς όφελός τους, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός να υπακούει στις επιταγές του ιστορικού εγγραμματισμού και του πληροφοριακού εγγραμματισμού στο πλαίσιο της επιδίωξης του προγραμματισμού (Τσορτανίδου, 2016).

Με τον όρο «πληροφοριακός εγγραμματισμός» νοείται η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί την πληροφορία (Ράπτης, 2009). Πληροφοριακά εγγράμματο θεωρείται το άτομο που όχι μόνο αναζητά και βρίσκει τις πληροφορίες που θέλει αλλά είναι σε θέση να τις αξιοποιεί και να τις διαχειρίζεται αποτελεσματικά (Παπανικολάου, 2009). *«Ο πληροφοριακός εγγραμματισμός αφορά την αναγνώριση, του πότε και γιατί χρειάζεται πληροφορία, πού μπορεί να εντοπιστεί και πώς να αξιολογηθεί, να χρησιμοποιηθεί και να κοινοποιηθεί σε άλλους με έναν ηθικά αποδεκτό και νόμιμο τρόπο»* (Παπανικολάου, 2009: 2).

Με τον όρο «ιστορικός εγγραμματισμός» νοείται η κατανόηση της ιστορικής λογικής, η κατανόηση και η συνειδητοποίηση της σημασίας των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων ανά ιστορικές περιόδους, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ικανότητας επίλυσης προβλήματος, η χρήση ιστορικής ορολογίας, ο αυτοπροσδιορισμός ως απόρροια της κατανόησης και της συσχέτισης του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν και η ανάπτυξη ενδιαφέροντος σε θέματα ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος και διδασκαλίας της ιστορίας (Ρεπούση, 2007). Ο ιστορικός σε συνδυασμός με τον πληροφοριακό εγγραμματισμό μπορεί να εφοδιάσει το μαθητή με εκείνες τις

δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό να αναγιγνώσκει, να επιλέγει, να οργανώνει και να αξιοποιεί ιστορικές πληροφορίες και τελικά να διαμορφώνει την προσωπική του ερμηνεία για τον κόσμο.

Οι νέες δυνατότητες που παρέχουν τα ψηφιακά εργαλεία διαμορφώνουν μια νέα εκπαιδευτική διάσταση, η οποία αν και δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη διδακτική διαδικασία, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην απόκτηση δεξιοτήτων ενεργητικής και διερευνητικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος μάθησης, όπου αναπτύσσονται στρατηγικές και μέθοδοι, οι οποίες υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων (Crocco, 2001). Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σχετίζεται άμεσα με την προοπτική να καταστεί το μάθημα της ιστορίας πιο ελκυστικό, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να μεταβάλλει το γραμμικό του χαρακτήρα και να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για τη άμεση και ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (McCormick, 2008). Η ψηφιακή ιστορία, αντίθετα με τα παραδοσιακά μέσα, παρέχει πολλαπλές πηγές και βάζει τους μαθητές σε ένα εικονικό πλαίσιο και στα παπούτσια των μαθητευόμενων ιστορικών, διερευνώντας όψεις του παρελθόντος (Giakoumatou, 2005).

Το εκπαιδευτικό αυτό λογισμικό δημιουργήθηκε με σκοπό να υποστηρίξει, μέσω συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων, την ανάγκη ένταξης τους ηλεκτρονικού υπολογιστή στην καθημερινή διδακτική πρακτική του μαθήματος της ιστορίας. Ο υπολογιστής, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί ένα πολυδύναμο νοητικό εργαλείο για την εκπαίδευση, ο οποίος αισθητοποιεί τις διαδικασίες αναλυτικής σκέψης, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν σύνθετους συλλογισμούς, να προσομοιώσουν τις ερευνητικές διεργασίες και να συγκροτήσουν ιστορική σκέψη.

Ο υπολογιστής, μέσω των σύνθετων πολυμεσικών εφαρμογών και των εκπαιδευτικών λογισμικών ευρύτερα, με τα οποία επιδιώκεται η αναπαράσταση της πληροφορίας με πολλαπλές μορφές, η επίλυση ρεαλιστικών ή αυθεντικών προβλημάτων και η προσομοίωση των διαδικασιών μάθησης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και συνεισφέρει στο μετασχηματισμό των παραδοσιακών πρακτικών σε σύγχρονες μαθησιακές διαδικασίες. Η υπολογιστική τεχνολογία παρέχει στοιχεία που οδηγούν σε καινούριες ερμηνείες για την κατανόηση των ανθρώπινων νοοτροπιών και συμπεριφορών στο παρελθόν, σε μελέτες πολλαπλών όψεων της ιστορικής πραγματικότητας και στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει πως θεωρεί πρόσφορο μέσω τα ψηφιακά εργαλεία για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, όπως η κριτική προσέγγιση της πληροφορίας και της γνώσης, τα συνοδευτικά εκπαιδευτικά λογισμικά (Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003: 4).

1.3 Παιγνιώδη Μάθηση – Digital Game Based Learning

Οι ψυχολόγοι, έχουν από παλιά αναγνωρίσει τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού. Ο Piaget (1962) περιέγραψε το παιχνίδι ως αναπόσπαστο και εξελισσόμενο κομμάτι στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τον Piaget, το παιχνίδι γίνεται πιο συμβολικό και κοινωνικό, καθώς το παιδί ωριμάζει διαμέσου διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων. Ένας από τους τρόπους που το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, είναι ενεργοποιώντας τα σχήματά τους με τρόπους που τους επιτρέπουν να ξεπερνούν την άμεση πραγματικότητά τους. Αυτό το είδος παιχνιδιού επιτρέπει στα παιδιά να συγκρατούν πολλαπλές αναπαραστάσεις για το ίδιο αντικείμενο, μια δεξιότητα που απαιτείται για την ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης (DeLoache, 1987), μία από τις πιο σημαντικές αναπτύξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Το να δίνεις τη δυνατότητα στο παιδί να συγκρατεί πολλές αναπαραστάσεις, έστω και αντικρουόμενες μεταξύ τους, είναι το κλειδί για την περαιτέρω ανάπτυξή του (Plass, Homer, Kinzer, 2015).

Οι μαθητές, είναι γεγονός, πως συγκροτούν καλύτερα τα δεδομένα και τις πληροφορίες που μαθαίνουν, όταν οι ίδιοι χρησιμοποιούν αυτά τα δεδομένα ως εργαλεία για να λύσουν προβλήματα. Όμως, για να μάθει κάποιος από τις εμπειρίες του, πρέπει αυτές να είναι πολύ καλά σχεδιασμένες και τη δυνατότητα δημιουργίας τέτοιων “καλοσχεδιασμένων” εμπειριών για τους μαθητές, μας τη δίνουν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Αυτό συμβαίνει, καθώς σύμφωνα με τον Gee (2009), τα εκπαιδευτικά παιχνίδια εστιάζουν σε καλά σχεδιασμένα προβλήματα, και όχι σε ασύνδετα γεγονότα και πληροφορίες, παρέχουν εργαλεία στους παίκτες να τα λύσουν καθώς επίσης, έχουν ξεκάθαρους στόχους και ενθαρρύνουν τους μαθητές να ξανασκεφτούν τον τρόπο που θα φτάσουν στο στόχο τους, ξανά και ξανά, όπως συμβαίνει και με το συγκεκριμένο λογισμικό. Επίσης, ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που τα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι πρωτοπόρα για τη μάθηση, είναι ότι μειώνεται πολύ η συνέπεια κάποιας

αποτυχίας και αυτό οδηγεί το μαθητή να εξερευνά και να σκέφτεται εναλλακτικές λύσεις, να παίρνει ρίσκο και να σκέφτεται νέους τρόπους να παίξει το παιχνίδι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητά του. Το παιχνίδι είναι αυτό που βάζει την εκτέλεση πριν από τη γνώση, άρα και τις εμπειρίες πριν από τα κείμενα και τις λέξεις. Αυτό σημαίνει πως ο παίκτης μαθαίνει κάνοντας (learning by doing) και αποκτά εμπειρίες και εικόνες ώστε να μπορέσει αργότερα να δώσει βαθύτερο νόημα στα κείμενα και στις λέξεις που θα διαβάσει.

Ως τεχνολογικά εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία είναι βασισμένα στη θεωρία της παιγνιώδους μάθησης, ή αλλιώς game- based learning, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα τεχνολογικά παιχνίδια που παίζονται με καθορισμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Shaffer, Halverson, Squire, & Gee, 2005). Η σχεδιαστική διαδικασία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών που προορίζονται για τη μάθηση, περιέχουν την ανάγκη της ισορροπίας να καλυφθεί το διδασκόμενο αντικείμενο με την επιθυμία να δώσουν προτεραιότητα στο παιχνίδι (Plass, Perlin, & Nordlinger, 2010).

Η βασική παραδοχή που διέπει τη μάθηση που βασίζεται σε ψηφιακά παιχνίδια είναι ότι αυτά είναι εγγενώς σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τις παραδοχές του οποίου η γνώση και ο κόσμος δομούνται και συνεχώς αναδομούνται μέσω της προσωπικής εμπειρίας των μαθητών. Η γνώση δεν είναι απλά ένα εμπόρευμα το οποίο μεταφέρεται, κωδικοποιείται, διατηρείται και εφαρμόζεται ξανά και ξανά, αλλά είναι μια προσωπική εμπειρία που δομείται (Ackermann, 2001). Ο παίκτης-μαθητής στα ψηφιακά παιχνίδια έχει να διασχίσει παίζοντας τα «μονοπάτια» της γνώσης, να οικοδομήσει δηλαδή τη γνώση του για να προχωρήσει από το ένα επίπεδο του παιχνιδιού, στο άλλο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να γίνεται αυτός το κέντρο της μάθησής του και η διδασκαλία να χαρακτηρίζεται ως μαθητοκεντρική- γεγονός που αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους τη θεωρίας του game based learning (Becker, 2005b). Τέλος, σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί και η εξατομικευμένη προσέγγιση της μάθησης, μιας και επιτρέπουν στον εκάστοτε παίκτη να δρα σύμφωνα με τον προσωπικό του ρυθμό και χρόνο, όπως επίσης και να λαμβάνει ανατροφοδότηση μέσω ήχων, εικόνων, λεκτικών μηνυμάτων κ.α. που ανταποκρίνονται στο προσωπικό του στυλ μάθησης (Becker, 2005a).

Ωστόσο, τα ψηφιακά παιχνίδια που έχουν ως ζητούμενο τη δημιουργία νοημάτων και στοχεύουν στην εκπαίδευση μέσα από ευχάριστες και παιγνιώδεις διαδικασίες και κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του παίκτη, θα πρέπει να είναι δομημένα ώστε να

εντάσσονται στα πλαίσια μιας δομημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, ώστε να μην αποκλίνουν από τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Kafai (2001), ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να φτιάξει ένα παιχνίδι που θα ανταποκρίνεται στις επιδιώξεις τους θα έρθει αντιμέτωπος με το δύσκολο έργο της ανεύρεσης του υλικού εκείνου που ισορροπεί τόσο ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στον διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο που αυτό προβάλλεται μέσα από το παιχνίδι. Οι περισσότερες συστηματικές προσεγγίσεις της θεωρίας του game based learning, λαμβάνουν υπόψιν την αναγκαιότητα ύπαρξης μια πολύ σημαντικής συνθήκης, προκειμένου να ενσωματωθούν και να αποδώσουν «καρπούς» τα παιχνίδια αυτά στο μαθησιακό περιβάλλον, που δεν είναι άλλη από τη συντονισμένη προσπάθεια και από πλευράς των εκπαιδευτικών (Routledge, 2009).

1.3.1 Παιγνιώδη Μάθηση και Ιστορία

Σκεπτόμενοι όλα τα παραπάνω θετικά είναι αρκετοί που υποστηρίζουν πως η ένταξη του παιχνιδιού στην εκμάθηση δύσκολων γνωστικών αντικειμένων λειτουργεί καταλυτικά στη μάθησή τους (Kafai, 2006). Με δεδομένο αυτό, η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών εκπαιδευτικής φύσεως ενδείκνυνται για τη διδασκαλία της Ιστορίας, μιας και όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο με πολλές πληροφορίες και δύσκολη ορολογία. Οι μαθητές, όπως και στο συγκεκριμένο ερευνητικό σενάριο, επωφελούνται από τέτοια παιχνίδια που τους εμπλέκουν σε μια διαδικασία αναζήτησης της ιστορικής γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης με ένα φανταστικό κόσμο που προσομοιώνει πραγματικά ιστορικά γεγονότα και χαρακτήρες.

Είναι πολύ σημαντική η πολύ-αναπαραστασιακή φύση των ψηφιακών εργαλείων, τα οποία στα χέρια των παιδιών μετατρέπονται σε εργαλεία ερμηνείας και ιστορικών εννοιών και παράλληλα αναπτύσσουν την κριτική, αναλυτικο-συνθετική και τη διερευνητική σκέψη, διευκολύνοντας αυτό που ονομάζουμε ιστορική κατανόηση. Οι μαθητές, έτσι, βρίσκουν προσωπικό νόημα στη διαδικασία μάθησης της Ιστορίας.

1.3.2 Παιγνιώδη Μάθηση και το λογισμικό “The Escape Route”

Στο εκπαιδευτικό παιχνίδι “The Escape Route”, το οποίο είναι σχεδιασμένο στο εκπαιδευτικό λογισμικό Choico, του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με βάση τη θεωρία της παιγνιώδους μάθησης (game-based learning), οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το λογισμικό και πειραματίζονται καθώς πρέπει να αποφασίσουν ποιους σταθμούς θα επιλέξουν στο τελικό τους ταξίδι. Η αξιοποίηση του λογισμικού είναι, επίσης, βασισμένη στην παραπάνω θεωρία της παιγνιώδους μάθησης, εφόσον θα εμπλακούν οι μαθητές ενεργά στο παιχνίδι. Όπως προαναφέρθηκε, ενσαρκώνουν έναν ρόλο και με γνώμονα την ταυτότητά τους αυτή πορεύονται στο παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον Gee (2003,2004,2005), τα καλοσχεδιασμένα παιχνίδια που προορίζονται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενσωματώνουν κάποιες διδακτικές αρχές/ αρχές μάθησης. Αυτές είναι, αρχικά, η ταυτότητα του παιχνιδιού και η ταυτότητα που έχει ο παίκτης μέσα σ' αυτό. Το λογισμικό “The Escape Route” είναι ένα παιχνίδι με σαφή σκοπό, ο οποίος είναι η κριτική προσέγγιση των πηγών και η ανάλυση αυτών, που θα οδηγήσει τον παίκτη να επιλέξει την τελική του πορεία. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό “The Escape Route”, επίσης, έχουν και οι μαθητές σαφή ταυτότητα, καθώς ενσαρκώνουν το ρόλο ενός Εβραίου. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της μάθησης που είναι βασισμένη σε παιχνίδι είναι η αλληλεπίδραση/ διάδραση. Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης των μαθητών με το παιχνίδι, υπάρχει αλληλεπίδραση καθώς επιλέγοντας ένα σταθμό, υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση από το παιχνίδι καθώς έχει οριστεί από τη σχεδιάστρια να βγαίνουν αντίστοιχες ειδοποιήσεις, ανάλογα με τους πόντους που έχουν συγκεντρωθεί στις διάφορες παραμέτρους (Ασφάλεια, Δυνατότητα Διαφυγής, Στιγματισμός και Χρήματα). Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι παρέχει ανατροφοδότηση (feedback) στο μαθητή, η οποία λειτουργεί ως κίνητρο στα πλαίσια της αξιοποίησης της παιγνιώδους μάθησης για να προχωρήσει. Σ' ένα σωστό παιχνίδι, οι λέξεις και οι πράξεις είναι τοποθετημένες σε μια διαδραστική σχέση μεταξύ του παίκτη και του παιχνιδιού. Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η παραγωγή. Με άλλα λόγια οι μαθητές είναι παραγωγοί της γνώσης τους και όχι απλά καταναλωτές. Οι μαθητές, κατά ένα τρόπο σχεδιάζουν το παιχνίδι τους από τις κινήσεις που κάνουν και από τις αποφάσεις που παίρνουν. Επιπροσθέτως, είναι γεγονός πως στα εκπαιδευτικά παιχνίδια μειώνονται οι συνέπειες ενός πιθανού λάθους και έτσι, σύμφωνα με τους Hoffman & Nadelson (2010), οι μαθητές ενθαρρύνονται να παίρνουν ρίσκο, να προσπαθούν νέα

πράγματα και να εξερευνούν. Επίσης, αυτή η αποτυχία κάποιες φορές είναι εκ σχεδιασμού αναμενόμενη και ίσως κάποιες φορές αποτελεί απαραίτητο βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kapur, 2008, Kapur & Bielaczyc, 2012, Kapur & Kinzer, 2009). Στο παιχνίδι “The Escape Route”, όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητές θα προσπαθήσουν αρχικά, να παίξουν και να τερματίσουν το παιχνίδι βασιζόμενοι στους πόντους που τους προσδίδει ή τους αφαιρεί κάθε σταθμός. Μετά από τις πρώτες λανθασμένες προσπάθειές τους, όμως, θα καταλάβουν πως μόνο με τους πόντους δεν γίνεται να καταλήξουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα γι’ αυτό και θα αναγκαστούν να κινηθούν στο παιχνίδι διαβάζοντας τις πηγές. Στην κατεύθυνση αυτή, θα τους οδηγήσει και η ανατροφοδότηση που θα δέχονται από το παιχνίδι σε περίπτωση λάθους (feedback), η οποία βγαίνει στην οθόνη σαν μήνυμα, εφόσον έχουν επιλέξει κάποιον από τους σταθμούς με έντονα αντιρατσιστικά στοιχεία στην πορεία τους. Αυτό έχει οριστεί στις συνθήκες ελέγχου του παιχνιδιού “The Escape Route”. Για παράδειγμα, αν επιλεγθούν περιοχές της Γερμανίας ή της Πολωνίας και κυρίως του Άουσβιτς, που το αντισημιτικό πνεύμα ήταν πολύ έντονο, θα εμφανιστεί και ανάλογη ειδοποίηση. Επιπλέον, σύμφωνα με το Gee (2007), τα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά παιχνίδια μαθαίνουν τους μαθητές να εξερευνούν, να σκέφτονται ολόπλευρα και να ξανασκέφτονται τους στόχους. Στο σχολείο, τα παιδιά μαθαίνουν πως είναι έξυπνο να απαντάς και να κινείσαι όσο πιο γρήγορα γίνεται προς το στόχο σου ενώ τα παιχνίδια ενθαρρύνουν το αντίθετο. Ενθαρρύνουν τους παίκτες να εξερευνούν επαρκώς τα δεδομένα πριν κινηθούν, να σκέφτονται ολόπλευρα και όχι μόνο γραμμικά, και να χρησιμοποιούν την εξερεύνηση και τη σκέψη τους για την κατάκτηση του επιθυμητού στόχου (όπως και στο παιχνίδι “The Escape Route”).

Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο είναι πως τα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά παιχνίδια, δεν είναι ούτε πολύ εύκολα, στα οποία το αποτέλεσμα να είναι βαρετό για τους παίκτες οι οποίοι διακόπτουν το παιχνίδι, ούτε απροσπέλαστα, ώστε να αποθαρρύνουν τους παίκτες και να τα διακόπτουν. Τα καλά σχεδιασμένα παιχνίδια είναι αυτά που στοχεύουν στο “ιδανικό σημείο” (“sweet spot”), δηλαδή που οι παίκτες μπορούν να πετύχουν το στόχο τους με λίγη “πάλη”. Στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τα καλά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι αυτά που στοχεύουν να βρίσκονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του παίκτη (*VEA- zone of proximal development*) (Plass, Homer, Kinzer, 2015). Στην ίδια λογική, είναι βασισμένη η σχεδίαση του παιχνιδιού “The Escape Route”, καθώς δεν είναι εύκολο να τερματιστεί αποκλειστικά με τους πόντους που

προσδίδει κάθε σταθμός, αλλά μόνο αναλύοντας και αποδελτιώνοντας κριτικά τις πηγές.

Η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης έρχεται από το Vygotsky (1978), ο οποίος χαρακτήρισε το παιχνίδι ως καθοριστικό παράγοντα (“leading factor”) για την ανάπτυξη των παιδιών και υποστήριξε πως ένας ζωτικός ρόλος του παιχνιδιού είναι να δημιουργήσει μια Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης για το παιδί. Ο Vygotsky υποστήριξε πως το γνήσιο παιχνίδι, το οποίο ξεκινά περίπου στην ηλικία των τριών, είναι μια πάντα μια συμβολική και κοινωνική δραστηριότητα. Εν μέρει, λόγω της κοινωνικής του φύσης, το παιχνίδι – ιδίως με έναν ενήλικα ή με έναν πιο ικανό συνομήλικο, καθιστά ικανό ένα παιδί να πετύχει πράγματα που βρίσκονται λίγο παραπάνω από την τρέχουσα ικανότητά του. Σύμφωνα με το Vygotsky, το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να πετύχει *“πέρα από την ηλικία του, πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά. Στο παιχνίδι είναι σαν να λέμε, το παιδί να ήταν ένα κεφάλι ψηλότερο”* (Vygotsky 1978, p. 103). Αυτή η τοποθέτηση, που δημιουργήθηκε πριν 40 χρόνια, περιγράφει πλήρως ένα καλοσχεδιασμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι. (Plass, Homer, Kinzer, 2015).

1.4 Κονστρουκτιβισμός

Το λογισμικό “The Escape Route”, είναι δομημένο πάνω στη θεωρία του οικοδομισμού ή όπως τον ονομάζουμε, κονστρουκτιβισμού, ο οποίος θεωρεί τους μαθητές ως κατασκευαστές των γνωστικών τους εργαλείων, καθώς και της άποψής τους για τον κόσμο (Ackermann, 2001). Σύμφωνα με τις παραδοχές του κονστρουκτιβισμού, η γνώση και ο κόσμος δομούνται και συνεχώς αναδομούνται μέσω της προσωπικής εμπειρίας των μαθητών. Η γνώση δεν είναι απλά ένα εμπόρευμα το οποίο μεταφέρεται, κωδικοποιείται, διατηρείται και εφαρμόζεται ξανά και ξανά, αλλά είναι μια προσωπική εμπειρία που δομείται. (Ackermann, 2001). Η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία, μέσα στην οποία η έννοια δημιουργείται στη βάση της εμπειρίας, ενώ η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την εμπειρία (Μακρή-Μπότσαρη, 2006). Η γνώση κατασκευάζεται και δεν είναι μια παθητική, στατική διαδικασία, η οποία αντιμετωπίζει το μαθητή ως άγραφο πίνακα (tabula rasa), για την έξωθεν εγχάραξη της γνώσης.

(Ράπτης, 2004). Ο Εποικοδομισμός είναι «επιστημολογία, θεωρία σχεδιασμού καθώς και θεωρία μάθησης» (Kynigos & Futschek, 2015: 281).

Αποτελείται από το Γνωστικό Εποικοδομισμό (Cognitive Constructionism), με κύριο εκπρόσωπο τον Jean Piaget και τον Κοινωνικό Εποικοδομισμό (Social Constructivism) με κύριους εκπροσώπους τον Lev Vygotsky, τον Jerome Bruner και τον John Dewey.

Σύμφωνα με τις αρχές του **γνωστικού εποικοδομισμού**, ο εκπαιδευόμενος δομεί τη γνώση με το δικό του τρόπο ενεργητικά και δεν αποτελεί παθητικό δέκτη πληροφοριών. Ο Piaget, αρχικά, έδωσε έμφαση στη διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής (conceptual change), ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και στη νέα εμπειρία (Piaget, 1969). Σύμφωνα με το Γνωστικό Εποικοδομισμό, η μάθηση είναι μια ενεργή “κατασκευαστική” διαδικασία. Είναι μια διαδικασία δυναμική και συνεχή, στην οποία διαρκώς χτίζουμε πάνω σε ό,τι ξέρουμε ήδη. Σύμφωνα με τον Piaget, η μάθηση είναι μια διαδικασία συνεχούς επανεφεύρεσης της γνώσης μας, η οποία διαδικασία λαμβάνει τις παλιές μας εμπειρίες υπ' όψιν. Καθώς αλληλεπιδρούμε με τα περιβάλλοντά μας, αναμφίβολα αντιμετωπίζουμε φαινόμενα, τα οποία είναι “ασυνεπή” με την ήδη δομημένη μας γνώση για τον κόσμο. (Anderson, Kanuka, 1999). Σ' αυτό το σημείο, ο Piaget, εισάγει δύο έννοιες, την αφομοίωση (assimilation) και τη συμμόρφωση (accomodation). Αφομοίωση, είναι η υιοθέτηση νέων πληροφοριών, οι οποίες ταιριάζουν στις προϋπάρχουσες απόψεις μας (Anderson, Kanuka, 1999), τις οποίες δεν τις αφομοιώνουμε άμεσα, όπως μας προσφέρονται, αλλά μέσα από διαδοχικές πνευματικές ανασυγκροτήσεις της σκέψης μας. (Σμυρναίου, Κουτσούκος, 2013). Συμμόρφωση, είναι η τροποποίηση των νοητικών σχημάτων για την αφομοίωση νέων εμπειριών (Σμυρναίου, Κουτσούκος, 2013). Με άλλα λόγια, είναι το αποτέλεσμα των αλλαγών που δεχόμαστε από το περιβάλλον μας στην υιοθέτηση μιας καινούριας όψης (Anderson, Kanuka, 1999). Πάνω στο μηχανισμό της συμμόρφωσης, βασίζεται η μάθηση, η οποία στην ουσία είναι μια υποκειμενική μεταβολή που διαρκώς εμπλουτίζεται και τελειοποιείται. Κάθε κατάσταση μάθησης περιέχει αφομοίωση και συμμόρφωση καθώς σκοπός του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει το παιδί να εφαρμόσει τις γνώσεις του σε καταστάσεις άγνωστες μέχρι τώρα και ταυτόχρονα να το ενθαρρύνει να χρησιμοποιεί γνωστές πράξεις σε άγνωστα περιεχόμενα. (Κουτσούκος, Σμυρναίου 2007). Η ισορροπία μεταξύ αφομοίωσης και συμμόρφωσης είναι η προσαρμογή (adaption), η οποία ορίζεται ως η νοητική πάλη του οργανισμού να βρει ισορροπία

μεταξύ του εαυτού του και του περιβάλλοντος μέσα από τις δύο αυτές αλληλοσυμπληρούμενες λειτουργίες (αφομοίωση και συμμόρφωση). (Σμυρναίου, Κουτσούκος, 2013).

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός, του οποίου θεμελιωτής του είναι ο Lev Vygotsky, διαφοροποιείται από το γνωστικό εποικοδομισμό στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεωρώντας πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, όπως επίσης, πως οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα από κώδικες. Σύμφωνα με το Vygotsky (1962), η γνώση κατασκευάζεται στο πλαίσιο του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συναντάται, μέσω μιας κοινωνικής και συνεργατικής διαδικασίας, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. Επίσης, υποστηρίζει, πως η γνώση της πραγματικότητας κατασκευάζεται μέσω διαδομένων εννοιών, και αυτές οι διαδομένες έννοιες φτάνουν στο άτομο μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα (Vygotsky, 1978). Η διαδικασία της διαπραγμάτευσης είναι το “πώς” κατασκευάζουμε τη γνώση, και αν η διαδικασία της διαπραγμάτευσης καταλήγει σε συμφωνία, η συμφωνία αυτή είναι η πραγματικότητα. (Anderson, Kanuka, 1999). Συνοπτικά, η γνώση επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Επομένως, είναι φανερό πως τον Lev Vygotsky, τον απασχόλησε πολύ ποια είναι η σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης και κατά πόσο αυτά τα δύο σχετίζονται μεταξύ τους, δηλαδή κατά πόσο η σωστά δομημένη, πλούσια, ευρηματική, ευέλικτη γλώσσα, στηρίζει και καλλιεργεί αντίστοιχη, υψηλού επιπέδου γνώση (Κουτσούκος, Σμυρναίου 2007). Ο Vygotsky (1962), υποστηρίζει πως η μάθηση είναι μια ριζικά κοινωνική διαδικασία. Η μάθηση δεν οριοθετείται ατομικά, αλλά είναι εγγενώς κοινωνική διαδικασία, επομένως και η βάση της προσωπικής ανάπτυξης δεν είναι κοινωνικά απομονωμένη κατασκευή, αλλά οριοθετημένη μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Δίνει μεγάλη έμφαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου και αναφέρει χαρακτηριστικά πως “*ό,τι ένα παιδί μπορεί να κάνει σήμερα σε συνεργασία, αύριο θα μπορεί να το κάνει μόνο του.*” (Vygotsky 1962: 87). Θεωρεί πως είναι σημαντική για την ανάπτυξη ενός παιδιού η αλληλεπίδρασή με έναν ενήλικα ή με έναν πιο ικανό συνομήλικό του. Είναι αυτός που εισάγει την έννοια της “*ζώνης επικείμενης ανάπτυξης*” (“*zone of proximal development*”), η οποία είναι η ζώνη που δημιουργείται στο παιδί, όταν διδάσκεται υψηλότερο γνωστικό υλικό σε σχέση με την υπάρχουσα γνωστική και νοητική του ανάπτυξη, και αποτελεί την πιο σημαντική καινοτομία του Lev Vygotsky.

1.4.1 Κονστρουκτιβισμός και το λογισμικό ‘The Escape Route’

Το λογισμικό “The Escape Route”, είναι βασισμένο στον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος αποτελεί την πιο αποδεκτή θεωρία για τη μάθηση και τη διδασκαλία, καθώς βασική επιδίωξη του λογισμικού είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση τους, μέσα από την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, το σχηματισμό υποθέσεων, τη γενίκευση κλπ. Δεδομένου πως για το μάθημα της Ιστορίας, είναι σημαντικό να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ξεχωρίζουν τις διάφορες περιόδους και να αναγνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ τους δημιουργήσα αυτό το λογισμικό ώστε με την εμπλοκή τους σ’ αυτόν αρχικά, και με την ανάλυση των δεδομένων του ειδικότερα, να βοηθηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και στην αναζήτηση σύνδεσης μεταξύ των ιστορικών περιόδων. Οι μαθητές, θα πρέπει να αναλύσουν τις πηγές και τα δεδομένα του μικρόκοσμου, στοιχεία που είναι καθοριστικά για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών με το εκπαιδευτικό λογισμικό “The Escape Route”, το οποίο έχει διερευνητικό χαρακτήρα και απομακρύνει τη διδασκαλία από το παραδοσιακό μοντέλο επιβεβαιώνει την απομάκρυνση από τα πλαίσια της μετωπικής διδασκαλίας, που θέτει τους μαθητές ως απλούς αποδέκτες των δεδομένων. Οι παίκτες, ενσαρκώνοντας το ρόλο ενός Εβραίου και αναλύοντας τα δεδομένα του παιχνιδιού, θα πρέπει να αναζητήσουν και να αποφασίσουν ποιες στάσεις θα επιλέξουν στο ταξίδι τους, πάντα με γνώμονα την ταυτότητά τους. Είναι σαφές, πως μέσω της πολυαναπαραστατικής διεπιφάνειας εργασίας του λογισμικού “The Escape Route”, οι μαθητές θα μετατραπούν σε ενεργούς συμμετέχοντες που θέτουν ερωτήματα δηλαδή γίνονται ερευνητές που μελετούν, συγκρίνουν τα δεδομένα τους και αποφασίζουν.

Για την επίτευξη του στόχου του παιχνιδιού, αρχικά, ο οποίος είναι η διαφυγή από το αντισημιτικό ρεύμα της Ευρώπης του 1940, και του στόχου του μαθησιακού, στη συνέχεια, ο οποίος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις εκφάνσεις του φυλετικού ρατσισμού, θα τους βοηθήσουν και οι πόντοι που έχουν οριστεί από το σχεδιαστή για τη λειτουργία του παιχνιδιού, οι οποίοι κρύβουν μια κλιμακούμενη διαβάθμιση, όπως αναλύεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο στην ανάλυση του μικρόκοσμου.

Συνοπτικά, μέσω της ενασχόλησής τους με το μικρόκοσμο, οι εκπαιδευόμενοι θα αναπτύξουν την ικανότητα να παρατηρούν και να ερμηνεύουν τα δεδομένα ενός παιχνιδιού, και να συνδυάζουν τις γραπτές πληροφορίες με πραγματικά συμβάντα. Οι

μαθητές, εμπλεκόμενοι σε τέτοιες δραστηριότητες, ξεφεύγουν από τη στείρα αποστήθιση ασύνδετων πληροφοριών και δεδομένων όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας. Η μάθηση μετατρέπεται σε μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη δραστηριότητα και γίνεται ένα δημιουργικό κατασκεύασμα, που θα οικοδομηθεί από τον ίδιο το μαθητή που εμπλέκεται στη διαδικασία. Επομένως, ο συγκεκριμένος μικρόκοσμος, είναι ένα εργαλείο που έχει πλαισιωθεί από τον κονστрукτιβισμό, καθώς είναι θεωρητικά δομημένος με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών διαδικασιών διερεύνησης, ανακάλυψης και κριτικής προσέγγισης της νέας γνώσης, καθιστώντας τη διδασκαλία μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών πιο αποτελεσματική (Σολομωνίδου, 2006).

1.5 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση - Intercultural awareness

1.5.1 Ορισμοί

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στην δημιουργία αντιλήψεων που θα επιτρέψουν γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών μέσω κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τη μελέτη του Συμβουλίου της Ευρώπης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια μορφή αγωγής που επιτρέπει στα παιδιά να σχηματίζουν αντιλήψεις λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα και τα πιστεύω διαφορετικών από αυτά ανθρώπων, παρέχοντάς τους τα μέσα για διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων μέσα από την εμπειρία διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών που βρίσκονται εντός του περιβάλλοντός τους. Εκπαιδεύει παιδιά στην επικοινωνία προτρέποντας στην αναγνώριση του 'Άλλου' σε όλη τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία (Perotti, 1994: 92). Ευρύτεροι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η μάχη εναντίον των διακρίσεων και ο αγώνας για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Perotti, 1994: 98).

Διαπολιτισμική κατανόηση

Με τον όρο «κατανόηση» στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας αναφερόμαστε στο συνδυασμό της ανάπτυξης συναισθημάτων και απόκτησης γνώσεων, αξιοποιώντας τα οποία ανταποκρινόμαστε σε περιστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας (DuBois 1983:

90-91). Πρόκειται για εξοικείωση με τη διαδικασία σχετικοποίησης της δικής μας πολιτισμικής εμπειρίας μέσω της γνωριμίας με διαφορετικά συστήματα αξιών (Byran, Nichols & Stevens, 2001: 2-7). Ο Bredella (2003: 39) διατυπώνει έναν ορισμό της διαπολιτισμικής κατανόησης ως ικανότητας «να ανακατασκευάζουμε τα συμφραζόμενα του ξένου, μέσα από την οπτική του γωνία και βλέποντας τα πράγματα με τα δικά του μάτια».

1.5.2 Διαπολιτισμική αγωγή στην Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο των ανατρεπτικών αλλαγών που επέρχονται στους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών με την εδραίωση της πολυπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αίτημα πρωταρχικής σημασίας, προκειμένου να προσαρμοστούν οι κοινωνίες στις παντός τύπου αλλαγές που υφίστανται. Η παρατηρούμενη ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών θέτει σε αμφισβήτηση την αντίληψη βάση της οποίας έχουν οικοδομηθεί τα μέχρι τώρα αναλυτικά προγράμματα (Ανδρούτσου 1996: 16) και καθιστά επιτακτική ανάγκη την αναθεώρηση των σημερινών παιδαγωγικών πρακτικών. Είναι σαφές πως το σημερινό σχολείο πρέπει να υπερβεί την εθνοκεντρική και μονοπολιτισμική του διάσταση και να ανταποκριθεί στα ζητούμενα που προκύπτουν από τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εξελίξεις. (Δαμανάκης 2001: 322).

Η διαπολιτισμική αγωγή απορρέει από την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των αλλοδαπών που διαμένουν σε Δυτικές χώρες, όπως αυτά αναγνωρίστηκαν από συνθήκες των Ηνωμένων Εθνών. Πιο συγκεκριμένα, η εξάλειψη κάθε μορφής ρατσισμού και προκατάληψης συνδέεται άμεσα με την παροχή εκπαίδευσης, η οποία βασικό στόχο έχει να ξεπεράσει φαινόμενα διάκρισης και ανισότητας [(*International Convention on the elimination of all forms of discrimination, United Nations, 1965*) Human rights in international law, 2000: 90] ενώ όσον αφορά τις μειονότητες, η γνωριμία μαζί του μέσω της ενθάρρυνσης της γνώσης της ιστορίας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και της γλώσσας τους, αποτελεί σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη απαραίτητη δράση για την αρμονική συμβίωση μαζί τους [(*Declaration of the rights of persons belonging to national or ethnic, religious or linguistic minorities, 1992*), Human rights in international law, 2000: 188] Η «ειδική σύσταση για μια παιδεία για τη διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη που να στηρίζεται στα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες του», που ψηφίστηκε στη 18^η Σύνοδο της

Ουνέσκο το 1974, αποτελεί θεμέλιο για τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των Ευρωπαϊκών χωρών (Μπαλασσά- Φλέγκα, 1999: 93). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελούν τμήματα της εκπαίδευσης για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη (global citizenship education).

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάδειξη, στήριξη και κατανόηση των «διαφορετικών» πολιτισμών χωρίς να αγνοεί τη σημασία της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας» ως βάσης του κοινωνικού- πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού των μεταναστευτικών ομάδων (Unesco 2002: 74-76).

1.5.3 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση και Ιστορία

Η διογκούμενη εισροή μεταναστών στη χώρα μας μεταβάλλει τις κοινωνικές ισορροπίες και δημιουργεί νέες ανάγκες, όπως την ανάγκη για ομαλή και ει δυνατόν δημιουργική συμβίωση, την αποδυνάμωση φαινομένων ρατσισμού, και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των αλλοδαπών συμπολιτών μας, δημιουργώντας νέες τάσεις και προσανατολισμούς για την κριτική παιδεία. Η παιδεία πρέπει να γίνει σφαιρική και πολυδιάστατη, ώστε να εξαλειφθούν φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων.

Στα νέα δεδομένα της Ενωμένης Ευρώπης, η ιστορία θεωρείται πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή των ιδανικών της Ευρώπης, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα ως απαραίτητη βάση πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Τέτοιες συμπεριφορές θα μπορούσαν σε μεγάλο βαθμό να καλλιεργηθούν με όργανο το μάθημα της ιστορίας, το οποίο εκτός από γνωστικούς στόχους, θα εκπλήρωνε και κοινωνικούς σκοπούς, στοχεύοντας στο πεδίο των αντιλήψεων και των πολιτικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Slater (1995), οι όροι ύπαρξης ισότιμων πολυπολιτισμικών κοινωνιών θα ήταν αδύνατον να πληρούνται χωρίς την κατανόηση των εμπειριών και των συστημάτων πεποιθήσεων άλλων πολιτισμών (Slater, 1995: 47-48). Από αυτό καθίσταται σαφές πως βάση του ευρωπαϊκού πολιτισμού αποτελεί η γνώση της ιστορίας των άλλων με απώτερο σκοπό την ανάδειξη του ενοποιητικού ρόλου της ιστορίας σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Η ανάδειξη αυτή μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από την καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων που εκφράζουν την

ιδέα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, βάση του οποίου αποτελεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτά επεκτείνονται σε ομάδες μειονοτικές, όπως είναι οι μετανάστες.

Στη χώρα μας, η αξιοποίηση του μαθήματος της Ιστορίας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ελλιπής από πλευράς διδασκόντων και επίσημων εκπαιδευτικών αρχών, σε αντίθεση με χώρες του εξωτερικού, που το μάθημα αυτό χρησιμοποιείται κατά κόρον στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου. Οι ιστορικές μαρτυρίες και πηγές και η ικανότητα ανάλυσης και ερμηνείας αυτών ευνοούν άμεσα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης (Castro, 2009)

Λαμβάνοντας υπόψιν τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης σε συνδυασμό με την εθνική (Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003: 2). Ειδικότερα, αναφορικά με τις απαιτήσεις που προκύπτουν από το σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται η ελληνική εκπαίδευση, στόχος της εκπαίδευσης είναι η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, σε συνδυασμό με «την αποδοχή και το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας», με σκοπό την «αρμονική συμβίωση σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας» (Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003 :4). Το άτομο πρέπει να ενημερώνεται για την Ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων κοινωνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων.

Σύμφωνα με το Λεοντσίνη (2007), η ιστορική γνώση είναι δυνατόν να συντελέσει στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών και αρχών όπως η ελευθερία, η ισότητα και η δικαιοσύνη, αναδεικνύοντας τόσο τις αιτίες και τα συμφραζόμενα της εμφάνισης του ρατσισμού στη διάρκεια των αιώνων, όσο και υπογραμμίζοντας την ομοιότητα, παρά την ετερότητα, την αξία και τη συμμετοχή όλων των πολιτισμών στην παγκόσμια ιστορία, σφυρηλατώντας παγκόσμια ιστορική συνείδηση και «γκρεμίζοντας τα σύνορα μέσα από τη γνώση» (Λεοντσίνης, 2007: 32-34).

Τέλος, λαμβάνοντας υπ' όψη τα λόγια του Slater (1995) ο οποίος υποστήριξε πως : *“It is not just that we have to be told not to forget the Holocaust, there is a desperate need to discover a pedagogy to teach it”* (Slater, 1995: 45), πρέπει να προσπαθήσουμε να

προάγουμε το διαπολιτισμικό σεβασμό ψάχνοντας μεθόδους να διδάξουμε τμήματα της ιστορίας που σχετίζονται με το ρατσισμό και τη μισαλλοδοξία.

1.5.4 Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, Ιστορία και Νέες Τεχνολογίες

Ανταποκρινόμενοι στα νέα κοινωνικά δεδομένα, διεθνείς κυβερνητικοί και μη οργανισμοί προσανατολίζονται ολοένα και περισσότερο στη διαπολιτισμική αγωγή, με βασικό όργανο τις νέες τεχνολογίες, αλλά και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που δύναται να καλλιεργηθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Η διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα αυτό, αποτελεί πλέον σαφή επιδίωξη των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Στη χώρα μας την πρωτοκαθεδρία στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος έχει η εθνική ιστορία, ενώ οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο χρησιμοποιούνται ελάχιστα. Ο στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί με τη γνωριμία των μαθητών με διαφορετικούς από το δικό τους πολιτισμούς, ενώ η χρήση υπολογιστών θεωρείται ότι ευνοεί τη διαμόρφωση -αρχικά ευρωπαϊκής και κατ' επέκταση- παγκόσμιας συνείδησης, μέσα από την ίδια διαδικασία επικοινωνίας, γνωριμίας και εξοικείωσης με το διαφορετικό.

Στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία με τη χρήση των παραπάνω μέσων μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη, γιατί θεωρούνται πρόσφορο έδαφος για την ενσωμάτωση αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση λόγω της ποικιλίας των ερεθισμάτων που προσφέρουν στην παρουσίαση, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η ιδιαιτερότητά τους ως μέσων και η ανάγκη για εφαρμογή κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου κατά τη χρήση τους (Hammer & Kellner, 2000).

1.5.5 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση, Ιστορία και το λογισμικό The Escape Route.

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό σενάριο επιδιώκεται να γίνει προσέγγιση ζητημάτων κατασκευής της γνώσης μέσα από την παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού στη μορφή ψηφιακού παιχνιδιού, το οποίο επιδιώκει την κατανόηση της κατασκευής αντιλήψεων από την πλευρά των μαθητών, σχετικά με ένα ιστορικό γεγονός (Ολοκαύτωμα). Σύμφωνα με τον Banks (1993a: 22-23) η διαδικασία κατασκευής της γνώσης επιτρέπει

στους μαθητές να κατανοήσουν τους τρόπους που δημιουργείται η γνώση και κατασκευάζονται οι εμπειρίες διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων (στην περίπτωση μας των Εβραίων), μέσα από την ερμηνεία των ιστορικών μαρτυριών ως πολιτισμικών δημιουργημάτων με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, όπως ορίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο ερευνητικό αυτό σενάριο, έχουν χρησιμοποιηθεί ιστορικές μαρτυρίες, τις οποίες επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν να «διαβάζουν», με σκοπό να κατανοήσουν το ρόλο των συμφραζομένων στην ερμηνεία των τεκμηρίων. Επιδιώκεται η «ανακατασκευή των συμφραζομένων» του Άλλου, με στόχο την εμπειρία ζωής μέσα από τα μάτια του, όπως ορίζει η «διαπολιτισμική κατανόηση». Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση των διεργασιών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών από πηγές με κριτήριο επιτυχίας τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Οι μαθητές επικεντρώνονται στα δεδομένα της κάθε μαρτυρίας προκειμένου να συλλέξουν και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες και να ανακατασκευάσουν το παρελθόν. Η σχέση αυτή της ερμηνείας είναι κεντρική στην κατανόηση του παρελθόντος και συνδέεται με μια αντίληψη οικουμενικότητας και ποικιλίας (Castro, 2009).

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό σενάριο, επιχειρείται να διερευνηθεί η διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω της επεξεργασίας ιστορικών πηγών, με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού “The Escape Route” ως διδακτικού εργαλείου. Επομένως, ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι διττός : από τη μία πλευρά, να αξιολογήσει κατά πόσο επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μέσω του μαθήματος της ιστορίας, και από την άλλη να διερευνήσει τις δυνατότητες του ψηφιακού παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου.

1.6 Πολιτική αγωγή

1.6.1 Ιστορία και Πολιτική Αγωγή

Το συμβούλιο της Ευρώπης ασχολήθηκε επανειλημμένα από το 1953 με το ρόλο της ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα των ευρωπαϊκών χωρών, θέτοντας συχνά ως στόχο την απαλοιφή ρατσιστικών προκαταλήψεων, σε σημείο μάλιστα που εκφράστηκαν φόβοι ότι θα μπορούσε να μετατραπεί σε μάθημα πολιτικής αγωγής (Slater, 1995 :29). Στην εποχή μας κυρίαρχη τάση αναδεικνύεται η διεπιστημονική προσέγγιση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των διάφορων επιστημών, η οποία ισχυροποιείται, όπως ειπώθηκε παραπάνω, στο χώρο των κοινωνικών επιστημών λόγω της πολυεδρικότητας του γνωστικού αντικειμένου (Παρθένης, 2008) .Στη χώρα μας, η ελλιπής αξιοποίηση του μαθήματος της ιστορίας για σκοπούς καλλιέργειας δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη εκφράζει ένα χάσμα, σε αναντιστοιχία με σχετικές πρακτικές στο εξωτερικό, όπου το μάθημα της ιστορίας χρησιμοποιείται κατά κόρον στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου. Ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, ως σκοπός τίθεται η ανάπτυξη της «ιστορικής σκέψης», όπου ως ιστορική σκέψη ορίζεται η «κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και η διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση ευθύνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον». Η διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται άμεσα με την πολιτική αγωγή, την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, 2003: 184). Καθίσταται, επομένως, σαφή η σύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία αναλύθηκε παραπάνω.

Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος μπορεί να θεωρηθεί μέσο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης και την ανάπτυξη αντιρατσιστικών στάσεων. Ειδικότερα, μέσω της κατανόησης των αιτιών και των αποτελεσμάτων τους είναι εφικτό να θέσει ο κάθε μαθητής υπό αμφισβήτηση αντιλήψεις βαθιά ριζωμένες, και ως ένα βαθμό αποδεκτές χωρίς δεύτερη σκέψη από το μέσο νου, όπως οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός. Ενώ με την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε κάθε δεδομένη ιστορική στιγμή, διευρύνονται οι

ορίζοντες, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες συγκυρίες, αντιλήψεις, στάσεις, διάφορους κοινωνικούς/ οικονομικούς κλπ. παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη φύση και δράση.

Η αποστασιοποίηση του σημερινού μαθήματος από το συγκεκριμένο πλαίσιο και η μονοπολιτισμική αγωγή ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής έχει γίνει ιστορικά ξεπερασμένη με βάση τη νέα αντίληψη για τον πολιτισμό και την κοινωνία (Βακαλιός, 1997). Για την ακρίβεια, θεωρεί πως η μονοπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει κάθε άλλο παρά αρνητικά αποτελέσματα, εξωθώντας τις μειονότητες σε κοινωνικές συμπεριφορές και πρακτικές που διαταράσσουν την κοινωνική ομαλότητα. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η δέσμευση σε κοινούς στόχους μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε ένα πλαίσιο ισότητας και αποτελεί έναν τρόπο εξομάλυνσης εντάσεων, διαφορών και συγκρούσεων μεταξύ των πολιτισμών (Ουνέσκο 2002: 137-138).

Η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας απ' αυτή τη διαπολιτισμική σκοπιά οδηγεί στην αγωγή του παγκόσμιου πολίτη που λαμβάνει αυτή την εκπαίδευση ως προοπτική και σημείο εκκίνησης για την αναγνώριση των παγκοσμίων προβλημάτων του σήμερα (Maastricht Global Education Declaration, 2002).

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της παρούσας έρευνας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ίδια τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν αλλά και με το εύρος των επιλογών που άφησαν στην ερευνήτρια. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η **έρευνα σχεδιασμού (design based research)**, η οποία συνιστά μια ποιοτική μέθοδο με έντονα παρεμβατικό χαρακτήρα. Η έρευνα σχεδιασμού προέκυψε από την ανάγκη να συνδεθεί η έρευνα με την εκπαιδευτική πρακτική και να αναπτυχθούν εμπειρικά τεκμηριωμένες θεωρίες μέσω της μελέτης τόσο της διαδικασίας μάθησης, όσο και των μέσων που υποστηρίζουν αυτή τη διαδικασία (diSessa & Cobb, 2004). Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν επιχειρείται μια απλή παρατήρηση των υποκειμένων της έρευνας, αλλά μια προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις σε θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά μια παρέμβαση στη διδασκαλία της ιστορίας με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων σε ρεαλιστικό χώρο και χρόνο.

2.1 Έρευνα σχεδιασμού

Η έρευνα σχεδιασμού (design based research) υπαγορεύει ένα πλαίσιο σχεδιασμού αρκετά ευέλικτο ώστε να μπορεί να επανασχεδιαστεί και να εφαρμοστεί σε νέο κύκλο έρευνας, με σκοπό να ανταποκριθεί στις τυχόν αναδυόμενες ανάγκες μιας μελέτης ποιοτικού τύπου σε πραγματικό χρόνο και χώρο. Η παρεμβατική μορφή της έρευνας αυτής στοχεύει στην παραγωγή θεωρίας μάθησης και διδασκαλίας και αποτελείται από κύκλους επαναλαμβανόμενων παρεμβάσεων (Barab & Squire, 2004). Σύμφωνα με τον Henver (2007) στην έρευνα σχεδιασμού ο ερευνητής ακολουθεί την επιθυμία του να βελτιώσει το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η έρευνα με την εισαγωγή νέων και καινοτόμων εργαλείων και δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας στοιχεία που τυχόν δυσλειτουργούν ή δημιουργούν εμπόδια στην υλοποίηση του αρχικού πλάνου, μπορούν να αναθεωρηθούν από το σχεδιαστή ή ακόμα και να αναθεωρηθεί το αρχικό του πλάνο. Άρα, τονίζεται πως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ο παρεμβατικός της χαρακτήρας σε πραγματικό χρόνο (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας διπλωματικής εργασίας υπαγορεύθηκε από την ανάγκη να μελετήσω τη διαδικασία μάθησης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που προσφέρονται από ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι για την Ιστορία, το οποίο σχεδίασα προσωπικά. Πιο συγκεκριμένα, με το εκπαιδευτικό παιχνίδι “The Escape Route”, η εφαρμογή του οποίου σε πραγματικό χώρο και χρόνο μελετάται στην εργασία αυτή, αξιολογείται πως οι μαθητές μπορούν να σχηματίσουν νοήματα που αφορούν την Ιστορία της περιόδου του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου σε συνδυασμό με την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Ο επικρατέστερος λόγος που επέλεξα να εστιάσω την προσοχή μου σ’ αυτά τα δύο σημεία είναι η διαπίστωση που έκανα μετά από τη μελέτη αντίστοιχης βιβλιογραφίας, πως ο τρόπος που διδάσκεται το μάθημα αυτό στο ελληνικό σχολείο δεν ευνοεί τη δημιουργία κριτικής σκέψης και προσωπικών νοημάτων για το αντικείμενο, ούτε την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των νέων, βασικό στοιχείο για την προσωπική τους ολοκλήρωση και κοινωνική ζωή ενώ το μάθημα αυτό προσφέρεται για κριτική σκέψη και κριτική

αποτίμηση γεγονότων και ιδεολογιών. Οι μαθητές με το παρόν σενάριο επιχειρείται να κατανοήσουν και να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν (π.χ. ναζισμός-νεοναζισμός) και μέσω των ανάλογων συγκλίσεων και αποκλίσεων να οδηγηθούν στην ανάπτυξη μια κριτικής στάσης και προβληματισμού απέναντι σε πρακτικές και πολιτικές που απορρέουν από ιδεολογίες υπερεθνικισμού.

2.2 Αντικείμενο της Έρευνας

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας κινήθηκε από την πρόθεση της ερευνήτριας να εξετάσει κατά πόσο το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης με την καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, αξιοποιώντας ως εργαλείο αληθινές ιστορικές μαρτυρίες. Όλη αυτή η προσπάθεια επιχειρήθηκε να γίνει μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού ‘The Escape Route’, για να ερευνηθεί και η σύνδεση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών.

2.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου και του σχεδιασμού της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Πώς εκφράζεται η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μέσα από αληθινές μαρτυρίες ενσαρκώνοντας ένα ρόλο σε παιγνιώδες περιβάλλον;
- Ποια η επίδραση της ένταξης των ιστορικών πηγών σε παιγνιώδες περιβάλλον στην ιστορική γνώση και κατανόηση των παιδιών;

2.4 Πλαίσιο Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2018, δια ζώσης, σε ιδιωτικό χώρο της ερευνήτριας, ο οποίος διαθέτει υπολογιστή. Το δείγμα της έρευνας ήταν 3 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ήρθαν στο χώρο και έπαιξαν ο καθένας

ξεχωριστά και ατομικά το παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι Α' Λυκείου και ως κριτήριο επιλογής τους τέθηκε η διαθεσιμότητά τους και η θέλησή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Κάποια χαρακτηριστικά και των τριών μαθητριών είναι πως και οι τρεις ήταν μαθήτριες με σχετικά καλή επίδοση στο σχολείο (πάνω από 17 μέσο όρο). Επίσης, και οι τρεις μαθήτριες ήταν απόφοιτοι Α' Λυκείου. Η M1 θα επιλέξει κατεύθυνση θεωρητική, ενώ οι M2 και M3 θετική.

2.5 Συλλογή Δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι εξής πηγές :

- Η καταγραφή της οθόνης σε μορφή βίντεο με ήχο με το λογισμικό debut.
- Ηχογράφηση από το κινητό.
- Οι ερωτήσεις που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες πριν και μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο.
- Προσωπικές σημειώσεις την ερευνήτριας από την παρατήρηση των συμμετεχόντων σε κάθε φάση.

3. Το μαθησιακό Περιβάλλον

3.1 Σκεπτικό δημιουργίας του παιχνιδιού The Escape Route

Αφορμή για το σχεδιασμό του συγκεκριμένου παιχνιδιού ήταν η θέληση της ερευνήτριας να δημιουργήσει ένα παιχνίδι που να αναφέρεται στο μάθημα της ιστορίας, χρησιμοποιώντας πραγματικές πηγές σε συνδυασμό με χάρτη. Οι μαθητές, μέσω του παιχνιδιού, γίνονται μελετητές των πηγών και διδάσκονται από αυθεντικές εμπειρίες και μέσω της επαγωγικής αναζήτησης της γνώσης, καταλήγουν στο δικό τους συμπέρασμα, αποκτώντας γνώσεις μέσω των δικών τους ενεργειών. Οι δικές τους επιλογές και ενέργειες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ο βασικός γνώμονας εξέλιξης αυτού. Διαβάζοντας και αναλύοντας πηγές σε συνδυασμό με το χάρτη λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις, κάθε μία εκ των οποίων έχει και τις αντίστοιχες

συνέπειες. Έτσι, μέσα από τη σχέση επιλογής- συνέπειας γνωρίζουν το θέμα που πραγματεύεται το παιχνίδι βιωματικά.

3.2 Πρόσθετη Παιδαγωγική Αξία των Μικρόκοσμων

Οι μικρόκοσμοι, ανήκουν στα διερευνητικά λογισμικά, τα οποία δρουν ως σύμμαχος των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν την αυτενέργεια των μαθητών, το διερευνητικό τους πνεύμα και την κριτική τους σκέψη. Τα λογισμικά αυτά βρίσκουν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στο διδακτικό αντικείμενο της ιστορίας καθ' ότι επιτρέπουν στους μαθητές την οργάνωση, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση του ιστορικού υλικού (Δημαράκη, 2002) και παραγκωνίζουν τη γεγονοτολογική παρουσίαση των ιστορικών εξελίξεων.

Τα υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία ανήκουν και οι μικρόκοσμοι, δεν παρουσιάζονται ως κλειστά περιβάλλοντα τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν και οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν (*black box approach*) (Kynigos, 2004), αντιθέτως ο στόχος είναι να μπορούν να τροποποιηθούν έτσι ώστε να μπορέσει ο χρήστης να τα οικειοποιηθεί. Τα εργαλεία αυτά, επιτρέπουν στο χρήστη να τα δημιουργήσει και να επεκτείνει τα χαρακτηριστικά τους και τις λειτουργικότητές τους με τρόπο δημιουργικό (Smyrnaίου, Moustaki & Kynigos, 2012 – Yiannoutsou & Kynigos, 2016). Πρόκειται για ψηφιακά εργαλεία, τα οποία έχουν κατασκευαστεί να λειτουργούν ως διανοητικοί συνεργάτες των μαθητών στο *μαστόρεμα* και τη δημιουργία (Daskolia, Makri & Kynigos, 2014). Έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, που οι λειτουργικότητές τους είναι ανοικτές για μετατροπή (*white box approach*) (Λάτση, 2011, Kynigos, 2004). Ψηφιακά εργαλεία τέτοιου είδους είναι ικανά να καλλιεργήσουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου όπως επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων.

Σύμφωνα με τον Papert (1980) το σημαντικότερο χαρακτηριστικό των μικρόκοσμων είναι ότι δεν παρέχουν έτοιμη γνώση, αλλά έχουν σχεδιαστεί πάνω σε έννοιες που συνδέονται με αυτή, εμπλέκοντας ενεργά το μαθητευόμενο σε μια σταδιακή πορεία προσωπικής ανακάλυψης και κατασκευής αυτής. Αυτό απορρέει από το γεγονός πως μέσω του «μαστορέματος» των ψηφιακών δομημάτων/ τεχνουργημάτων οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατασκευάσουν προσωπικά νοήματα γι' αυτό και οι μικρόκοσμοι χαρακτηρίζονται ως κονστραξιονιστικά περιβάλλοντα μάθησης. (Papert, 1980).

Ο Papert (1980) χαρακτήρισε τους μικρόκοσμους ως εκκολαπτήρια γνώσης που επιτρέπουν στους μαθητές να κατασκευάσουν τη δική τους θεωρία για μια κατάσταση, η οποία μπορεί ανά πάσα στιγμή να ανακληθεί και να εφαρμοστεί και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Οι μικρόκοσμοι συνιστούν διαμεσολαβητές νέας γνώσης αλλά αυτό που έχει σημασία δεν είναι η καθαυτή απόκτηση νέας γνώσης, όσο η συσχέτισή της προυπάρχουσας γνώσης με την αξιοποίηση και εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας (Ainley & Pratt, 2002).

Σύμφωνα με τον Κυνηγό (2007), ξεχωριστή κατηγορία μικρόκοσμων αποτελούν οι *μισοψημένοι μικρόκοσμοι* (*halfbacked microworlds*), οι οποίοι δεν αποτελούν έτοιμο λογισμό προς χρήση αλλά επιδέχονται τροποποίησης ή βελτίωσης. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και το λογισμικό Choico, το οποίο συνιστά λογισμικό σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να «προκαλεί» τους μαθητές να το αλλάξουν, να το βελτιώσουν ή ακόμα και να το επεκτείνουν προσθέτοντας νέες λειτουργικότητες (Daskolia & Kynigos, 2012). Το Choico, ως προέκταση του Sus-x, παρέχει παιδαγωγικά εργαλεία για την υποστήριξη και τροποποίηση παιχνιδιών όχι σε τομείς που έχουν αποκλειστικά σχέση με τον προγραμματισμό, αλλά και σε άλλους όπως η βιωσιμότητα δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν αυτές τις έννοιες και να τις ενσωματώσουν στο παιχνίδι (Yiannoutsou & Kynigos, 2016). Στο λογισμικό αυτό μπορούν να σχεδιαστούν παιχνίδια που δίνουν τη δυνατότητα στον παίκτη να τα παίζει και να τα τροποποιήσει. Ο χειρισμός τους, δηλαδή, αφήνει στο χρήστη περιθώρια να ξεφύγει από την καθιερωμένη χρήση τους, μιας και τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές μπορούν μετασχηματίσουν τις λειτουργικότητές τους, προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια εργασία (Yiannoutsou & Mavrikis, 2012). Ο μικρόκοσμος μπορεί να λειτουργήσει στα χέρια του κάθε μαθητή ως ένα ζωντανό εργαλείο δημιουργίας προσωπικών νοημάτων και εννοιών, που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται παράλληλα με τα δομήματα/ τεχνουργήματα (*artefacts*) που κατασκευάζουν οι μαθητές που ασχολούνται με αυτόν. Ως δομήματα/ τεχνουργήματα (*artefacts*) ορίζονται οι αναπαραστάσεις τόσο των ιδεών τους όσο και του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον κόσμο, τα οποία τα κατασκευάζουν αλληλεπιδρώντας με το μισοψημένο μικρόκοσμο που παρέχει ευκαιρίες για αμφισβήτηση και αλλαγή. Αυτή η συνεχής και ενεργός εμπλοκή με το μικρόκοσμο είναι που οδηγεί στη δημιουργία ψηφιακών δομημάτων/ τεχνουργημάτων (*digital artefacts*) με προσωπικό νόημα για τον κάθε μαθητή, καθώς μετατρέπει τη μάθηση σε μια εμπειρική διαδικασία (Yiannoutsou & Mavrikis, 2012).

Τέλος, ως ένα ακόμα πλεονέκτημα των μικρόκοσμων είναι πως οι μαθητές λαμβάνουν έγκαιρη ανατροφοδότηση για τις συνέπειες των ενεργειών τους με αποτέλεσμα να μπαίνουν σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και δοκιμής εναλλακτικών στρατηγικών για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας. Οι συνέπειες των κινήσεων οπτικοποιούνται στην οθόνη του υπολογιστή τους και τους δίνουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού των αρχικών ιδεών άρα επηρεάζουν και τον τρόπο σκέψης τους (Yiannoutsou et al., 2012). Η ανατροφοδότηση που παίρνουν δεν έχει τη μορφή διόρθωσης του μιας λανθασμένης επιλογής αλλά εκτίμησης μιας ενέργειας, άρα «απενοχοποιείται» η λάθος απάντηση της μετωπικής και παραδοσιακής διδασκαλίας.

3.2.1 Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Μικρόκοσμου ‘The Escape Route’.

Ξεκινώντας από την παιδαγωγική οπτική που κρύβεται πίσω από το σχεδιασμό του παιχνιδιού, μέσω του λογισμικού “The Escape Route” οι μαθητές μπορούν να περιδιαβούν το χάρτη της Ευρώπης της περιόδου 1930-1945 και να παρατηρήσουν τι όψη είχε από την πλευρά των Εβραίων. Πατώντας πάνω σε διάφορες πόλεις της Ευρώπης και διαβάζοντας αληθινές πηγές γνωρίζουν τις όψεις αυτού του μαρτυρικού φαινομένου καθώς και την έκτασή του. Σκοπός είναι να δοθεί έμφαση σε ιστορικά τεκμήρια και αληθινές μαρτυρίες Εβραίων επιζώντων με στόχο την προσωποποίηση της ιστορίας και οι παίκτες ως ερευνητές να κατανοήσουν επαγωγικά και βιωματικά το μέγεθος της τραγωδίας του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου. Στόχος του παιχνιδιού είναι να υποστηρίξει τους μαθητές στην εξαγωγή γενικότερων ιστορικών, και κατ’ επέκταση, κοινωνικών συμπερασμάτων και να τους οδηγήσει στη σύγχρονη πραγματικότητα. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί ένα ιστορικό γεγονός ζωτικής σημασίας της σύγχρονης κοινωνίας, ιστορίας και ανθρώπινης φύσης. Οι πρωτογενείς πηγές από μαρτυρίες που έχουν επιλεγεί αποτελούν τη βάση ροής του παιχνιδιού, καθώς ως πηγές βιωμένης εμπειρίας μας επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος και εντείνουν την ιστορική ενσυναίσθηση. Μέσω του παιχνιδιού αυτού και της γνωριμίας με το ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο, καθίσταται σαφές πως η ιστορία μπορεί να μας φωτίσει σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας και ξεκινώντας απ’ αυτό το γεγονός μπορεί να γίνει αναγωγή στο γενικότερο πλαίσιο του ναζισμού.

Μέσω του συγκεκριμένου σεναρίου, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με πληροφορίες και πηγές, οι οποίες είναι εκτός του σχολικού βιβλίου, και καλείται να τις αναλύσει κριτικά, αμφισβητώντας την αυθεντία του σχολικού θεσμού και της αυθεντίας του καθηγητή. Ζούμε σε μια εποχή που οι κοινωνικές συνθήκες εξελίσσονται ραγδαία και ο μαθητής ‘βομβαρδίζεται’ από έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, που πρέπει να τις αξιολογεί. Είναι επιτακτική ανάγκη η παιδεία και το εκπαιδευτικό σύστημα να στραφούν προς τη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να θέτουν ενεργητικά στόχους, να κρίνουν και να επιλέγουν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, δηλαδή όχι ανθρώπους που ‘ξέρουν’ αλλά που είναι ικανοί να ‘μαθαίνουν’ (Κυνηγός, 1995). Με το ερευνητικό αυτό σενάριο επιχειρείται η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος, το οποίο να καλλιεργεί τέτοιες ικανότητες απέναντι στη μάθηση γενικότερα, και στα πλαίσια της ιστορικής συνείδησης και κριτικής στάσης, ειδικότερα.

3.3 Το παιχνίδι “The Escape Route”

Το παιχνίδι The Escape Route δημιουργήθηκε στο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον ChoiCo (Choices with Consequences, <http://etl.ppp.uoa.gr/choico>) του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το ChoiCo αποτελεί μια πλατφόρμα κατασκευής ψηφιακών παιχνιδιών που ανήκουν στις κατηγορίες point and click και simulation games. Συγκεκριμένα, στα παιχνίδια του ChoiCo ο παίκτης μπορεί να επιλέξει μεταξύ των εναλλακτικών επιλογών που του δίνονται. Κάθε μία επιλογή αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες συνέπειες που αποτυπώνονται αριθμητικά στο σκορ του παιχνιδιού.

3.3.1 Σύντομη περιγραφή του παιχνιδιού

Στο παιχνίδι The Escape Route ο παίκτης, Εβραίος στην ταυτότητα, καλείται να κάνει μια διαδρομή στην κεντρική Ευρώπη με απώτερο σκοπό να μεταναστεύσει προς τις Η.Π.Α. ή την Παλαιστίνη, όπως και τα μεγαλύτερα κύματα Εβραίων προσφύγων του 1945. Ζει στην περίοδο του έντονου αντισημιτισμού στην κεντρική και βόρεια Ευρώπη και όντας Εβραίος, πρέπει να επιβιώσει. Πατώντας πάνω σε κάθε σημείο του χάρτη βλέπει έναν Εβραίο, ο οποίος του δίνει κάποιες πληροφορίες για την κατάσταση που επικρατεί στην περιοχή του με τη μορφή σύντομου κειμένου, και ο παίκτης με γνώμονα την Ασφάλεια, τη Δυνατότητα Διαφυγής από το συγκεκριμένο σημείο, το Στιγματισμό

που υφίστανται οι Εβραίοι στην περιοχή αυτή, καθώς και τα Χρήματα που κερδίζει επιλέγοντας την περιοχή αυτή, πρέπει να αποφασίσει αν θα επιλέξει το σημείο αυτό για τη διαδρομή του ή όχι.

3.3.2 Σχεδιασμός του παιχνιδιού

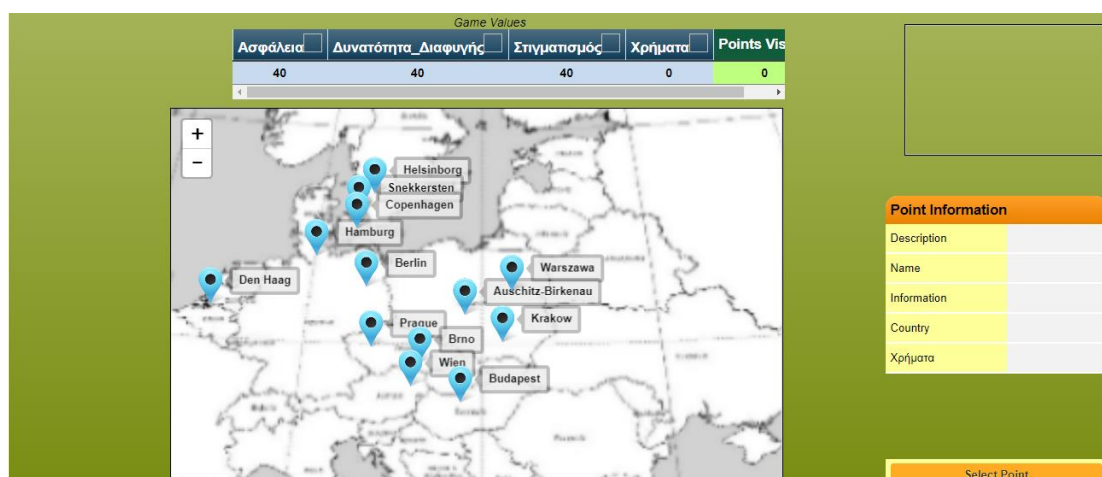
Αφετηρία του σχεδιασμού ήταν η πρόθεση της ερευνήτριας για την κατασκευή ενός παιχνιδιού που θα προκαλεί τον παίκτη να γνωρίσει το ρατσισμό βιωματικά. Η ιδέα για τη δημιουργία αυτού του παιχνιδιού ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές μέσα από προσωπικές και αληθινές μαρτυρίες τις εκφάνσεις του φυλετικού ρατσισμού. Οι πληροφορίες που θα διαβάζει ο παίκτης πατώντας πάω στα σημεία του χάρτη, αποτελούν αληθινές ιστορίες, άρα και πρωτογενείς πηγές, οι οποίες έχουν αντληθεί από το *Holocaust Memorial Museum* στην Washington. Αυτό, αποτελεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά στο σχεδιασμό του παιχνιδιού, καθώς ο παίκτης θα βιώσει μέσα από αληθινές ιστορίες, πόσο δύσκολο ήταν να επιβιώσεις στην Ευρώπη, όντας Εβραίος, την περίοδο 1930-1945. Αυτό είναι και το βασικό στοιχείο του παιχνιδιού που οδηγεί τον παίκτη να επιλέξει τα σημεία του χάρτη που θα ακολουθήσει στην πορεία του. Τα κριτήρια επιλογής κάθε σημείου είναι, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, η ασφάλεια, η δυνατότητα διαφυγής, ο στιγματισμός καθώς και τα χρήματα.

3.3.3 Ανάλυση του μικρόκοσμου The Escape Route

Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο λογισμικό ChoiCo, που υποστηρίζει το σχεδιασμό παιχνιδιών από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το λογισμικό αυτό προσφέρει δύο διαφορετικές λειτουργίες : τη λειτουργία παιχνιδιού (Play Mode), όπου ο κάθε παίκτης έχει τη δυνατότητα να παίζει ένα ήδη αποθηκευμένο παιχνίδι και τη λειτουργία του σχεδιασμού (Design Mode), όπου ο καθένας μπορεί να σχεδιάσει ή να τροποποιήσει ένα ήδη υπάρχον χρησιμοποιώντας τα ειδικά εργαλεία που διαθέτει το ChoiCo. Στο παιχνίδι The Escape Route, θα αξιοποιηθεί η πρώτη λειτουργία του ChoiCo (Play Mode).

3.3.4 Λειτουργικότητες του μικρόκοσμου The Escape Route

Στη λειτουργία παιχνιδιού (Play Mode) το παιχνίδι The Escape Route αποτελείται από το χάρτη, τον πίνακα Πληροφορίες σημείου (Point Information), τη φωτογραφία που εμφανίζεται πατώντας πάνω σε κάθε σημείο, τους πόντους που φανερώνουν την κατάσταση του παιχνιδιού (Game Values) και το κουμπί Επιλογή Σημείου (Select Point) όπως φαίνεται στην εικόνα παρακάτω.

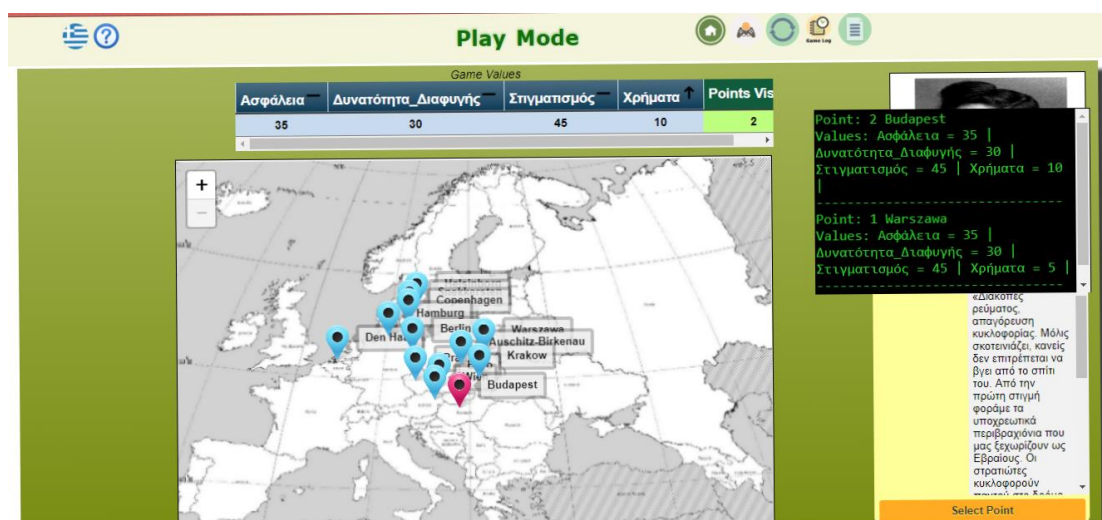


Η σκηνή του παιχνιδιού The Escape Route απεικονίζει τον παγκόσμιο χάρτη. Τα σημεία- επιλογές που είναι σημειωμένα πάνω στο χάρτη είναι κυρίως σημεία της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης, δηλαδή περιοχές που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην Ευρώπη τη δεδομένη περίοδο και ήταν έντονος ο αντισημιτισμός κατά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ο παίκτης, μπαίνοντας στο παιχνίδι, καλείται να υποδυθεί το ρόλο ενός Εβραίου μετανάστη, ο οποίος αναγκάζεται να ακολουθήσει ένα ταξίδι διαφυγής για να ξεφύγει από το πλέγμα του ναζιστικού διωγμού. Σε κάθε περιοχή- σημείο που απεικονίζεται στο χάρτη υπάρχει ένας Εβραίος, ο οποίος δίνει στον παίκτη κάποιες πληροφορίες για τη συγκεκριμένη περιοχή. Αυτές οι πληροφορίες αποτελούν πρωτογενείς πηγές, οι οποίες έχουν αντληθεί από αληθινές μαρτυρίες από το *Holocaust Memorial Museum* στην Washington. Οι πηγές αυτές είναι κατάλληλα διαμορφωμένες ώστε να αποτελέσουν δεδομένα το παιχνίδι. Ο παίκτης, πατώντας πάνω σε κάθε περιοχή- σημείο βλέπει την εικόνα ενός Εβραίου, καθώς και τις πληροφορίες που έχει να του δώσει για την περιοχή αυτή. Οι πληροφορίες αφορούν την κατάσταση που επικρατεί στη συγκεκριμένη περιοχή. Ο παίκτης με γνώμονα την **Ασφάλεια** που υπάρχει στο σημείο αυτό, τη **Δυνατότητα Διαφυγής** που θα έχει από το σημείο αυτό,

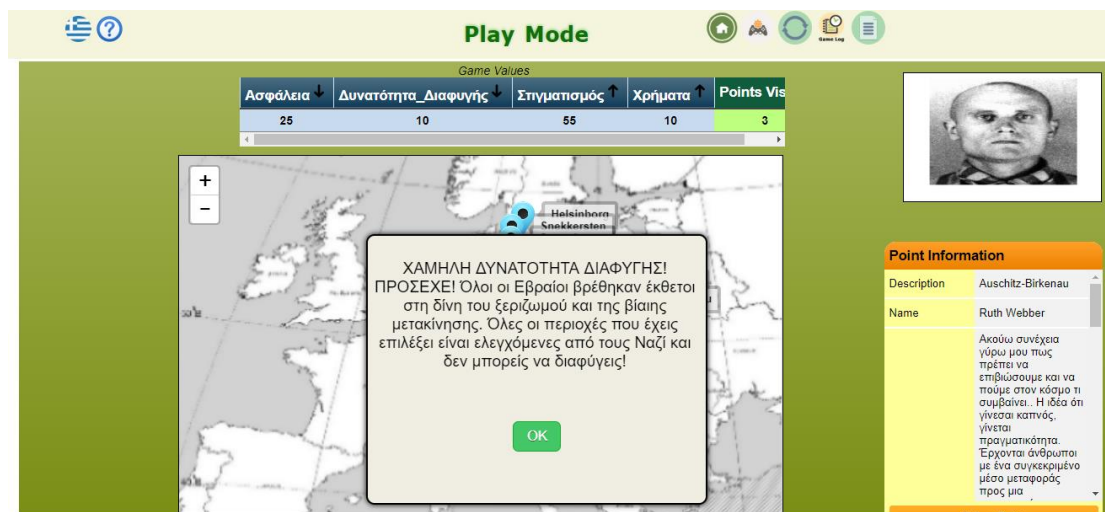
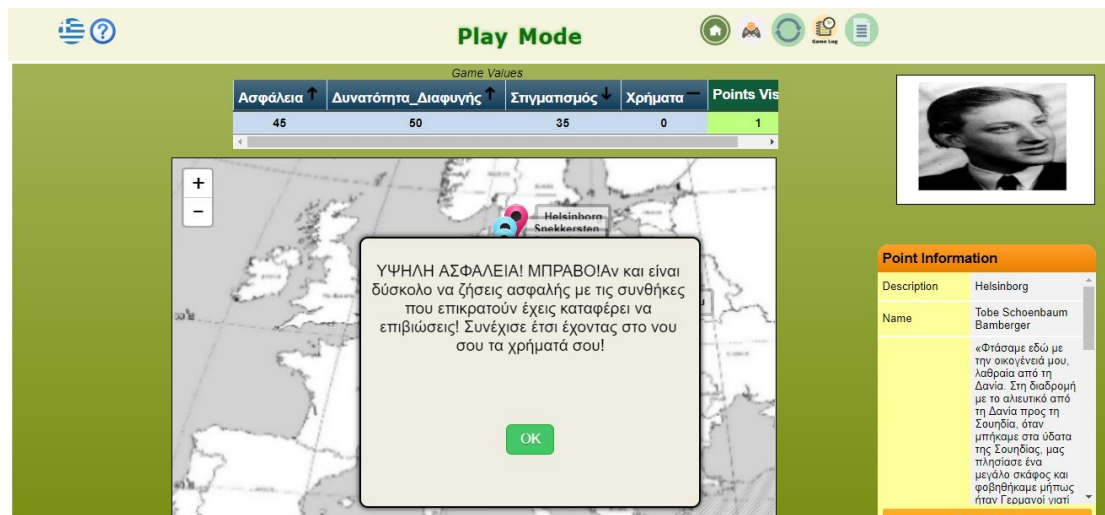
το **Στιγματισμό** που υφίστανται οι Εβραίοι στην περιοχή αυτή, καθώς και τα **Χρήματα** που κερδίζει πρέπει να αποφασίσει αν θα επιλέξει την περιοχή αυτή στη διαδρομή του ή όχι. Στον Πίνακα κατάσταση παιχνιδιού (Game Log) αποτυπώνεται η κατάσταση του παιχνιδιού ανά πάσα στιγμή, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από τις επιλογές του παίκτη, σε σχέση με συγκεκριμένους αριθμητικούς δείκτες (Ασφάλεια, Δυνατότητα Διαφυγής,



Στιγματισμός και Χρήματα). Έτσι, ο παίκτης πατώντας το εικονίδιο μπορεί να βλέπει το αρχείο των κινήσεων που περιέχει όλες τις ενέργειες που έχει πραγματοποιήσει μέχρι τη δεδομένη στιγμή στο συγκεκριμένο παιχνίδι, δηλαδή να σημεία που έχει επιλέξει και το πώς αυτά επηρέασαν την εξέλιξη του παιχνιδιού σε κάθε κίνηση. Επιπλέον, μπορεί να δει και τα μηνύματα που μπορεί να του εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.



Ο παίκτης κάνοντας κλικ και επιλέγοντας κάθε περιοχή-σημείο θα έχει κάποιες θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις τις οποίες θα επιφέρει η επιλογή στην Κατάσταση του Παιχνιδιού (Game Log). Το κουμπί Επιλογή Σημείου (Select Point) το χρησιμοποιεί ο παίκτης κάνοντας κλικ για να επιλέξει μια περιοχή στη διαδρομή του. Μόλις επιλέξει την περιοχή αυτή η Κατάσταση Παιχνιδιού (Game Log) ενημερώνεται αυτόματα σύμφωνα με τις επιπτώσεις που έχει η επιλογή του συγκεκριμένου σημείου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ανάλογα με τις επιλογές του παίκτη, οι οποίες θα επιφέρουν και νέες τιμές στα Game Values, θα εμφανίζονται κάποια μηνύματα τα οποία βοηθούν τον παίκτη να συνεχίσει επιβραβεύοντας τον για την επιλογή του ή συνιστώντας του προσοχή για τις επόμενες επιλογές του, όπως φαίνεται παρακάτω.



Οι πηγές που θα πρέπει να διαβάσει ο παίκτης πατώντας πάνω σε κάθε σημείο- περιοχή του χάρτη, αποτελούν αληθινές μαρτυρίες, οι οποίες έχουν αντληθεί από το *Holocaust Memorial Museum* στην Washington. Αποτελούν ιστορικές πηγές και μαρτυρίες, τις οποίες ο παίκτης θα πρέπει να εξετάσει και αξιολογήσει θέτοντας 3 άξονες, οι οποίοι είναι η Ασφάλεια, η Δυνατότητα Διαφυγής και ο Στιγματισμός. Κάθε περιοχή- σημείο διαθέτει μια πηγή και μια φωτογραφία, τα οποία εμφανίζονται στις πληροφορίες του σημείου (Point Information). Κάθε πηγή κρύβει κάποιες πληροφορίες, οι οποίες, όταν το σημείο αυτό επιλεγεί από τον παίκτη, θα επηρεάσουν μία ή περισσότερες ιδιότητες του παιχνιδιού (attributes). Οι πόντοι που παίρνει ή χάνει ο κάθε παίκτης στους συγκεκριμένους δείκτες δεν του εμφανίζονται πριν επιλέξει το σημείο. Θα πρέπει μόνος του ο παίκτης από τις πληροφορίες που αντλεί από τις πηγές να καταλάβει αν πρέπει να επιλέξει το σημείο αυτό και όχι βλέποντας τους αριθμητικούς παράγοντες. Αυτό έχει οριστεί στις συνθήκες του παιχνιδιού (Gameplay rules) , καθώς σκοπός της

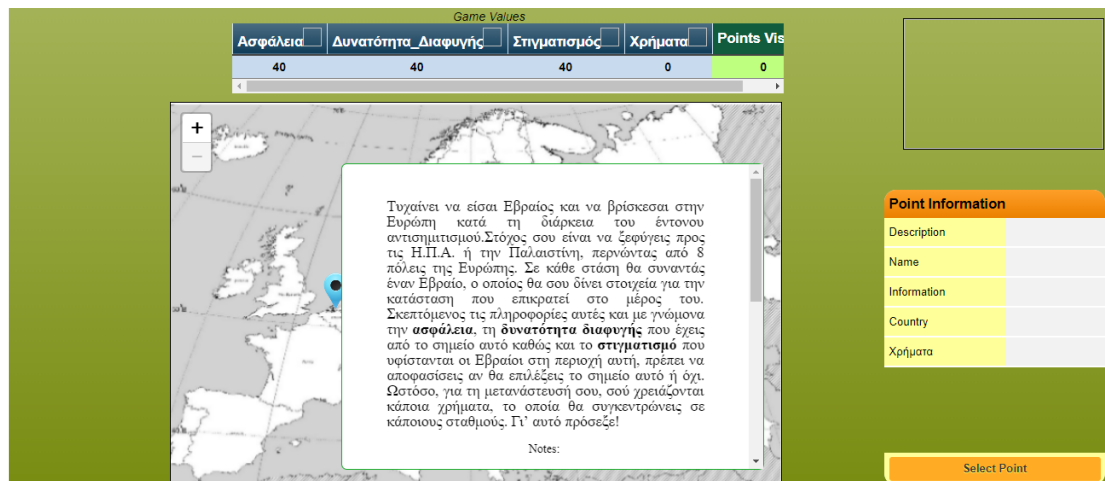
ερευνήτριας είναι η βαθύτερη μελέτη και αξιολόγηση των πηγών από τους παίκτες και η αποφυγή της εξ' ολοκλήρου ροής του παιχνιδιού από τους πόντους. Σε κάθε γύρο του παιχνιδιού, ο παίκτης πρέπει να εξετάσει τις διαθέσιμες περιοχές του, να αξιολογήσει τις πληροφορίες που του εμφανίζονται σε κάθε περιοχή και να κάνει την επιλογή του, έχοντας στο νου του το στόχο του παιχνιδιού, ο οποίος είναι η διαφυγή προς τις Η.Π.Α. ή την Παλαιστίνη. Ο μόνος δείκτης που θα εμφανίζεται στον παίκτη είναι τα Χρήματα.



Ο σκοπός της παραμέτρου “Χρήματα” αποσκοπεί στην καλλιέργεια της “παιχνιδιοιδέας” του ChoiCo, η οποία προδιαθέτει να μην υπάρχουν αμιγώς θετικά ή αρνητικά σημεία στο χάρτη, αλλά “ανάμεικτα” σημεία, ώστε ο παίκτης να καθοδηγείται όσο το δυνατόν λιγότερο. Έτσι, στο Escape Route, οι περιοχές- σημεία που οι συνθήκες και οι πηγές είναι αρνητικές ο παίκτης κερδίζει κάποια χρήματα, ενώ στα θετικά σημεία, δεν κερδίζει. Η παράμετρος χρήματα ορίστηκε, επίσης, για να αναγκαστεί ο χρήστης να περάσει και από κάποια σημεία με αρνητικές πηγές για να γνωρίσει την άσχημη κατάσταση που επικρατούσε κατά των Εβραίων, και όχι να καταφέρει να τερματίσει το παιχνίδι επιλέγοντας αποκλειστικά θετικά σημεία.

3.3.5 Το σκεπτικό και οι οδηγίες του παιχνιδιού

Ο παίκτης μπαίνοντας στο μικρόκοσμο The Escape Route βλέπει τις οδηγίες του παιχνιδιού, οι οποίες είναι οι εξής :



Τυχαίνει να είσαι Εβραίος και να βρίσκεσαι στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια του έντονου αντισιμιτισμού. Στόχος σου είναι να ξεφύγεις προς τις Η.Π.Α. ή την Παλαιστίνη, περνώντας από 9 πόλεις της Ευρώπης. Σε κάθε στάση θα συναντάς έναν Εβραίο, ο οποίος θα σου δίνει στοιχεία για την κατάσταση που επικρατεί στο μέρος του. Σκεπτόμενος τις πληροφορίες αυτές και με γνώμονα την ασφάλεια, τη δυνατότητα διαφυγής και το στιγματισμό που υφίστανται οι Εβραίοι στη περιοχή αυτή, πρέπει να αποφασίσεις αν θα επιλέξεις το σημείο. Ωστόσο, για τη μετανάστευσή σου, σου χρειάζονται κάποια χρήματα, τα οποία θα συγκεντρώνεις σε κάποιους σταθμούς. Γι' αυτό πρόσεξε!

Σημειώσεις :

- Οι δύο τελικοί σταθμοί (Usa, Tel Aviv) θα εμφανιστούν αφού έχεις καταφέρει επιτυχώς να περάσεις από 9 περιοχές του χάρτη!
- Πρέπει να έχεις μαζέψει πάνω από 30 χρυσά για να καταφέρεις να μεταναστεύσεις!
- Οι ιστορίες που σου διηγούνται οι άνθρωποι που θα συναντάς, είναι αληθινές!

Πότε κερδίζεις; Όταν καταφέρεις να προσεγγίσεις 1 από τους 2 τελευταίους σταθμούς, οι οποίοι θα εμφανιστούν εφόσον έχεις μαζέψει τα κατάλληλα χρήματα (30 χρυσά) και εφόσον έχεις περάσει επιτυχώς από τους υπόλοιπους 8!

Προσοχή! Οι πόντοι που σου δίνει η σου αφαιρεί κάθε σταθμός δεν εμφανίζονται! Θα πρέπει διαβάζοντας κάθε πηγή να καταλαβαίνεις αν πρέπει να επιλέξεις κάθε σημείο ή όχι! Το πεδίο που θα σου εμφανίζεται είναι μόνο τα χρήματα!

Καλή Επιτυχία!

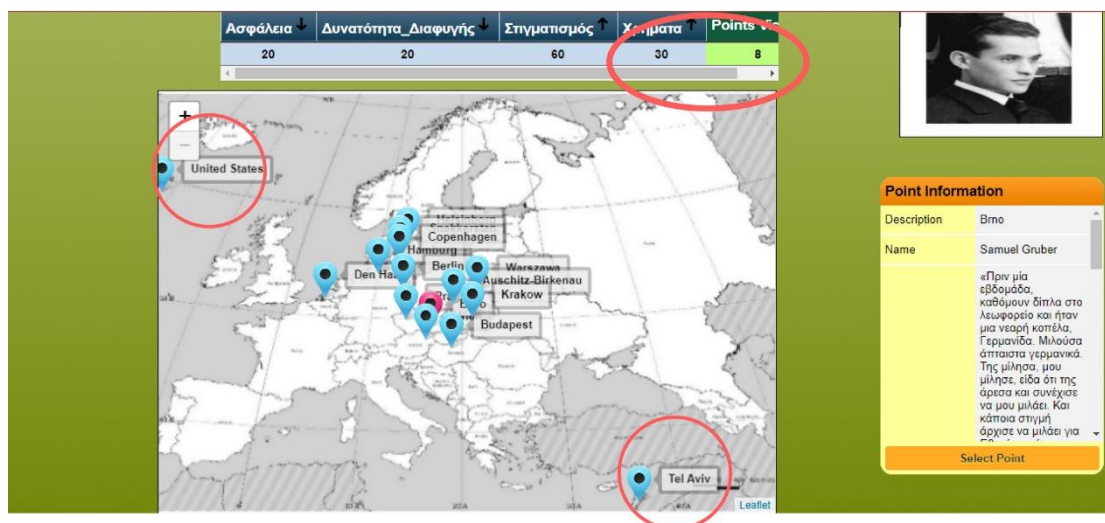
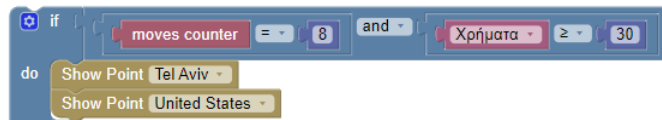
Τις οδηγίες αυτές έχει τη δυνατότητα να τις συμβουλευτείς κατά τη διάρκεια του

παιχνιδιού πατώντας το αντίστοιχο εικονίδιο στην οθόνη του παιχνιδιού.

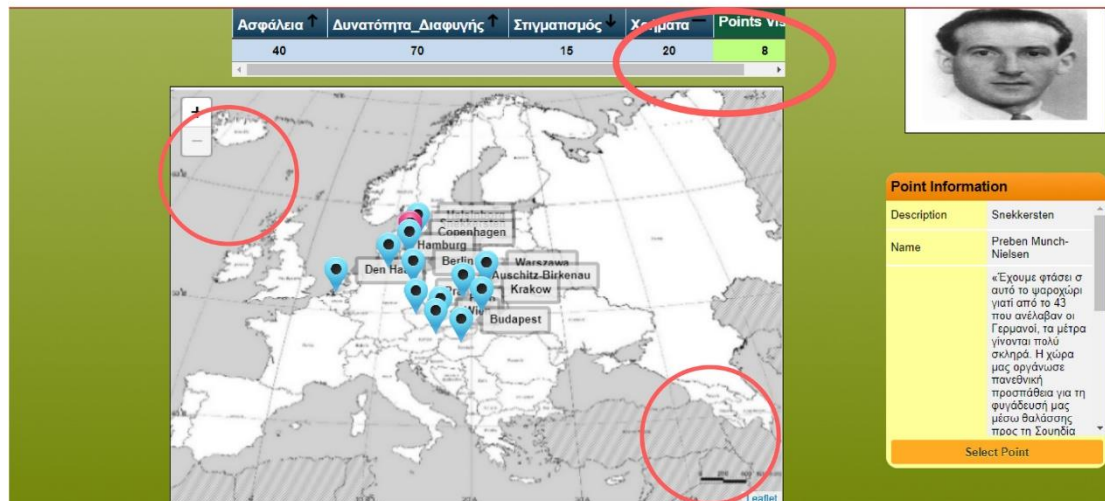


Ο παίκτης, λοιπόν, ως Εβραίος έχει ως σκοπό να ξεφύγει από το πλέγμα του ναζιστικού διωγμού, έχοντας στη διάθεσή του 9 κινήσεις. Οι δύο τελικοί σταθμοί, οι οποίοι είναι

η Αμερική και η Παλαιστίνη, χώρες οι οποίες δέχθηκαν τα μεγαλύτερα κύματα Εβραίων μεταναστών, θα εμφανιστούν στο χάρτη του παιχνιδιού εφόσον έχει καταφέρει να περάσει από τους υπόλοιπους 8 σταθμούς της Ευρώπης χωρίς να χάσει τη ζωή του και εφόσον έχει μαζέψει πάνω από 30 χρυσά. Αυτό έχει οριστεί στις συνθήκες του παιχνιδιού από την ερευνήτρια (Gameplay Rules).



Η συνθήκη αυτή αποσκοπεί στο να περάσει ο παίκτης από τουλάχιστον 8 σημεία του χάρτη και να επιβιώσει, γνωρίζοντας την κατάσταση που επικρατούσε στην Ευρώπη, ο οποίος είναι ο βασικός στόχος της ερευνήτριας. Σε αντίθετη περίπτωση, έστω και αν ένας από τους δύο παράγοντες δεν ισχύει, οι δύο τελικοί σταθμοί δεν εμφανίζονται στον παίκτη.



Ο παίκτης μπορεί να ξεκινήσει το παιχνίδι όσες φορές θέλει πατώντας το αντίστοιχο



πλήκτρο, καθώς επίσης, μπορεί να ξεκινάει κάθε φορά τη διαδρομή του από όποιο σταθμό θέλει.

3.3.6 Ορισμός των πόντων του παιχνιδιού

Οι πόντοι του παιχνιδιού, οι οποίοι έχουν οριστεί στη “διεπαφή του παιχνιδιού” (game interface) είναι αυτοί, σύμφωνα με τους οποίους ρυθμίζεται και εξελίσσεται το παιχνίδι. Ο ορισμός αυτών των πόντων στο παιχνίδι “The Escape Route”, ακολουθεί μια κλιμακούμενη διαβάθμιση.

Αναλυτικότερα, τα σημεία που υπάρχουν στο χάρτη είναι συνολικά 15. Οι πόντοι που κρύβονται πίσω από τις παραμέτρους κάθε σημείου έχουν οριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαίνεται στον παίκτη, εμμέσως, ποιες περιοχές είχαν πιο έντονο αντισημιτισμό και ποιες λιγότερο.

Αρχικά, στην περιοχή Άουσβιτς- Μπικερνάου, οι πόντοι σε όλες τις παραμέτρους είναι πιο υψηλοί από κάθε άλλο σημείο. Αυτό σημαίνει πιο χαμηλή ασφάλεια, πιο χαμηλή δυνατότητα διαφυγής και πιο έντονος στιγματισμός από κάθε άλλο σημείο του χάρτη . Επίσης, στις περιοχές της Κρακοβίας, της Βαρσοβίας, του Αμβούργου και του Βερολίνου οι πόντοι είναι μεν πιο χαμηλοί σε σχέση με το Άουσβιτς- Μπικερνάου, αλλά συγχρόνως πιο υψηλοί από τις γύρω περιοχές, όπως είναι η Πράγα, το Μπρνο και

η Χάγη. Έτσι, δημιουργείται μια κλιμακούμενη διαβάθμιση όσον αφορά στα αρνητικά σημεία του χάρτη.

Όσον αφορά στα 3 θετικά σημεία – περιοχές του χάρτη, τα οποία είναι το Χέλσινμποργκ, το Σνέκερστεν και η Κοπεγχάγη, οι πόντοι είναι παρόμοιοι και σε όλα.

Τέλος, τα δύο σημεία που αφορούν τον τελικό προορισμό του παίκτη, τα οποία είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες και το Τελ Αβίβ, οι πόντοι είναι μηδενικοί, μιας και δεν έχει σημασία για την εξέλιξη του παιχνιδιού ποιο σημείο θα είναι ο τελικός προορισμός. Σκοπός της ερευνήτριας είναι να εξετάσει τη διαδρομή μέσα στην Ευρώπη, και όχι τον τελικό προορισμό.

Η κλιμακούμενη αυτή διαβάθμιση έχει οριστεί για να μπορεί ο παίκτης εμμέσως να καθοδηγείται, μιας και οι πόντοι που του προσδίδει ή του αφαιρεί κάθε σταθμός δεν φαίνονται πριν επιλέξει το σημείο, παρά μόνο η πηγή- μαρτυρία. Σκοπός της ερευνήτριας είναι οι μαθητές να ταξιδέψουν στην Ευρώπη αξιολογώντας και ερευνώντας τις πηγές και όχι καθοδηγούμενοι από τους πόντους που προσδίδει και αφαιρεί κάθε σημείο- περιοχή.

Οι πόντοι της μόνης παραμέτρου που φαίνονται, είναι αυτοί των χρημάτων, η οποία εξυπηρετεί την παιχνιδιοδία του “The Escape Route”, αποφεύγοντας την ύπαρξη αμιγώς αρνητικών ή θετικών σημείων- περιοχών, όπως αναλύθηκε παραπάνω.

3.4 Συνέντευξη πριν και μετά την ενασχόληση με το παιχνίδι

Πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο και μετά απ’ αυτόν, οι μαθήτριες υπεβλήθησαν σε μια συνέντευξη και μία δραστηριότητα σχετικά με την Ιστορία της Τέχνης.

Πιο αναλυτικά, πριν την ενασχόληση με το εκπαιδευτικό παιχνίδι “The Escape Route”, η ερευνήτρια ήθελε να αξιολογήσει την άποψη των μαθητών σχετικά με τη διδακτική του συγκεκριμένου αντικειμένου. Οι ερωτήσεις που τους απηύθυνε πριν την αξιοποίηση με το μικρόκοσμο ήταν οι εξής :

- Ποια είναι η άποψή σου για το μάθημα της Ιστορίας έτσι όπως αυτό διδάσκεται σήμερα;

- Έχεις κάνει κάποια εργασία από πηγές για το μάθημα της ιστορίας; Σου φάνηκε ενδιαφέρον;
- Θυμάσαι να έχεις διδαχθεί στην ιστορία κάποιο φαινόμενο που να δείχνει ρατσισμό; Αν ναι ποιο;
- Έχεις παίξει ποτέ κάποιο παιχνίδι για να μάθεις Ιστορία; Γενικότερα παίζεις ηλεκτρονικά παιχνίδια;

Ενώ οι ερωτήσεις που ακολούθησαν μετά την ενασχόληση με το εκπαιδευτικό παιχνίδι “The Escape Route” ήταν οι εξής :

- Πώς σου φάνηκε το παιχνίδι; Ενδιαφέρον; Δυσκολεύτηκες; Ακολούθησες κάποια συγκεκριμένη στρατηγική; Αν ναι ποια;
- Τι άποψη είχες για τους Εβραίους; Άλλαξε η άποψή σου για το τι είναι Εβραίος; Η όχι;
- Συνδέεις αυτές τις μαρτυρίες με κάποιο σημερινό φαινόμενο; Αν ναι με ποιο;
- Τελικά πιστεύεις πως η Ιστορία μαθαίνεται από ένα παιχνίδι;

3.5 Η τέχνη ως μαρτυρία

Πριν και μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, εκτός από τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν παραπάνω, δόθηκε στους μαθητές μια δραστηριότητα σχετικά με την Ιστορία της Τέχνης, για να διαπιστωθεί αν κατανόησαν το περιεχόμενο των πηγών και κατ’ επέκτασιν, αν αποκόμισαν ουσιαστικά γνωστικά οφέλη από τις πηγές. Αποτελεί μια προσπάθεια προσέγγισης του θέματος στα πλαίσια της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας καθώς έχουμε τη συμβολή της τέχνης στην αποτύπωση σημαντικών ιστορικών γεγονότων, με ιδιαίτερη έμφαση στο προσωπικό νόημα του καλλιτέχνη, μιας και οι δοσμένες εικόνες ήταν φιλοτεχνημένες από Εβραίους.

Οι εικόνες αφορούσαν την εικαστική απόδοση των μαρτυριών και χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο με σκοπό να γεννήσουν στους συμμετέχοντες αισθήματα συμπόνιας για τον πάσχοντα συνάνθρωπο και να τους καλλιεργήσουν την ευαισθητοποίηση μπροστά στην ανθρωπιά και τη βαρβαρότητα και κατ’ επέκταση τη διαπολιτισμική συνείδηση.

Σκοπός της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σύνδεση της τέχνης με τη ζωή και τα βιώματα των ανθρώπων, να επιχειρήσουν να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους αφήγησης των ιστορικών γεγονότων, να αντιληφθούν την ποικιλία με την οποία εκφράζονται τα συναισθήματα και σε γενικότερο πλαίσιο, να καταφέρουν να συσχετίζουν τους πίνακες με ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα κάθε εποχής.

Οι εικόνες που δόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, ήταν οι εξής:



Εικόνα 1

Yehuda Bacon, In memory of the Czech Transport to the Gas Chambers, 1945, Charcoal on paper.



Drancy Camp, A Boy with Yellow Star Holding a Tin Can, 26 December 1942



Ella Liebermann- Shiber, Hiding Place, 1949

4. Σχεδιασμός και Περιγραφή Δραστηριοτήτων

4.1 Σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων.

Η πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης χωρίστηκε σε τρεις φάσεις :

- **1^η φάση**

Σ' αυτή τη φάση οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω και κλήθηκαν να πουν την άποψή τους πάνω σε κάποια έργα τέχνης σχετικά με το θέμα του παιχνιδιού – η τέχνη ως μαρτυρία-. (Συνολική διάρκεια 30 λεπτά)

- **2^η φάση**

Στη δεύτερη φάση οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με το ψηφιακό παιχνίδι στρατηγικής και λήψης απόφασης 'The Escape Route' (Συνολική διάρκεια 45 λεπτά).

- **3^η φάση**

Στην Τρίτη φάση επιχειρήθηκε η αποτίμηση της διαδικασίας μέσω συζήτησης και απάντησης κάποιων ερωτήσεων σχετικών με το μικρόκοσμο. Αξιολόγηση της διαδικασίας με τη βοήθεια της ιστορίας της τέχνης - Η τέχνη ως μαρτυρία - . (Συνολική διάρκεια 30 λεπτά)

4.2 Ανάλυση των δραστηριοτήτων

4.2.1 Πρώτη φάση : Σ' αυτή τη φάση οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα της ερευνήτριας. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές ήταν σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας, μία σχετικά με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, μία σχετικά με τις νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με το συγκεκριμένο μάθημα και τέλος, υπήρχε μια ερώτηση σχετικά με την ιστορία της τέχνης ως μαρτυρία, όπως αναλύθηκε σε σχετικό κεφάλαιο, παραπάνω.

4.2.2 Δεύτερη φάση : Η φάση αυτή αφορά εξ' ολοκλήρου την ενασχόληση των συμμετεχόντων με το μικρόκοσμο «The Escape Route». Σε αυτή τη φάση η ερευνήτρια αποκάλυψε στα παιδιά με τι έχει να κάνει το παιχνίδι που θα παίξουν. Αυτό αφορά τόσο το θέμα του παιχνιδιού, όσο και τις λειτουργικότητες αυτού.

Πιο αναλυτικά, ο κάθε συμμετέχων που θα έπαιζε το παιχνίδι ενημερώθηκε πως θα ενσαρκώσει το ρόλο ενός Εβραίου, ο οποίος είναι εγκλωβισμένος στην κεντρική και βόρεια Ευρώπη την περίοδο 1930-1945 και σκοπός του είναι να ξεφύγει από το πλέγμα του ναζιστικού διωγμού.

Ο ρόλος της ερευνήτριας : Ο ρόλος της ερευνήτριας σε αυτή τη φάση ήταν ως επί το πλείστον εποπτικός. Περιορίστηκε κυρίως στο να παρακολουθεί πως ενεργούσε ο κάθε μαθητής και να κρατά σημειώσεις. Ωστόσο, υπήρχαν στιγμές που βοήθησε τα παιδιά ως προς τις λειτουργικότητες του ChoiCo καθώς δεν είχαν ξαναδουλέψει με αυτό. Τέλος, είχε επισημανθεί από την αρχή στα παιδιά να μη διστάζουν να ζητούν τη βοήθειά της, την οποία και παρείχε όποτε έκρινε απαραίτητο. Στην ουσία τα παιδιά χρειάστηκαν βοήθεια κυρίως σε τεχνικά θέματα. Η βοήθειά μου φρόντισα ώστε να μην

επηρεάσει τις ενέργειες ή τις αποφάσεις τους αλλά να προέρχονται από μια λογική διεργασία που βασίζεται καθαρά στην κρίση του καθενός.

Η εμπλοκή με το μικρόκοσμο : Κατά τη διάρκεια της εμπλοκής με το παιχνίδι, οι μαθητές βρέθηκαν αρκετές φορές απέναντι σε δυσκολίες και διλήμματα, για την αντιμετώπιση των οποίων χρειάστηκε να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη ως προς την ανάλυση των πηγών, αλλά και την ικανότητα σύνθεσης, μιας και έπρεπε να συνεξετάσουν παράγοντες που καθόριζαν τη θετική εξέλιξή του (ασφάλεια, δυνατότητα διαφυγής, στιγματισμός, χρήματα).

Αρχικός στόχος του παιχνιδιού ήταν να τερματιστεί το παιχνίδι ανεξάρτητα από το πόσες φορές θα έπαιζε ο κάθε παίκτης. Ο δεύτερος στόχος ήταν η εμπλοκή των μαθητών προκειμένου να κατανοήσουν τις λειτουργικότητές του και εν συνεχεία να σχηματίσουν νοήματα σχετικά με τις ιστορικές έννοιες που εμπεριέχονται σε αυτό με βάση σε ιστορικά τεκμήρια και μαρτυρίες. Παράλληλα, η όλη διαδικασία αποσκοπούσε από την οπτική πλευρά της ερευνητικής, στην καταγραφή της στρατηγικής και του τρόπου με τον οποίο κάθε μαθητής οδηγήθηκε στον τερματισμό του παιχνιδιού, αξιοποιώντας τα νοήματα που προέκυψαν μέσα από την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που συναντούσαν όσο έπαιζαν. Τα δεδομένα αυτά αντανakλούν τον τρόπο σκέψης και δράσης του κάθε μαθητή και προδίδουν την ικανότητά τους στη λήψη αποφάσεων.

Προστιθέμενη Παιδαγωγική Αξία Β΄ Δραστηριότητας : Όσο οι μαθητές έπαιζαν το παιχνίδι “The Escape Route”, παιχνίδι στρατηγικής και λήψης αποφάσεων, έρχονται σε επαφή συνεχώς – χωρίς πάντα να το καταλαβαίνουν- με ιστορικές έννοιες που κρύβονται πίσω από το σχεδιασμό του. Διαβάζοντας τις αφηγήσεις των Εβραίων επιζώντων παραπέμπονται στην προσωποποίηση της ζοφερής ιστορίας του Ολοκαυτώματος. Οι αληθινές προσωπικές μαρτυρίες και πηγές βιωμένης ιστορίας που θα διαβάσουν, ανθρωποποιούν την ιστορία και φωτίζουν πολλαπλές και εναλλακτικές εκδοχές της αυτής, και στοχεύουν στη διερεύνηση της ατομικής και συλλογικής εντείνοντας τη συλλογική ενσυναίσθηση και πολυπρισματικότητα. Οι μαθητές μέσω των ποικίλων στάσεων του χάρτη που αποτέλεσαν μαρτυρικές πόλεις, και των πηγών μεταφέρονται στην πραγματικότητα των «άλλων» (Εβραίων) με σκοπό την κατανόηση ατόμων από διαφορετική γενιά, κοινωνικό περιβάλλον, ιδεολογία και βιώματα.

4.2.3 Τρίτη Φάση : Στη φάση αυτή, οι μαθητές αξιολόγησαν το παιχνίδι που έπαιζαν, και αξιολογήθηκαν. Πρόκειται για μια διαδικασία παρόμοια με την πρώτη

δραστηριότητα, που περιείχε ερωτήσεις και μια δραστηριότητα σχετικά με την Ιστορία της Τέχνης για να ελέγξω σε ένα βαθμό τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν και αποτέλεσαν βασική πηγή άντλησης ερευνητικού υλικού.

Στο σημείο αυτό τα νοήματα που απόκτησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αποτέλεσαν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Οι ερωτήσεις που είχαν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν σχεδόν κατ' αντιστοιχία με τις ερωτήσεις που απάντησαν στην πρώτη φάση. Δηλαδή, ήταν μία σχετικά με την άποψή τους για το παιχνίδι και αν τους φάνηκε ενδιαφέρον, μία που αφορά τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, μία που επιχειρεί τη σύνδεση της ιστορίας με το παρόν και τέλος, η ιστορία της τέχνης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Ο ρόλος της ερευνήτριας σε αυτή τη φάση της έρευνας ήταν ενθαρρυντικός όσον αφορά στην απάντηση των ερωτήσεων και προσπαθούσε να εκμαιεύσει στους μαθητές πιο ολόπλευρες απόψεις.

5. Ευρήματα

5.1 Απομαγνητοφώνηση Πρώτης μαθήτριας

Στο εξής θα αναφέρεται ως M1 λόγω προστασίας προσωπικών δεδομένων. Η μαθήτρια αυτή έχει σχετικά υψηλή επίδοση στο σχολείο και θα επιλέξει κατεύθυνση θεωρητική.

Game Starts

Ξεκινάει από Den Haag- Διαβάζει. Λέει : Χρήματα 5. *Ααα το κίτρινο αστέρι. Δε μ' αρέσει Holland, πάμε παρακάτω.*

Πατάει Hamburg- Διαβάζει. Λέει : *Germany. Χρήματα 5. Σιγά μην πάρω Γερμανία. Κοίτα να δεις.*

Πατάει Berlin. *Χρήματα 5.* Διαβάζει. Λέει : *Μάλιστα, όχι.*

Πατάει Copenhagen- Διαβάζει. Λέει: *Χρήματα 0. Επιλέγει το σημείο.* Διαβάζει ειδοποίηση : «Υψηλή ασφάλεια, συνέχισε έτσι προσέχοντας τα χρήματά σου». Λέει : *καλή μου φαίνεται η Δανία. → Αν και τα χρήματα ήταν 0, επέλεξε το σημείο γιατί είναι ευνοϊκές όλες οι υπόλοιπες συνθήκες.*

Ξαναπατάει Δανία Snekkersten- Διαβάζει. **Επιλέγει το σημείο.** Διαβάζει την ειδοποίηση για υψηλή ασφάλεια και μικρό επίπεδο στιγματισμού. Αλλά προσοχή στα χρήματά σου.

Συνεχίζει Sweden- Helsingborg. Λέει : *Πάλι 0 χρήματα; Διαβάζει. Λέει: Μμμμ.. πάλι 0 λεφτά. Όχι. Δεν επιλέγει το σημείο.*

Πατάει Berlin. Λέει : *Λεφτά 5. Διαβάζει « Ο Χίτλερ διαδίδει...» όχι. Δεν διαβάζει καθόλου το σημείο με το που είδε ότι ξεκινάει με τον Χίτλερ και επειδή είναι Γερμανία.*

Πατάει Prague. Κάνει scroll down να δει αν το σημείο έχει χρήματα γιατί έχει διαβάσει 2 ειδοποιήσεις για 0 χρήματα. Διαβάζει. Λέει : *Κοίταξε να δεις.../Το επιλέγει.*

Πατάει Brno. Λέει : *Ξανά Czech republic. Διαβάζει. Το επιλέγει επί 4 φορές.*

Ξαναεπιλέγει Prague.

Πατάει Wien και φεύγει.

Πατάει Budapest και φεύγει.

Πατάει Krakow και φεύγει.

Πατάει Auschwitz και με το που βλέπει Poland φεύγει πριν το διαβάσει. Λέει : *Πάμε στην Ουγγαρία.*

Επιστρέφει Ουγγαρία- Budapest. Διαβάζει. Λέει : *Όχι όχι εδώ.. Δε θα πεθάνουμε κιόλας.*

Πατάει Wien- Austria.**Το επιλέγει.**

Πατάει Krakow. Διαβάζει. Λέει : *όχι όχι Πολωνία!*

Πατάει Auschwitz- Διαβάζει. «οι καμινάδες καπνίζουν ασταμάτητα....» Λέει *πωωω! Απίστευτο. Μάλιστα. Σταματάει να διαβάζει. Συνεχίζει διστακτικά και με πολλές διακοπές. Ξεφυσάει και φεύγει αμέσως.*

Πατάει Warszawa. Λέει: *Όχι Poland ρε παιδιά.*

Πατάει Tel Aviv. Διαβάζει.

Game ends γιατί ξεπέρασε τον προεπιλεγμένο αριθμό στάσεων.

Ξεκινάει το παιχνίδι από την αρχή.

Πατάει Den Haag διαβάζει αλλά δεν το επιλέγει. Λέει : *όχι Holland.*

Πατάει Hamburg. Φεύγει.

Πατάει Copenhagen. **Το επιλέγει.**

Πατάει Snekkersten. **Το επιλέγει.**

Πατάει Helsingborg. Δεν το επιλέγει.

Πατάει Berlin. Λέει : *όχι Γερμανία. Σίγουρα όχι.*

Πατάει Brno. Φεύγει.

Πατάει Prague. Διαβάζει. **Το επιλέγει.** Λέει : *Nai, Czech Republic.*

Πατάει Brno. **Το επιλέγει.**

Πατάει Wien. **Το επιλέγει.**

Πατάει Budapest. Διαβάζει. Λέει : *όχι, σε καμία περίπτωση.*

Πατάει Krakow. Διαβάζει. Λέει : *όχι, όχι Πολωνία.*

Πατάει Auschwitz. Λέει : *όχι. Όχι.*

Πατάει Warszawa. Λέει : *όχι Πολωνία.*

Πατάει Budapest. **Το επιλέγει.**

Πατάει Wien. Διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Πατάει Den Haag. **Το επιλέγει.**

Πατάει Usa, διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Κερδίζει.

Τελικές στάσεις : 1. Copenhagen 2. Snekkersten 3. Prague 4. Brno 5. Wien 6. Budapest 7. Wien 8. Den Haag 9. Usa

5.1.1 Πρώτη εκτίμηση παιχνιδιού

Η συγκεκριμένη μαθήτρια χρειάστηκε να παίξει το παιχνίδι δύο φορές για να κερδίσει καθώς την πρώτη φορά ξεπέρασε το μέγιστο αριθμό κινήσεων. Η στρατηγική που παρατήρησα σαν ερευνήτρια ότι ακολούθησε και τις δύο φορές που έπαιξε το παιχνίδι, ήταν να μην επιλέξει καθόλου πόλεις της Γερμανίας και της Πολωνίας στο ταξίδι της, γνωρίζοντας ότι το μέγεθος του αντισημιτισμού στις περιοχές αυτές είναι εντονότερο απ' όλες τις τριγύρω. Αυτό φαίνεται και από τις αντιδράσεις της όταν πατούσε κάποια περιοχή στο χάρτη που να ανήκει σε Γερμανία ή Πολωνία.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την καταγραφή βίντεο αρχικά η μαθήτρια πάτησε πάνω στο Αμβούργο (Hamburg) και διάβασε την πηγή και στη συνέχεια, μόλις συνειδητοποίησε ότι η πόλη αυτή ανήκει στη Γερμανία, αντιδρά λέγοντας : *“Germany....Σιγά μην πάρω Γερμανία”*. Στη συνέχεια, προϋδεασμένη για την κατάσταση που επικρατούσε σε όλη τη χώρα, πατάει πάνω στο Βερολίνο (Berlin), ξεκινάει να διαβάσει την πηγή η οποία ξεκινάει λέγοντας *“ο Χίτλερ...”* και η μαθήτρια συνειδητοποιώντας ότι είναι Γερμανία, δεν συνεχίζει να διαβάζει την πηγή. Σύμφωνα με την καταγραφή των κλικ, απέφυγε να επισκεφτεί τη Γερμανία ξανά, επομένως δεν

την επέλεξε κιόλας. Την ίδια στάση κράτησε και τη δεύτερη φορά που έπαιξε το παιχνίδι, κατά τη διάρκεια της οποίας τα κλικ πάνω στις πόλεις της Γερμανίας ήταν πιο λίγα σε σχέση με τον πρώτο γύρο του παιχνιδιού.

Το ίδιο συνέβη όσον αφορά και τη χώρα της Πολωνίας. Πάτησε την πρώτη φορά Κρακοβία, διαβάζει και φεύγει. Πάτησε επάνω στο Άουσβιτς και φεύγει πριν καν διαβάσει την πηγή. Στη συνέχεια, πάτησε πάλι πάνω στην Κρακοβία και αντιδράει λέγοντας : “*Όχι, όχι Πολωνία.*”. Όπως και όταν επισκέφθηκε τη Βαρσοβία είπε: “*όχι, όχι Poland ρε παιδιά*”. Στο Άουσβιτς, το οποίο επισκέπτεται δεύτερη φορά και του οποίου την πηγή διαβάζει ξεφυσώντας, δεν στέκεται ούτε σκέφτεται να το επιλέξει απ’ όσο φάνηκε ως το τέλος του παιχνιδιού. Την ίδια στάση κράτησε και τη δεύτερη φορά που έπαιξε τη παιχνίδι, κατά τη διάρκεια της οποίας τα κλικ πάνω στις πόλεις της Πολωνίας ήταν πιο λίγα σε σχέση με τον πρώτο γύρο του παιχνιδιού.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στα υπόλοιπα σημεία του χάρτη, τα οποία κρύβουν κι αυτά λανθάνοντα αντισημιτισμό, τα κλικ ήταν περισσότερα στον δεύτερο γύρο που έπαιξε το παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο γύρο του παιχνιδιού τα περισσότερα κλικ καταγράφηκαν στις τριγύρω χώρες του χάρτη. Δηλαδή, επισκέφθηκε την Πράγα 3 φορές, τη Βουδαπέστη 3 φορές, τη Χάγη 2 φορές, τη Wien 2 φορές εν αντιθέσει με το Αμβούργο, το Βερολίνο, την Κρακοβία, την Πολωνία και το Άουσβιτς, τα οποία πάτησε μόνο από μια φορά το καθένα, χωρίς να τα επιλέξει κάποιο απ’ αυτά στο ταξίδι της. Αυτό δείχνει ότι εφόσον είχε επισκεφθεί όλα τα σημεία του χάρτη στον πρώτο γύρο του παιχνιδιού, κατέληξε πως δε θα επιλέξει Πολωνία και Γερμανία, γι’ αυτό και τα κλικ στο δεύτερο γύρο του παιχνιδιού, ήταν περισσότερα στις γύρω περιοχές και σχεδόν μηδαμινά σε Γερμανία- Πολωνία. Ωστόσο, δυσκολεύτηκε και στις υπόλοιπες χώρες γιατί ο αντισημιτισμός ήταν έντονος και σ αυτές, γι’ αυτό και κατά τη διάρκεια του δεύτερου γύρου χρειάστηκε να περάσει τουλάχιστον 2 φορές από την καθεμία στο χάρτη, ώστε να τις μελετήσει, να τις κωδικοποιήσει και να αποφασίσει από ποιες θα περάσει.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στα θετικά σημεία του χάρτη, τα οποία είναι τρία συνολικά, η στρατηγική της μαθήτριας ήταν η εξής: Και οι 2 πρώτες επιλογές της ήταν 2 θετικά σημεία του χάρτη (Copenhagen και Snekkersten), τα οποία, αν και δεν τις προσέδιδαν καθόλου χρήματα (χρήματα=0) τα πάτησε χωρίς δεύτερη σκέψη, λέγοντας μάλιστα : *καλή μου φαίνεται η Δανία*. Εφόσον επέλεξε τα 2 από τα 3 θετικά σημεία του χάρτη συνεχίζει και στο τρίτο το οποίο είναι το Helsingborg. Βλέποντας, όμως, πως τα

χρήματα είναι μηδενικά στο συγκεκριμένο σημείο και λαμβάνοντας υπόψιν την ειδοποίηση που εμφανίστηκε 2 φορές και της τόνισε ότι η ασφάλεια της, η δυνατότητα διαφυγής της και ο στιγματισμός της είναι σε πολύ καλά επίπεδα σε αντίθεση με τα χρήματά της που είναι σε χαμηλό επίπεδο, δεν το επιλέγει λέγοντας : “ *Πάλι 0 χρήματα; Όχι.* ” και συνεχίζει αναζητώντας άλλα σημεία.

Μαρτυρίες- Αντιδράσεις

Σημαντικό είναι να τονιστούν οι αντιδράσεις τις μαθήτριας διαβάζοντας τις πηγές, όπως αυτές προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, καθώς ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Αποτελεί γεγονός που ήθελε να προκαλέσει η ερευνήτρια καθώς γενικός σκοπός του παιχνιδιού ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές, μέσα από αληθινές μαρτυρίες, πόσο δύσκολο ήταν να επιβιώσεις την εποχή εκείνη, ως Εβραίος. Για παράδειγμα, επισκεπτόμενη διάφορες χώρες με έντονο αντιεβραϊκό αίσθημα αντέδρασε λέγοντας: *«Όχι όχι εδώ.. Δε θα πεθάνουμε κιόλας, όχι Γερμανία. Σίγουρα όχι., όχι, όχι Πολωνία, όχι σε καμία περίπτωση, Πωωω.. κοιτά να δεις. Απίστευτο. Μάλιστα.»*

Συνέντευξη πριν

Πριν την ενασχόληση με τον μικρόκοσμο, τέθηκαν από την ερευνήτρια κάποιες ερωτήσεις στη μαθήτρια σχετικά με το μάθημα της ιστορίας, όπως και οι δραστηριότητα με τις εικόνες.

Αρχικά, σε όλους του μαθητές τέθηκε μια ερώτηση σχετικά με τη γενικότερη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αυτή επιχειρείται από το σημερινό σχολείο. Η απάντηση της M1 ήταν η εξής : *Αρχικά θεωρώ πως το μάθημα της ιστορίας είναι αρκετά ενδιαφέρον. Ο τρόπος όμως που διδάσκεται σήμερα είναι λάθος. Η ιστορία είναι ένα μάθημα που προσφέρεται για συζήτηση και για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αυτό όμως είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί σε σχολικά πλαίσια με την πίεση του χρόνου και τον τεράστιο όγκο της ύλης. Αρκετές μάλιστα είναι οι φορές που δεν υπάρχει η κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση των καθηγητών για την ορθή διδασκαλία της ιστορίας.*

Η απάντηση της μαθήτριας σχετικά με τον αν έχει εργαστεί μόνη της πάνω σε πηγές στην ιστορία ήταν η εξής : Έχω κάνει αρκετές φορές μόνη μου εργασίες από πηγές και θεωρώ ότι είναι ενδιαφέρον. Είναι πολύ σημαντικό για την κατανόηση του εκάστοτε μαθήματος η έρευνα και οι εργασίες σε πηγές .Επίσης είναι αρκετά ενδιαφέρον να διαβάζεις διαφορετικές απόψεις για γεγονότα της ιστορίας και να σχηματίζεις μια πιο γενικευμένη άποψη.

Στην επόμενη ερώτηση η οποία ήταν αν έχει διδαχθεί κάποιο φαινόμενο που να δείχνει ρατσισμό στην ιστορία, η απάντησή της ήταν η εξής : Σε πολλά γεγονότα της αρχαίας αλλά και της σύγχρονης ιστορίας οι γυναίκες είχαν πάντα υποδεέστερη θέση σε σχέση με τους άνδρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Υπατία, που λόγω της ευφυΐας και των γνώσεων της προκάλεσε έριδες και τελικά θανατώθηκε. Αυτό για μένα είναι ξεκάθαρο παράδειγμα ρατσισμού σε βάρος των γυναικών.

Τέλος, ερωτήθηκε αν έχει παίζει κάποιο παιχνίδι για να μάθει ιστορία και αν γενικότερα παίζει ψηφιακά παιχνίδια και η απάντησή της ήταν η εξής : Γενικότερα παίζω αρκετά ψηφιακά παιχνίδια αλλά δεν έχω παίζει ποτέ κάποιο παιχνίδι για να μάθω ιστορία.

Όσον αφορά στη δραστηριότητα με τις εικόνες, η μαθήτρια παρατηρώντας τις και ερωτώμενη αν μπορεί να καταλάβει σε ποια περίοδο της Ιστορίας αυτές αναφέρονται απάντησε τα εξής :



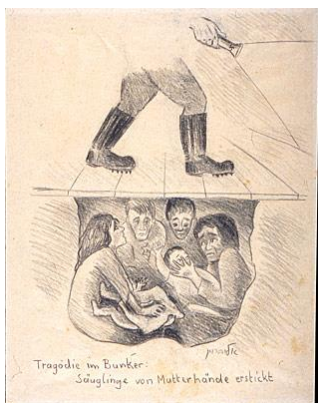
Εικόνα 1

Στην εικόνα παρατηρώ πως ο καπνός που βγαίνει από μία καμινάδα παίρνει ανθρώπινη μορφή στην φαντασία του ζωγράφου. Ίσως ο ζωγράφος θέλει να απεικονίσει τον αγώνα των ανθρώπων για τη ελευθερία που λόγω του πολέμου γίνεται «καπνός».



Εικόνες 2,3

Στην δεύτερη και τρίτη εικόνα απεικονίζεται περίπου το ίδιο πράγμα. Στην δεύτερη παρατηρώ ένα παιδί να κάθεται μπροστά από μία άδεια κατσαρόλα με ένα κουτάλι και στην τρίτη ένα παιδί να κρατάει ένα άδειο δοχείο. Και οι δύο εικόνες βρίσκονται στον ίδιο παρνομαστή, αφού παρουσιάζεται με γλαφυρότητα η θλίψη στα μάτια του παιδιού. Λογικά και οι δύο φωτογραφίες παρουσιάζουν τις συνέπειες του πολέμου και την πείνα. Η τρίτη εικόνα βέβαια ίσως απεικονίζει το παιδί να περιμένει για κάποιο συσσίτιο.



Εικόνα 4

Στην τέταρτη εικόνα απεικονίζεται λογικά μια οικογένεια Εβραίων να κρύβεται σε κάποιο υπόγειο και από πάνω κάποιος Γερμανός λογικά να τους ψάχνει για να τους συλλάβει. Επίσης παρατηρώ τον φόβο στα μάτια της οικογένειας που προσπαθεί απελπισμένα να σωθεί. Νομίζω πως όλες οι εικόνες αναφέρονται στην περίοδο του Β' Παγκοσμίου πολέμου.

Συνέντευξη μετά

Η μαθήτριά, με το πέρας της ενασχόλησης με το μικρόκοσμο, κλήθηκε να παρατηρήσει εκ νέου τις εικόνες και να τις συνδυάσει με κάποιον από τους σταθμούς που επισκέφθηκε. Μέσω της δραστηριότητας με την ιστορία της τέχνης ως μαρτυρία,

σκοπός της ερευνήτριας ήταν να διαπιστώσει κατά πόσο επετεύχθη η κατανόηση των πηγών.

Η παρατήρηση της μαθήτριας για την πρώτη εικόνα τροποποιήθηκε ως εξής :

Η πρώτη εικόνα μου θυμίζει την Πολωνία με το στρατόπεδο συγκέντρωσης, που οι άνθρωποι έφευγαν μόνο από τις καμινάδες δολοφονημένοι.

Η δεύτερη και τρίτη εικόνα ως εξής:

Αυτές οι εικόνες μου θυμίζουν την Ολλανδία που οι Εβραίοι ήταν αναγκασμένοι να φορούν ένα κίτρινο αστέρι για να ξεχωρίζουν. Το ίδιο αστέρι παρατηρώ και στο παλτό του παιδιού.

Και η τελευταία εικόνα, ως εξής :

Μου θυμίζει τη Δανία που οι άνθρωποι έκρυβαν τους Εβραίους στα σπίτια τους από τους Γερμανούς.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις που της τέθηκαν ήταν σχετικά με το μικρόκοσμό. Αρχικά, ρωτήθηκε από την ερευνήτρια πώς της φάνηκε, αν δυσκολεύτηκε καθώς και αν ακολούθησε κάποια συγκεκριμένη στρατηγική και η απάντηση ήταν η εξής :

Το παιχνίδι μου φάνηκε ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον. Το γεγονός ότι οι πηγές ήταν αληθινές έκανε το παιχνίδι αρκετά ιδιαίτερο. Επίσης δεν δυσκολεύτηκα αφού αν διαβάσεις τις μαρτυρίες που είναι αρκετά κατατοπιστικές για το τι συνέβαινε σε κάθε χώρα ήταν εύκολο να βρεις την πορεία σου. Μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον που όλο αυτό ήταν σχεδιασμένο σε ένα παιχνίδι. Ίσως μπορείς να μάθεις ιστορία και από ένα παιχνίδι.

Στη συνέχεια, ερωτήθηκε τι άποψη είχε για τους Εβραίους και αν αυτή άλλαξε μετά το παιχνίδι. Απάντησε ως εξής :

Δεν έχω κάποιο πρόβλημα με τους εβραίους. Θεωρώ πως σαν λαός πέρασαν πολύ δύσκολα και νιώθω για αυτούς συμπόνια. Οπότε μέσα από το παιχνίδι και από τις μαρτυρίες επιβεβαιώθηκε η άποψή μου για τους Εβραίους και αντιλήφθηκα ακόμη περισσότερο τα βάσανά τους.

Επίσης, ένας από τους σκοπούς της ερευνήτριας ήταν η διαχρονικότητα του μαθήματος της ιστορίας και η συνέχειά της. Η ερώτηση που τέθηκε επομένως στη μαθήτριά ήταν αν μπορεί να συνδέσει αυτές τις μαρτυρίες με κάποιο σημερινό φαινόμενο και αν ναι με ποιο; Η απάντησή της ήταν η εξής :

Συνδέω αυτές τις μαρτυρίες με το σημερινό προσφυγικό κύμα λόγω του πολέμου στη Συρία. Φαντάζομαι πως αυτών των ανθρώπων θα μοιάζουν αρκετά με τις μαρτυρίες του παιχνιδιού.

Επίσης, ερωτήθηκε αν τελικά πιστεύει πως μπορεί η ιστορία να μαθευτεί μέσα από ένα παιχνίδι και η απάντησή της ήταν η εξής : *Σίγουρα η ιστορία μαθαίνεται μέσα από ένα παιχνίδι. Δεν είχα φανταστεί κάποιο παιχνίδι ιστορίας σχεδιασμένο κατ' αυτόν τον τρόπο. Επίσης σίγουρα μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή να κατανοήσει καλύτερα το εκάστοτε μάθημα.*

5.2 Απομαγνητοφώνηση Δεύτερης μαθήτριας

Στο εξής θα αναφέρεται ως M2 λόγω προστασίας προσωπικών δεδομένων. Η μαθήτριά αυτή έχει σχετικά υψηλή επίδοση στο σχολείο και θα επιλέξει κατεύθυνση θετική.

Game Starts

Πατάει Helsingborg. Διαβάζει.

Πατάει Snekkersten. Διαβάζει.

Πατάει Copenhagen. Διαβάζει. Λέει *Πωπω..*

Πατάει Hamburg. Διαβάζει. Το διαβάζει και δεύτερη φορά.

Πατάει Berlin. Διαβάζει. Λέει *Έντάξει, ντροπή τώρα '*

Πατάει Den Haag. Διαβάζει.

Πατάει Warszawa. Διαβάζει. Την ρωτάω αν έχει επιλέξει κάποιο και μου απαντάει *«Τα διαβάζω πρώτα όλα και μετά»* και της λέω γιατί; Και μου λέει *«έτσι πρέπει, αλλιώς θα χάσω»*

Πατάει Άουσβιτς. Διαβάζει. Λέει *uuu... τι γίνεται εδώ; Σφαγή γίνεται.* Τρομαγμένη και κατάπληκτη συνεχίζει...Λέει *πωωωπω..*

Πατάει Krakow. Διαβάζει.

Πατάει Prague. Διαβάζει.

Πατάει Brno. Διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Πατάει Wien. Διαβάζει. Λέει *iii.. πωπω...*

Πατάει Budapest. Διαβάζει.

Επιστρέφει Snekkersten. Δεν το επιλέγει.

Επιστρέφει Helsingborg. **Το επιλέγει.**

Την ρωτάω πως πάει και αν δυσκολεύεται και μου λει *μμμ.. τα έχω κοιτάξει όλα και τώρα θα αποφασίσω σε ποια θα πάω.*

Πατάει Copenhagen. Κάνει scroll down, βλέπει ότι τα χρήματα είναι μηδενικά και φεύγει.

Πατάει Wien. **Το επιλέγει.**

Πατάει Den Haag.

Πατάει Berlin, κάνει scroll down στα χρήματα.

Πατάει Warszawa, κάνει scroll down στα χρήματα.

Πατάει Άουσβιτς.

Πατάει Krakow, κάνει scroll down να δει τα χρήματα.

Πατάει Prague.

Πατάει Brno.

Πατάει πάλι Prague. **Το επιλέγει.**

Πατάει Wien.

Πατάει Budapest.

Πατάει Wien. **Το επιλέγει.**

Πατάει Helsingborg, κάνει scroll down στα χρήματα βλέπει ότι είναι μηδενικά και φεύγει.

Πατάει Snekkersten, κάνει scroll down στα χρήματα βλέπει ότι είναι μηδενικά και φεύγει.

Πατάει Copenhagen, το διαβάζει πάλι ολόκληρο, κάνει scroll down στα χρήματα, βλέπει ότι είναι μηδενικά και φεύγει.

Πατάει Warszawa, κάνει scroll down, βλέπει τα χρήματα αλλά παρ' όλα αυτά δεν την επιλέγει.

Πατάει Budapest.

Πατάει Wien.

Πατάει Brno. **Το επιλέγει.** Της βγαίνει ειδοποίηση ΧΑΜΗΛΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΦΥΓΗΣ.

Πατάει Hamburg.

Πατάει Den Haag.

Πατάει Helsingborg.

Πατάει Wien. **Το επιλέγει.**

Πατάει Snekkersten. **Το επιλέγει.**

Πατάει USA. Διαβάζει.

Πατάει Tel Aviv. Διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Κερδίζει.

Τελικές στάσεις : 1. Brno, 2. Helsingborg, 3. Wien, 4. Prague, 5. Wien, 6. Brno, 7. Wien, 8. Snekkersten, 9. Tel Aviv.

5.2.1 Πρώτη εκτίμηση παιχνιδιού

Η συγκεκριμένη μαθήτρια χρειάστηκε να παίξει το παιχνίδι μια φορά. Η στρατηγική που παρατήρησα σαν ερευνήτρια ότι ακολούθησε ήταν αρχικά να περάσει από όλα τα σημεία του χάρτη και να διαβάσει τις πηγές και μετά να καταλήξει σ' αυτά που θα επιλέξει. Αυτός ήταν και ο λόγος που χρειάστηκε να το παίξει μια φορά, καθώς πρώτα ανέλυσε και αποκωδικοποίησε τα δεδομένα όλων των περιοχών, και μετά προχώρησε στην επιλογή των τελικών στάσεων της διαδρομής της. Αυτό μου το επιβεβαίωσε και η ίδια όταν, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τη ρώτησα πως πάει και μου αποκρίθηκε : *«Τα διαβάζω πρώτα όλα και μετά θα επιλέξω»*. Όταν τη ρώτησα γιατί το κάνει αυτό μου είπε : *«Έτσι πρέπει, αλλιώς θα χάσω»*.

Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησα πως πέρασε απ' όλες τις πόλεις μια φορά διαβάζοντας και εστιάζοντας αποκλειστικά στις πηγές. Αφού πέρασε μια φορά απ' όλα τα σημεία διαβάζοντας τις πηγές, στη συνέχεια πέρασε άλλη μια φορά απ' όλα τα σημεία, εστιάζοντας στα χρήματα. Άρα, αρχικά εστίασε σε όλα τα δεδομένα του παιχνιδιού, πριν προχωρήσει στις κινήσεις της.

Όσον αφορά στις επιλογές, παρατήρησα πως δεν επέλεξε καμία περιοχή της Πολωνίας και της Γερμανίας. Πέρασε απ' όλες τουλάχιστον δύο φορές, κυρίως στο πρώτο μισό του παιχνιδιού που διάβαζε τις πηγές. Στο δεύτερο μέρος του παιχνιδιού που έπρεπε να επιλέξει, τα κλικ της ήταν σχεδόν μηδαμινά στις πόλεις της Πολωνίας και της Γερμανίας και δεν επέλεξε καμία απ' αυτές στο ταξίδι της.

Επίσης, σύμφωνα με την καταγραφή βίντεο και την καταμέτρηση των κλικ , στο δεύτερο μέρος του παιχνιδιού που έπρεπε να επιλέξει τις περιοχές, τα κλικ ήταν περισσότερα στις τριγύρω περιοχές, παρά στην Πολωνία και τη Γερμανία. Δηλαδή, πέρασε 4 φορές από τη Χάγη, 3 φορές από την Πράγα, 3 φορές από τη Βουδαπέστη, 3 φορές από το Μπρνο, σε αντίθεση με το Βερολίνο που πέρασε 1 φορά, την Κρακοβία 2 φορές και το Άουσβιτς που πέρασε 1 φορά.

Όσον αφορά τα σημεία που έχουν θετικές πηγές, τα οποία είναι 3 συνολικά στο χάρτη, η μαθήτρια ακολούθησε την εξής στρατηγική : τα επισκέφθηκε στην αρχή για να διαβάσει τις πηγές τους και στη συνέχεια τα επισκέφθηκε ξανά για να δει τα χρήματα που της προσδίδει κάθε σημείο. Τελικώς, αν και δεν της έδινε κανένα από τα 3 αυτά σημεία χρήματα, επέλεξε τα 2 εξ αυτών στην τελική της διαδρομή. Ωστόσο, τα κλικ της πάνω στα συγκεκριμένα σημεία κυρίως στο δεύτερο μισό του παιχνιδιού, ήταν σημαντικά περισσότερα απ' ότι όλα τα υπόλοιπα σημεία του χάρτη, μιας και τα επισκέφθηκε τουλάχιστον από 4 φορές το καθένα.

Μαρτυρίες- Αντιδράσεις

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι αντιδράσεις της μαθήτριας διαβάζοντας τις μαρτυρίες, όπως αυτές παρατηρήθηκαν από την απομαγνητοφώνηση των δεδομένων. Ήταν άμεσος στόχος της ερευνήτριας να προκαλέσει την αντίδραση των μαθητών, γι' αυτό επιλέχθηκαν αληθινές μαρτυρίες. Πιο συγκεκριμένα, διαβάζοντας πηγές της Γερμανίας αντέδρασε λέγοντας : *«Πωπω, εντάξει ντροπή τώρα»* ή διαβάζοντας περιοχές της Πολωνίας αντιδράει λέγοντας : *«uuu, πωπω...»*, *«τι γίνεται εδώ; Σφαγή γίνεται»*.

Συνέντευξη πριν

Πριν την ενασχόληση με τον μικρόκοσμο, τέθηκαν από την ερευνήτρια κάποιες ερωτήσεις στη μαθήτρια σχετικά με το μάθημα της ιστορίας, όπως και οι δραστηριότητα με τις εικόνες.

Στην πρώτη ερώτηση, η οποία αφορούσε τη διδακτική της Ιστορίας στο σημερινό σχολείο, η απάντηση της συγκεκριμένης μαθήτριας ήταν η εξής : *Πιστεύω ότι ο*

σημερινός τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας δεν οδηγεί στην πραγματική γνώση των σημαντικών ιστορικών γεγονότων αλλά στην στείρα απομνημόνευση πολλών λεπτομερειών που δεν είναι απαραίτητα χρήσιμεςπροβάλλεται δηλαδή η <<παπαγαλία>> και όχι η ουσιαστική κατανόηση.

Η απάντηση της μαθήτριας σχετικά με τον αν έχει εργαστεί μόνη της πάνω σε πηγές στην ιστορία ήταν η εξής : Στα περισσότερα μαθήματα της ιστορίας δουλεύουμε στην τάξη με πηγές ανάλογα με το μάθημα που κάνουμε. Μου φάνηκε ενδιαφέρον καθώς οι πηγές συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος. Παρέχουν πληροφορίες που βοηθούν να αναπτύξεις και κριτική άποψη για το μάθημα που διδάσκεισαι.

Στην επόμενη ερώτηση η οποία ήταν αν έχει διδαχθεί κάποιο φαινόμενο που να δείχνει ρατσισμό στην ιστορία, η απάντησή της ήταν η εξής : Δεν θυμάμαι κάποιο ιστορικό φαινόμενο που να δείχνει ρατσισμό.

Τέλος, ερωτήθηκε αν έχει παίξει κάποιο παιχνίδι για να μάθει ιστορία και αν γενικότερα παίζει ψηφιακά παιχνίδια και η απάντησή της ήταν η εξής : Δεν παίζω συχνά ηλεκτρονικά παιχνίδια και ούτε έχω παίξει κάποιο σχετικό με την ιστορία.

Όσον αφορά στη δραστηριότητα με τις εικόνες, η μαθήτρια παρατηρώντας τις και ερωτώμενη αν μπορεί να καταλάβει σε ποια περίοδο της Ιστορίας αυτές αναφέρονται απάντησε τα εξής :



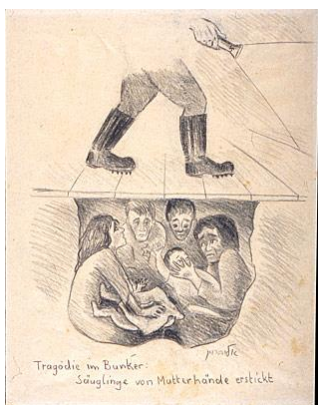
Εικόνα 1

Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό. Δεν μπορώ να καταλάβω σε ποια περίοδο αναφέρεται.



Εικόνες 2,3

Ίσως πρόκειται για τον ελληνοτουρκικό πόλεμο και το παιδί περιμένει να του προσφέρουν φαγητό.



Εικόνα 4

Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό. Δεν μπορώ να καταλάβω σε ποια περίοδο αναφέρεται.

Συνέντευξη μετά

Η μαθήτρια, με το πέρας της ενασχόλησης με το μικρόκοσμο, κλήθηκε να παρατηρήσει εκ νέου τις εικόνες και να τις συνδυάσει με κάποιον από τους σταθμούς που επισκέφθηκε. Μέσω της δραστηριότητας με την ιστορία της τέχνης ως μαρτυρία, σκοπός της ερευνήτριας ήταν να διαπιστώσει κατά πόσο επετεύχθη η κατανόηση των πηγών.

Η παρατήρηση της μαθήτριας για την πρώτη εικόνα τροποποιήθηκε ως εξής :

Η συγκεκριμένη εικόνα με παραπέμπει στη μαρτυρία του Ruth Webber από το Auschwitz-Birkenau της Πολωνίας, ο οποίος μας διηγείται τον τρόπο που έβλεπε τους συνανθρώπους του να εξαφανίζονται και ήξερε μέσα του ότι κάποια μέρα θα «ελευθερωθεί» βγαίνοντας ως καπνός μέσα από την καμινάδα.

Η δεύτερη και τρίτη εικόνα ως εξής:

Η εικόνα αυτή με παραπέμπει στην μαρτυρία του Edward Lessing από το Den Haag της Ολλανδίας, ο οποίος μας διηγείται το πώς ένα κίτρινο αστέρι στο μπουφάν του καθόριζε την μεταχείριση που δεχόταν από τους γύρω τους. Έτσι και το παιδί στην εικόνα ίσως δαχτυλοδεικτούμενο λόγω του κίτρινου αστεριού που έχει πάνω του.

Και η τελευταία εικόνα, ως εξής :

Η συγκεκριμένη εικόνα με παραπέμπει στην μαρτυρία του Preben Munch-Nielsen από την Κοπεγχάγη της Δανίας, ο οποίος διηγείται την προσπάθεια των Εβραίων να κρυφτούν από τους Γερμανούς μέχρι να καταφύγουν σε ασφαλή χώρα. Με ανάλογο τρόπο στην εικόνα οι Εβραίοι κλείνουν το στόμα του μωρού ώστε να μην ακούγεται το κλάμα και τους βρει ο Γερμανός και τους σκοτώσει.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις που της τέθηκαν ήταν σχετικά με το μικρόκοσμό. Αρχικά, ρωτήθηκε από την ερευνήτρια πώς της φάνηκε και αν δυσκολεύτηκε και η απάντηση ήταν η εξής :

Το παιχνίδι ήταν πολύ ενδιαφέρον καθώς η κάθε ιστορία ήταν αληθινή και σε βοηθούσε να δεις την κατάσταση από την οπτική γωνία των Εβραίων. Δεν δυσκολεύτηκα αρκετά. Η στρατηγική μου ήταν να διαβάσω πρώτα όλες τις ιστορίες σε κάθε σταθμό και μετά να αποφασίσω ποιους θα διαλέξω. Και επίσης δεν διάλεξα καθόλου Πολωνία.

Στη συνέχεια, ερωτήθηκε τι άποψη είχε για τους Εβραίους, αν αυτή άλλαξε μετά το παιχνίδι καθώς και αν πιστεύει πως μπορεί η ιστορία να συνδεθεί με το ρατσισμό. Απάντησε ως εξής :

Οι Εβραίοι είναι σαν όλους τους άλλους ανθρώπους και πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα. Η άποψή μου ήταν πάντα αυτή και το παιχνίδι με ευαισθητοποίησε ακόμη περισσότερο σχετικά με τα φαινόμενα ρατσισμού. Τελικά, οι διώξεις των Εβραίων είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα ρατσισμού στην Ιστορία.

Επίσης, ένας από τους σκοπούς της ερευνήτριας ήταν η διαχρονικότητα του μαθήματος της ιστορίας και η συνέχειά της. Η ερώτηση που τέθηκε επομένως στη μαθήτριά ήταν αν μπορεί να συνδέσει αυτές τις μαρτυρίες με κάποιο σημερινό φαινόμενο και αν ναι με ποιο; Η απάντησή της ήταν η εξής :

Ανάλογες μαρτυρίες με εκείνες των Εβραίων ίσως έχουν οι σημερινοί πρόσφυγες της χώρας μας. Είναι άνθρωποι που απλώς αναζητούν βοήθεια χωρίς να βλάψουν κανέναν. Ωστόσο πολλοί Έλληνες είναι εχθρικοί απέναντι τους και φτάνουν σε ακρότητες.

Τέλος, ερωτήθηκε αν τελικά πιστεύει πως μπορεί η ιστορία να μαθευτεί μέσα από ένα παιχνίδι και η απάντησή της ήταν η εξής : *Σίγουρα ένα παιχνίδι συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και βοηθά το μαθητή να αναπτύξει την κρίση του. Ωστόσο θεωρώ πως δεν θα πρέπει να αποτελεί τη μόνη πηγή εκμάθησης*

5.3 Απομαγνητοφώνηση Τρίτης μαθήτριας

Στο εξής θα αναφέρεται ως M3 λόγω προστασίας προσωπικών δεδομένων. Η μαθήτρια αυτή έχει σχετικά υψηλή επίδοση στο σχολείο και θα επιλέξει κατεύθυνση θετική.

Πατάει Den Haag. Διαβάζει.

Πατάει Hamburg. Διαβάζει.

Πατάει Copenhagen. Διαβάζει.

Πατάει Snekkersten. Διαβάζει.

Πατάει Helsingborg. Διαβάζει. Το διαβάζει και δεύτερη φορά.

Πατάει Berlin. Διαβάζει. Λέει : *Ο Χριστός. Πωπω.* Το επιλέγει.

Πατάει Prague. Διαβάζει. Το επιλέγει.

Πατάει Brno. Διαβάζει. Λέει : *Ο Χριστός. Έχουν κέρατα οι Εβραίοι; Χαχα...* Το επιλέγει.

Πατάει Wien. Διαβάζει.

Πατάει Budapest. Διαβάζει. Λέει *Πωω.* Το επιλέγει.

Πατάει Krakow. Διαβάζει. Λέει: *Αν είναι δυνατόν.*

Πατάει Auschwitz. Διαβάζει. Λέει : *ΩΩΩΩ..Έλα ρε... Έλα ρε.. Πωω.. ΣΣΣΣ.. ιου. Iuu....* Το επιλέγει.

Πατάει Warsaw. Διαβάζει. Λέει : *Πωωω...* Το επιλέγει.

Game over. Χάνει. Μπλέχτηκες στο πλέγμα του ναζιστικού διωγμού. Λέει : *Μπλέχτηκες στο πλέγμα του ναζιστικού διωγμού; Γιατί έμπλεξα εγώ με τους ναζιστές; Πήγα σε πόλεις που δεν έπρεπε. Δηλαδή πρέπει να πεθάνεις αν είσαι Εβραίος;*

Ξεκινάει το παιχνίδι από την αρχή.

Πατάει Den Haag. Διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Πατάει Helsingborg. Διαβάζει. **Το επιλέγει.** Της βγαίνει ειδοποίηση για χαμηλό επίπεδο στιγματισμού, αλλά ότι πρέπει να προσέξει τα χρήματά της.

Πατάει Budapest. Διαβάζει. Κοιτάζει αν τις προσδίδει χρήματα γιατί στην προηγούμενη στάση της βγήκε ειδοποίηση και **το επιλέγει** εφόσον κερδίζει χρήματα.

Πατάει Prague. Διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Ανοίγει το game log και κοιτάζει σε ποια σημεία έχει περάσει.

Πατάει Brno. Διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Πατάει Berlin. Βλέπει ότι είναι Γερμανία και φεύγει πριν το διαβάσει.

Πατάει Copenhagen. Το διαβάζει. **Το επιλέγει.** Της βγαίνει ειδοποίηση για χαμηλό επίπεδο στιγματισμού αλλά να προσέξει τα χρήματά της.

Πατάει Wien. Διαβάζει. **Το επιλέγει.**

Ξαναπατάει Berlin. Βλέπει ότι είναι Γερμανία και λέει όχι όχι και φεύγει.

Πατάει Hamburg. Βλέπει ότι είναι Γερμανία και φεύγει.

Πατάει Copenhagen. Ανοίγει το game log να δει αν έχει επιλέξει ξανά το σημείο. Βλέπει ότι το έχει επιλέξει και φεύγει.

Πατάει Helsingborg. Βλέπει πάλι ότι το έχει επιλέξει και φεύγει.

Πατάει Snekkersten αλλά δεν το επιλέγει γιατί της έχει μείνει μια κίνηση και χρειάζεται χρήματα για να ολοκληρώσει το παιχνίδι.

Πατάει Den Haag. Το διαβάζει. Βλέπει ότι της προσδίδει χρήματα και **το επιλέγει.**

Πατάει Tel Aviv. Διαβάζει.

Πατάει USA. Διαβάζει.

Επιστρέφει Tel Aviv. **Το επιλέγει.** Κερδίζει.

Τελικές στάσεις μαθήτριας : 1. Den Haag 2. Helsingborg 3. Budapest 4. Prague 5. Brno 6. Copenhagen 7. Wien 8. Den Haag. 9. Tel Aviv.

5.3.1 Πρώτη εκτίμηση παιχνιδιού

Η μαθήτρια χρειάστηκε να παίξει το παιχνίδι δύο φορές για να κερδίσει. Σαν ερευνήτρια παρακολούθησα πως η συγκεκριμένη μαθήτρια την πρώτη φορά που έπαιξε το παιχνίδι, κινούταν με βάση το συναίσθημα (όπως μου παραδέχθηκε και η ίδια στο τέλος) και επέλεγε περιοχές με πολύ έντονα αντιεβραιοειδή στοιχεία, ενώ στο δεύτερο γύρο αφού είδε ότι επιλέγοντας χώρες της Γερμανίας και της Πολωνίας δεν κερδίζει, κινήθηκε στις τριγύρω.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στον πρώτο γύρο της μαθήτριας, παρατηρείται πως επέλεγε περιοχές που το αίσθημα αντισημιτισμού ήταν πολύ έντονο. Αν και οι αντιδράσεις της διαβάζοντας τις πηγές ήταν εξίσου έντονες, τις επέλεγε. Αυτό, απ' ότι παραδέχθηκε και η ίδια στην ερευνήτρια στο τέλος, το έκανε γιατί ένιωθε κάποια

συμπόνοια προς τους Εβραίους και ήθελε να δει τι περνάνε. Δηλαδή, ανάμεσα στις επιλογές που έκανε στον πρώτο γύρω ήταν το Βερολίνο στη Γερμανία, η Κρακοβία στην Πολωνία, η Βαρσοβία της Πολωνίας και το Άουσβιτς της Πολωνίας. Οι περιοχές, δηλαδή, που είχαν τους πιο υψηλούς πόντους, άρα και λανθάνοντα αντισημιτισμό.

Στο δεύτερο γύρο που έπαιξε, σκεπτόμενη τις κινήσεις του πρώτου, δεν επέλεξε καθόλου περιοχές της Γερμανίας και της Πολωνίας και κινήθηκε περιμετρικά. Τα κλικ σ' αυτές τις περιοχές κατά τη διάρκεια του δεύτερου γύρου ήταν μηδαμινά. Πιο συγκεκριμένα, σε πόλεις της Πολωνίας και ιδίως στο Άουσβιτς δεν πάτησε ούτε μια φορά, ενώ στης Γερμανίας 3 φορές (1 Hamburg και 2 Berlin) αλλά έφευγε προτού καν διαβάσει την πηγή ή τα χρήματα που τις προσδίδουν οι σταθμοί αυτοί. Αυτός ήταν ένας από τους σκοπούς της ερευνήτριας, να καταλάβουν οι μαθητές μετά από τις δικές τους πράξεις και κινήσεις το έμμεσο νόημα του παιχνιδιού, που είναι ο ρατσισμός εναντίον μιας ομάδας ανθρώπων.

Όσον αφορά στην καταμέτρηση των κλικ, στον πρώτο γύρο φαίνεται πως πέρασε εξίσου απ' όλα τα σημεία του χάρτη για να αναλύσει και να διαβάσει τα δεδομένα. Στον δεύτερο γύρο, όμως, τα κλικ καταγράφηκαν περισσότερο στις τριγύρω περιοχές, παρά στην Πολωνία και τη Γερμανία, ενώ στο Άουσβιτς δεν πάτησε καμία φορά.

Για τα θετικά σημεία του χάρτη, τα οποία είναι τρία συνολικά (Copenhagen, Snekkersten, Helsingborg), στον πρώτο γύρο του παιχνιδιού πέρασε από μια φορά ώστε να διαβάσει τις πηγές, ενώ στο δεύτερο τα κλικ που καταγράφηκαν ήταν σημαντικά περισσότερα σ' αυτά σε σχέση με τις περιοχές της Γερμανίας και της Πολωνίας. Τελικά, διάλεξε τα 2 εκ των 3 (Helsingborg και Copenhagen) στην τελική της πορεία.

Μαρτυρίες- Αντιδράσεις

Οι αντιδράσεις της μαθήτριας διαβάζοντας τις πηγές ήταν ένα εκ των πολλών ζητουμένων της ερευνήτριας, καθώς αποτελούσαν αληθινές μαρτυρίες και αποσκοπούσαν στη βιωματική μάθηση του αντικειμένου. Η συγκεκριμένη μαθήτρια, πατώντας πάνω σε διάφορες πόλεις της Γερμανίας και της Πολωνίας, αντιδρούσε λέγοντας : «*Ο Χριστός. Πωπω., Αν είναι δυνατόν..*», ενώ πατώντας πάνω στο Άουσβιτς δίστασε στην ανάγνωση της πηγής και αντέδρασε λέγοντας: «*ΩΩΩΩ.. Έλα ρε... Έλα ρε.. Πωω.. ΣΣΣΣ.. ιου. Ιιιι....*», ενώ πατώντας στην περιοχή Βrno λέει : «*Έχουν κέρατα οι Εβραίοι,χαχα....*».

Στη συγκεκριμένη περίπτωση έντονο ενδιαφέρον προκαλεί η αντίδραση της μαθήτριας όταν έχασε στον πρώτο γύρο και αναγκάστηκε να παίξει το παιχνίδι δεύτερη φορά. Συγκεκριμένα στη μαθήτρια βγήκε η ειδοποίηση : “Game over! Ουπς! Δεν τα κατάφερες! Μπλέχτηκες στο πλέγμα του ναζιστικού διωγμού. Οι έντονοι περιορισμοί στη διαφυγή και μετανάστευση των Εβραίων έμελλε να μείνουν σε ισχύ μέχρι τη δημιουργία του κράτους του Ισραήλ και μέχρι να αλλάξει η πολιτική στις Η.Π.Α. Δυστυχώς, δεν τα κατάφερες”. Διαβάζοντας την η μαθήτρια αντιδρά λέγοντας : *Μπλέχτηκες στο πλέγμα του ναζιστικού διωγμού;; Γιατί έμπλεξα εγώ με τους ναζιστές; Πήγα σε πόλεις που δεν έπρεπε; Δηλαδή πρέπει να πεθάνεις αν είσαι Εβραίος; Αντιδράσεις που εκπνέουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον μιας και αποτελεί επιδίωξη της βιωματικής μάθησης του συγκεκριμένου ερευνητικού σεναρίου και επιτυγχάνεται η πτυχή της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.*

Συνέντευξη πριν

Πριν την ενασχόληση με τον μικρόκοσμο, τέθηκαν από την ερευνήτρια κάποιες ερωτήσεις στη μαθήτρια σχετικά με το μάθημα της ιστορίας, όπως και οι δραστηριότητα με τις εικόνες.

Η πρώτη ερώτηση που έγινε και στη συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας στο σημερινό σχολείο. Η απάντησή της ήταν η εξής :

Ο τρόπος που διδάσκεται η Ιστορία σήμερα θεωρώ πως είναι λάθος, δεν είναι καθόλου ενδιαφέρον για τον μαθητή και έτσι δεν το παρακολουθεί. Στις μέρες μας, παρ’ όλο που η τεχνολογία έχει εξελιχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι καθηγητές συνεχίζουν να κάνουν το μάθημά τους με τον κλασσικό τρόπο, δηλαδή μόνο μέσα από το βιβλίο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι σημερινοί μαθητές που έχουν μεγαλώσει με την τεχνολογία να βαριούνται το μάθημα και να μην του δίνουν καμία σημασία.

Η απάντηση της μαθήτριας σχετικά με τον αν έχει εργαστεί μόνη της πάνω σε πηγές στην ιστορία ήταν η εξής : *Ναι, έχω κάνει εργασία με βάση τις πηγές. Το βρίσκω πιο ενδιαφέρον από το να διαβάζω από το βιβλίο, γιατί μπορείς να δεις τα γεγονότα από άλλη οπτική γωνία και μάθεις πράγματα που δεν τα λέει το βιβλίο.*

Στην επόμενη ερώτηση η οποία ήταν αν έχει διδαχθεί κάποιο φαινόμενο που να δείχνει ρατσισμό στην ιστορία, η απάντησή της ήταν η εξής : *Ναι, έχω διδαχθεί στο σχολείο φαινόμενα που δείχνουν φυλετικό ρατσισμό και χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο πόλεμος του 1940 μεταξύ των Γερμανών και των Εβραίων.*

Τέλος, ερωτήθηκε αν έχει παίξει κάποιο παιχνίδι για να μάθει ιστορία και αν γενικότερα παίζει ψηφιακά παιχνίδια και η απάντησή της ήταν η εξής : *Γενικότερα παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια αλλά δεν έχω παίξει ποτέ κάποιο για να μάθω ιστορία.*

Όσον αφορά στη δραστηριότητα με τις εικόνες, η μαθήτρια παρατηρώντας τις και ερωτώμενη αν μπορεί να καταλάβει σε ποια περίοδο της Ιστορίας αυτές αναφέρονται απάντησε τα εξής :



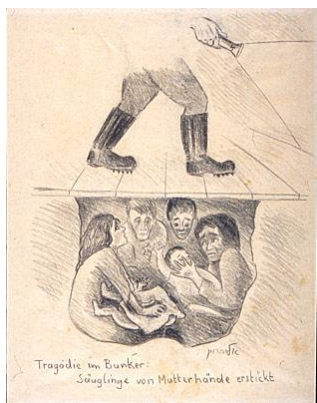
Εικόνα 1

Το πρόσωπο της εικόνας μου θυμίζει έναν χαρακτήρα από μια ταινία που ονομάζεται «Το παιδί με τις ριγέ πιτζάμες». Πρόκειται για μια ταινία που εξιστορεί γεγονότα που έγιναν στο Άουσβιτς στον πόλεμο του 1940 και τα βασανιστήρια που έκαναν οι Γερμανοί στους Εβραίους. Έτσι το πρόσωπο αυτό ήταν ένας εβραίος που οι Γερμανοί τον έβαλαν σε θάλαμο αερίων κι πέθανε.



Εικόνες 2,3

Αυτές οι εικόνες μου θυμίζουν ένα παιδί που ψάχνει φαγητό και ζητιανεύει σε περίοδο πολέμου.



Εικόνα 4

Αυτή η εικόνα μου θυμίζει μια ελληνική οικογένεια που προσπαθεί να κρυφτεί από κάποιον Γερμανό, κατά τη διάρκεια του πολέμου του 1940. Και για να μην τους σκοτώσουν προσπαθούν να κάνουν τα μωρά να σταματήσουν να κλαίνε.

Συνέντευξη μετά

Η μαθήτρια, με το πέρας της ενασχόλησης με το μικρόκοσμο, κλήθηκε να παρατηρήσει εκ νέου τις εικόνες και να τις συνδυάσει με κάποιον από τους σταθμούς που επισκέφθηκε. Μέσω της δραστηριότητας με την ιστορία της τέχνης ως μαρτυρία, σκοπός της ερευνήτριας ήταν να διαπιστώσει κατά πόσο επετεύχθη η κατανόηση των πηγών.

Η παρατήρηση της μαθήτριας για την πρώτη εικόνα δημιουργήθηκε ως εξής :

Η εικόνα με παραπέμπει στον σταθμό Άουσβιτς. Στην εικόνα φαίνεται να βγαίνει από την καμινάδα ο καπνός ενός ανθρώπου, ο οποίος κάηκε από τους Γερμανούς μέσα σε θάλαμο αερίων. Κι έτσι βγαίνει ο καπνός του μέσα από την καμινάδα ενός κτιρίου, που όπως φαίνεται είναι το Άουσβιτς.

Η δεύτερη και τρίτη εικόνα ως εξής:

Την εικόνα αυτή την συσχετίζω με τι σταθμό της Χάγης, όπου ένα παιδί φορά ένα μπουφάν με κίτρινο αστέρι, όπως είχαν αναγκαστεί να φορούν οι Εβραίοι από τους Γερμανούς για να τους 'ξεχωρίζουν'.

Και η τελευταία εικόνα, ως εξής :

Η εικόνα αυτή μου θυμίζει τον σταθμό της Δανίας, όπου οι κάτοικοι της πόλης προσπαθούν να βοηθήσουν και να κρύψουν του Εβραίους που έχουν καταφύγει εκεί από τους Γερμανούς, προκειμένου να μην τους σκοτώσουν.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις που της τέθηκαν ήταν σχετικά με το μικρόκοσμό. Αρχικά, ρωτήθηκε από την ερευνήτρια πώς της φάνηκε και αν δυσκολεύτηκε και η απάντηση ήταν η εξής :

Το παιχνίδι ήταν πολύ ενδιαφέρον, γιατί οι πηγές που διάβασα ήταν αληθινές μαρτυρίες. Με δυσκόλεψε γιατί δεν νίκησα με την πρώτη φορά κι έτσι κατάλαβα πόσο δύσκολο ήταν να ζεις σαν Εβραίος και να προσπαθείς να ξεφύγεις εκείνη την εποχή. Παίζοντας το παιχνίδι προσπάθησα να μην πηγαίνω στις περιοχές γύρω από την Γερμανία και την Πολωνία γιατί στον πρώτο γύρο που τις διάλεξα έχασα, αλλά τις διάλεγα γιατί ένιωθα συμπόνια γι' αυτούς τους ανθρώπους.

Στη συνέχεια, ερωτήθηκε τι άποψη είχε για τους Εβραίους και αν αυτή άλλαξε μετά το παιχνίδι. Απάντησε ως εξής :

Οι Εβραίοι και τότε και τώρα, είναι ίσοι με όλους τους ανθρώπους κι έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Η άποψή μου ήταν και είναι ίδια, απλά μέσα από το παιχνίδι κατάλαβα πόσο δύσκολο ήταν να επιβιώσεις τότε ως Εβραίος.

Επίσης, ένας από τους σκοπούς της ερευνήτριας ήταν η διαχρονικότητα του μαθήματος της ιστορίας και η συνέχειά της. Η ερώτηση που τέθηκε επομένως στη μαθήτριά ήταν αν μπορεί να συνδέσει αυτές τις μαρτυρίες με κάποιο σημερινό φαινόμενο και αν ναι με ποιο; Η απάντησή της ήταν η εξής :

Οι μαρτυρίες αυτές μου θύμισαν τους πρόσφυγες που έχουν σήμερα εγκατασταθεί στην χώρα μας και προσπαθούν κι αυτοί σαν τους Εβραίους να επιβιώσουν και να ξεφύγουν από μια τόσο δύσκολη κατάσταση.

Επίσης, ερωτήθηκε αν τελικά πιστεύει πως μπορεί η ιστορία να μαθευτεί μέσα από ένα παιχνίδι και η απάντησή της ήταν η εξής :

Μπορεί κάποιος να μάθει ιστορία μέσα από ένα παιχνίδι και να δει, άλλες οπτικές γωνίες και να μάθε πράγματα που δεν υπάρχουν στο βιβλίο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μόνο αν κάποιος παίζει παιχνίδια θα μάθει ιστορία αλλά θα πρέπει και να διαβάζει και τα πράγματα του σχολείου. Εγώ παίζοντάς το παιχνίδι έμαθα κι άλλα πράγματα για τον

2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, ευαισθητοποιήθηκα περισσότερο σε τέτοια θέματα και είδα κι άλλες απόψεις εκτός από αυτές που παρουσιάζει το σχολικό βιβλίο.

6. Ανάλυση Δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό, αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου "The Escape Route" στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας. Η μέθοδος ανάλυσης που αξιοποιήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση διαλόγων, σύμφωνα με την οποία αρχικά συλλέγονται οι διαθέσιμες πληροφορίες και στη συνέχεια, κωδικοποιούνται και αναλύονται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι απομαγνητοφωνήσεις και οι απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκειμένου να μελετηθεί κατά πόσο το ψηφιακό παιχνίδι "The Escape Route" μπορεί να συμβάλλει αφενός στη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικείμενου και αφετέρου κατά πόσο μπορεί να ενισχύσει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

6.1 Διδακτική της Ιστορίας

6.1.1 Στάσεις μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έχει ταυτιστεί στο μυαλό των μαθητών με την από καθέδρας διάλεξη του καθηγητή και την αποστήθιση πληροφοριών που αποσκοπούν στην απόκτηση συσσωρευμένης, αποσπασματικής και επιφανειακής γνώσης (Κάββουρα, 2010). Η διαπίστωση ότι το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο έχει ταυτιστεί από τους περισσότερους μαθητές με τη βαρετή και κουραστική συχνά απομνημόνευση συχνά δυσνόητων όρων αλλά και εννοιών, αλλά και με τη στείρα αποστήθιση πεπερασμένων γεγονότων (Κάββουρα, 2010) φαίνεται και στις απαντήσεις των μαθητών που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο ερευνητικό σενάριο, μιας και η πρώτη ερώτηση που τους έγινε πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο ήταν «Ποια είναι η άποψή σου για το μάθημα της Ιστορίας, όπως αυτό διδάσκεται σήμερα;»

Οι απαντήσεις και των τριών μαθητριών κινήθηκαν περίπου στα ίδια πλαίσια. Η πρώτη μαθήτρια απάντησε το εξής : *Αρχικά θεωρώ πως το μάθημα της ιστορίας είναι αρκετά*

ενδιαφέρον. Ο τρόπος όμως που διδάσκεται σήμερα είναι λάθος. Η ιστορία είναι ένα μάθημα που προσφέρεται για συζήτηση και για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αυτό όμως είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί σε σχολικά πλαίσια με την πίεση του χρόνου και τον τεράστιο όγκο της ύλης. Αρκετές μάλιστα είναι οι φορές που δεν υπάρχει η κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση των καθηγητών για την ορθή διδασκαλία της ιστορίας. Η M1 αναγνωρίζει πως το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρεται για συζήτηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά υποστηρίζει πως αυτό δεν επιτυγχάνεται με το σημερινό τρόπο διδασκαλίας του, υποστηρίζει κιόλας πως οι καθηγητές δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση.

Η απάντηση της δεύτερης μαθήτριας ήταν : Πιστεύω ότι ο σημερινός τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας δεν οδηγεί στην πραγματική γνώση των σημαντικών ιστορικών γεγονότων αλλά στην στείρα απομνημόνευση πολλών λεπτομερειών που δεν είναι απαραίτητα χρήσιμεςπροβάλλεται δηλαδή η <<παπαγαλία>> και όχι η ουσιαστική κατανόηση. Η M2 κινείται, επίσης, στα πλαίσια της M1 υποστηρίζοντας πως ο σημερινός τρόπος διδασκαλίας δεν οδηγεί στην πραγματική γνώση, αλλά στη στείρα απομνημόνευση.

Και η απάντηση της τρίτης μαθήτριας ήταν : Ο τρόπος που διδάσκεται η Ιστορία σήμερα θεωρώ πως είναι λάθος, δεν είναι καθόλου ενδιαφέρον για τον μαθητή και έτσι δεν το παρακολουθεί. Στις μέρες μας, παρ' όλο που η τεχνολογία έχει εξελιχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι καθηγητές συνεχίζουν να κάνουν το μάθημά τους με τον κλασσικό τρόπο, δηλαδή μόνο μέσα από το βιβλίο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι σημερινοί μαθητές που έχουν μεγαλώσει με την τεχνολογία να βαριούνται το μάθημα και να μην του δίνουν καμία σημασία. Στην απάντηση της M3 εκτός από την επιβεβαίωση των όσων στήριξαν οι M1 και M2, φαίνεται και η ανάγκη της εισαγωγής της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου μιας και αναφέρει πως οι μαθητές 'έχουν μεγαλώσει με την τεχνολογία και βαριούνται'. Σύμφωνα με τον Prensky (2001), οι μαθητές πλέον ομιλούν την ψηφιακή γλώσσα των υπολογιστών, των βιντεοπαιχνιδιών και του διαδικτύου, προσλαμβάνουν γρήγορα πληροφορίες, κατανοούν σε πρώτο επίπεδο μέσω των γραφικών και σε δεύτερο μέσω των κειμένων και τους αρέσει να παίζουν παιχνίδια μέσω διαδικτύου.

6.1.2 Στάση των μαθητών ως προς τη χρήση πηγών στο μάθημα της Ιστορίας

Οι μαθήτριες πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο ερωτήθηκαν αν δουλεύουν με πηγές στο μάθημα της Ιστορίας για να ερευνηθεί κατά πόσο έχουν δουλέψει το μεθοδολογικό πλαίσιο επεξεργασίας των πηγών. Η απάντηση και των τριών μαθητριών ήταν θετική.

Πιο αναλυτικά, η M1 απάντησε : *Έχω κάνει αρκετές φορές εργασίες από πηγές και θεωρώ ότι είναι ενδιαφέρον. Είναι πολύ σημαντικό για την κατανόηση του εκάστοτε μαθήματος η έρευνα και οι εργασίες σε πηγές .Επίσης είναι αρκετά ενδιαφέρον να διαβάζεις διαφορετικές απόψεις για γεγονότα της ιστορίας και να σχηματίζεις μια πιο γενικευμένη άποψη.*

Η M2 απάντησε: *Στα περισσότερα μαθήματα της ιστορίας δουλεύουμε στην τάξη με πηγές ανάλογα το μάθημα που κάνουμε. Μου φάνηκε ενδιαφέρον καθώς οι πηγές συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος. Παρέχουν πληροφορίες που βοηθούν να αναπτύξεις και κριτική άποψη για το μάθημα που διδάσκεσαι.*

Τέλος, η M3, επίσης απάντησε θετικά : *Ναι, έχω κάνει εργασία με βάση τις πηγές. Το βρίσκω πιο ενδιαφέρον από το να διαβάζω από το βιβλίο, γιατί μπορείς να δεις τα γεγονότα από άλλη οπτική γωνία και μάθεις πράγματα που δεν τα λέει το βιβλίο.*

Επομένως, παρατηρούμε πως η στάση και των τριών μαθητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι θετική απέναντι στη χρήση ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας και πως θεωρούν καθοριστική τη σημασία τους για την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι στο εκάστοτε γεγονός.

6.2 Ιστορία και Ψηφιακές Τεχνολογίες

6.2.1 Στάσεις των μαθητών απέναντι στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης της Ιστορίας

Οι απόψεις των μαθητριών σχετικά με το αν παίζουν γενικότερα παιχνίδια και στο αν έχουν παίξει κάποιο παιχνίδι ιστορίας ήταν παρόμοιες. Η M1 απάντησε πως

‘Γενικότερα παίζω αρκετά ηλεκτρονικά παιχνίδια αλλά δεν έχω παίξει ποτέ κάποιο παιχνίδι για να μάθω ιστορία.’

Η Μ2 απάντησε : *‘Δεν παίζω συχνά ηλεκτρονικά παιχνίδια και ούτε έχω παίξει κάποιο σχετικό με την ιστορία.’*

Και η Μ3 : *‘Γενικότερα παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια αλλά δεν έχω παίξει ποτέ κάποιο για να μάθω ιστορία. Σε σχέση με την τεχνολογία, το μόνο που έχω κάνει είναι να φτιάξουμε ένα ppt, με εικόνες και κείμενα που μας είχε δώσει η καθηγήτρια.’*

Από τις απαντήσεις και των τριών μαθητριών φαίνεται η έλλειψη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας γενικότερα, και των ψηφιακών παιχνιδιών ειδικότερα, ως εργαλείων μάθησης στο συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο. Η μόνη ενασχόληση με κάποιο ψηφιακό τεχνολογικό μέσο ήταν η δημιουργία ενός ppt με έτοιμο υλικό από την καθηγήτρια, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Μ3. Να σημειωθεί πως και οι τρεις μαθήτριες ήταν απόφοιτες Α’ Λυκείου, όπως προαναφέρθηκε, ηλικία σχετικά μεγάλη για τη χρήση ψηφιακού υλικού στο συγκεκριμένο μάθημα.

Ωστόσο, μετά τη λήξη της παρέμβασης του ερευνητικού σεναρίου, οι απαντήσεις των μαθητριών ήταν ενδιαφέρουσες σχετικά με την εισαγωγή του παιχνιδιού στο μάθημα της Ιστορίας καθώς όλοι απάντησαν θετικά πως η Ιστορία τελικά μπορεί να μαθευτεί μέσα από ένα παιχνίδι, αλλά όχι ότι αρκεί αποκλειστικά αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη μαθήτρια απάντησε θετικά λέγοντας πως : *‘Σίγουρα η ιστορία μαθαίνεται μέσα από ένα παιχνίδι. Επίσης σίγουρα μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή να κατανοήσει καλύτερα το εκάστοτε μάθημα.’*

Η δεύτερη μαθήτρια απάντησε επίσης θετικά : *‘Σίγουρα ένα παιχνίδι συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και βοηθά το μαθητή να αναπτύξει την κρίση του. Ωστόσο θεωρώ πως δεν θα πρέπει να αποτελεί τη μόνη πηγή εκμάθησης.’*

Και η τρίτη, επίσης θετικά, λέγοντας : *‘Μπορεί κάποιος να μάθει ιστορία μέσα από ένα παιχνίδι και να δει, άλλες οπτικές γωνίες και να μάθε πράγματα που δεν υπάρχουν στο βιβλίο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μόνο αν κάποιος παίζει παιχνίδια θα μάθει ιστορία αλλά θα πρέπει και να διαβάζει και τα πράγματα του σχολείου. Εγώ παίζοντάς το παιχνίδι έμαθα κι άλλα πράγματα για τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, ευαισθητοποιήθηκα περισσότερο σε τέτοια θέματα και είδα κι άλλες απόψεις εκτός από αυτές που παρουσιάζει το σχολικό βιβλίο.’*

Καταλήγοντας, βλέπουμε πως και οι τρεις μαθήτριες συμφώνησαν πως το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να μαθευτεί από ένα παιχνίδι, αλλά ότι δεν αρκεί μόνο αυτό για την πλήρη εκμάθησή του. Ωστόσο, μπορεί να βοηθήσει στην ανακάλυψη οπτικών που ξεφεύγουν από το σχολικό εγχειρίδιο, όπως υποστήριξε η Μ3. Να σημειωθεί, πως στο συγκεκριμένο ερευνητικό σενάριο το παιχνίδι εκλαμβάνεται ως γνωστικό εργαλείο που επεξεργάστηκε η κάθε μαθήτρια ατομικά και η γνώση κατασκευάζεται αποκλειστικά μέσα από την αλληλεπίδραση παίκτη- παιχνιδιού.

Συνοπτικά, οι γνώμες και των τριών μαθητριών συμπίπτουν πως ψηφιακά παιχνίδια με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και συγκεκριμένο μαθησιακό περιεχόμενο μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου.

6.2.2 Στρατηγική των μαθητών στο παιχνίδι Ιστορίας “The Escape Route”

Οι τρεις μαθήτριες, που ενεπλάκησαν στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι “The Escape Route” , ακολούθησαν κάθε μια και ξεχωριστή στρατηγική για να φτάσουν στον καθορισμένο στόχο. Οι ξεχωριστές στρατηγικές κάθε μαθήτριας, ωστόσο, παρουσίαζαν και κάποια κοινά σημεία.

Αρχικά, η Μ1, όπως φάνηκε από τις κινήσεις της αλλά και από τα λόγια της ίδιας, κινήθηκε στο χάρτη περιμετρικά των χωρών της Γερμανίας και της Πολωνίας. Η Μ2 κινήθηκε, επίσης περιμετρικά στο χάρτη, αλλά αντιθέτως με τη Μ1, πρωτού επιλέξει τις χώρες που θα περάσει, πέρασε απ’ όλες τις στάσεις και διάβασε όλες τις πηγές. Η Μ3 αρχικά διάλεξε διάφορες χώρες στο χάρτη, ανάμεσα σε αυτές και Γερμανία και Πολωνία, αλλά στον δεύτερο και τελικό της γύρο, δεν επέλεξε καθόλου Γερμανία και Πολωνία και κινήθηκε στις τριγύρω περιοχές.

Πιο αναλυτικά, η Μ1 όταν ρωτήθηκε αν τη δυσκόλεψε το παιχνίδι και ποια στρατηγική ακολούθησε απάντησε : *δεν δυσκολεύτηκα αφού αν διαβάσεις τις μαρτυρίες που είναι αρκετά κατατοπιστικές για το τι συνέβαινε σε κάθε χώρα ήταν εύκολο να βρεις την πορεία σου. Όσον αφορά τη στρατηγική, δεν πλησίασα καν περιοχές της Γερμανίας και της Πολωνίας και προσπάθησα να κινηθώ περιμετρικά.* Με βάση τα λόγια της Μ1, φαίνεται πως ο επιδιωκόμενος στόχος της ερευνήτριας που ήταν η εις βάθος ανάλυση των πηγών για τον καθορισμό της πορείας στο παιχνίδι, επετεύχθη.

Η Μ2 όταν ρωτήθηκε από την ερευνήτρια αν τη δυσκόλεψε το παιχνίδι και ποια στρατηγική ακολούθησε, απάντησε ως εξής : *Δεν δυσκολεύτηκα αρκετά. Η στρατηγική*

μου ήταν να διαβάσω πρώτα όλες τις ιστορίες σε κάθε σταθμό και μετά να αποφασίσω ποιους θα διαλέξω. Και επίσης δεν διάλεξα καθόλου Πολωνία και Γερμανία. Η M2 διαφοροποιήθηκε ως προς τη στρατηγική της M2, σχετικά με την διερεύνηση των πηγών, καθώς πέρασε από όλους τους διαθέσιμους σταθμούς, διάβασε όλες τις πηγές και επιχείρησε τη σύνδεση και τη σύγκριση μεταξύ τους και μετά οδηγήθηκε στη συναγωγή συμπερασμάτων. Ωστόσο, ο επιδιωκόμενος στόχος που ήταν η εμβάθυνση στην ουσία των μαρτυριών, επετεύχθη.

Η M3 όταν ρωτήθηκε αν τη δυσκόλεψε το παιχνίδι και ποια στρατηγική ακολούθησε, απάντησε ως εξής : *Με δυσκόλεψε γιατί δεν νίκησα με την πρώτη φορά κι έτσι κατάλαβα πόσο δύσκολο ήταν να ζεις σαν Εβραίος και να προσπαθείς να ξεφύγεις εκείνη την εποχή. Παίζοντας το παιχνίδι προσπάθησα να μην πηγαίνω στις περιοχές γύρω από την Γερμανία και την Πολωνία γιατί στον πρώτο γύρο που τις διάλεξα έχασα, αλλά τις διάλεγα γιατί ένιωθα συμπόνοια γι' αυτούς τους ανθρώπους.* Η M3 χρειάστηκε να παίξει το παιχνίδι δύο φορές για να κερδίσει, καθώς την πρώτη φορά στις επιλογές της υπήρχαν και χώρες της Πολωνίας και της Γερμανίας και έχασε. Στον τελικό γύρο, κατανοώντας πια ότι διαλέγοντας αυτές τις περιοχές είναι δύσκολο να επιβιώσεις, δεν τις επέλεξε καθόλου.

Συνοπτικά, στις τελικές διαδρομές και των τριών μαθητριών παρατηρήθηκε πως δεν επιλέχθηκε καμία χώρα της Γερμανίας και της Πολωνίας. Αυτός ήταν και ο απώτερος στόχος της ερευνήτριας, να μάθουν οι μαθητές βιωματικά και μέσω της δικής τους αναζήτησης την κλιμακούμενη κατάσταση που επικρατούσε στην Ευρώπη την εξεταζόμενη περίοδο. Οι μαθήτριες, χωρίς καμία καθοδήγηση από την ερευνήτρια και ελάχιστη καθοδήγηση από τους ορατούς πόντους του παιχνιδιού (η μόνη παράμετρος που ήταν ορατή στους μαθητές ήταν η παράμετρος χρήματα. Οι παράμετροι ασφάλεια, δυνατότητα διαφυγής και στιγματισμός δεν ήταν ορατές) και καθοδηγούμενοι πλήρως από τις πηγές, κατανόησαν σε ποιους σταθμούς έπρεπε να σταματήσουν για να επιβιώσουν. Η M1 μάλιστα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μου επιβεβαίωσε το γεγονός αυτό, όταν τη ρώτησα σχετικά με τη στρατηγική που ακολούθησε και εκτός των άλλων, μου απάντησε : *δεν δυσκολεύτηκα αφού αν διαβάσεις τις μαρτυρίες που είναι αρκετά κατατοπιστικές για το τι συνέβαινε σε κάθε χώρα ήταν εύκολο να βρεις την πορεία σου.* Από την απάντηση της M1 φαίνεται ακόμα πιο έντονα πως η ανάλυση των πηγών έδωσε νόημα και συνέχεια στην πορεία του παιχνιδιού.

6.2.3 Συμπεριφορά στο παιχνίδι “The Escape Route”

Η συμπεριφορά και των τριών μαθητριών, όσον αφορά στο παίξιμο του παιχνιδιού, είχε αρκετά κοινά χαρακτηριστικά. Αρχικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καμία από τις τρεις μαθήτριες δεν επέλεξε στην τελική της πορεία πόλεις της Γερμανίας και της Πολωνίας. Αυτός ήταν ένας από τους βασικούς στόχους της βιωματικής προσέγγισης του γεγονότος και επίσης, αποτελεί ένα δείγμα διαμόρφωσης διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω των πηγών. Επίσης, όσον αφορά το σημείο του Άουσβιτς που ήταν το κέντρο του εβραϊκού ολοκαυτώματος, εκτός του ότι το επέλεξε καμία μαθήτρια στην τελική της διαδρομή, τα κλικ που καταγράφηκαν πάνω σ αυτό ήταν τα πιο λίγα σε σχέση με κάθε άλλο σημείο του χάρτη.

Επιπροσθέτως, όσο αφορά στα θετικά σημεία του χάρτη, τα οποία ήταν 3 στο σύνολο (Helsingborg, Copenhagen, Snekkersten) τα κλικ ήταν αισθητά περισσότερα, σε σχέση με τα υπόλοιπα σημεία του χάρτη. Επίσης, και οι 3 μαθήτριες επέλεξαν τον ανώτερο αριθμό των θετικών σημείων που μπόρεσαν στη διαδρομή τους, δηλαδή 2 εκ των 3. Να σημειωθεί, επίσης, πως από την απομαγνητοφώνηση προέκυψε τα δύο θετικά σημεία του χάρτη αποτέλεσαν τους δύο πρώτους σταθμούς δύο εκ των τριών μαθητριών, γεγονός που δείχνει πως τα επέλεξαν χωρίς δεύτερη σκέψη, ενώ στα αρνητικά σημεία υπήρξε μεγαλύτερη αναζήτηση. Η Μ1, επίσης, πατώντας και επιλέγοντας τη Δανία ως πρώτο σημείο στη διαδρομή της αντέδρασε λέγοντας : *“μάλιστα.. καλή μου φαίνεται η Δανία.”*

6.2.4 Στάση των μαθητών ως προς τη χρήση αληθινών μαρτυριών στο παιχνίδι “The Escape Route”

Η χρήση των μαρτυριών ως πηγών στο συγκεκριμένο παιχνίδι, ήταν καθοριστική για την εξέλιξη αυτού. Η ερευνήτρια είχε ως απώτερο σκοπό μέσω της ουσιαστικής ανάλυσης των αληθινών ιστορικών μαρτυριών, οι μαθητές να κατανοήσουν βιωματικά την κατάσταση που επικρατούσε στην Ευρώπη. Ωστόσο και από τη στάση των μαθητών φάνηκε η θετική στάση απέναντι στις προσωπικές μαρτυρίες.

Αρχικά, η M1 όταν ερωτήθηκε πως της φάνηκε το παιχνίδι, μετά το πέρας της ενασχόλησης με αυτό, απάντησε : *“Το παιχνίδι μου φάνηκε ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον. Το γεγονός ότι οι πηγές ήταν αληθινές έκανε το παιχνίδι αρκετά ιδιαίτερο”*. Επίσης, σχετικά με τις πηγές απάντησε στην ερευνήτρια πως : *“μέσα από το παιχνίδι και από τις μαρτυρίες επιβεβαιώθηκε η άποψή μου για τους Εβραίους και αντιλήφθηκα ακόμη περισσότερο τα βάσανά τους”*.

Η M2 , επίσης βρήκε αρκετά ενδιαφέρουσα τη χρήση των αληθινών μαρτυριών, αφού υποστήριξε πως : *“Το παιχνίδι ήταν πολύ ενδιαφέρον καθώς η κάθε ιστορία ήταν αληθινή και σε βοηθούσε να δεις την κατάσταση από την οπτική γωνία των Εβραίων”*.

Η M3, ερωτώμενη την ίδια ερώτηση από την ερευνήτρια, απάντησε πως : *Το παιχνίδι ήταν πολύ ενδιαφέρον, γιατί οι πηγές που διάβασα ήταν αληθινές μαρτυρίες*.

6.2.5 Αληθινές Μαρτυρίες- Αντιδράσεις στο παιχνίδι

Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στο παιχνίδι, αποτελούσαν αληθινές μαρτυρίες, ειδικά διαμορφωμένες ώστε να αποτελέσουν δεδομένα του παιχνιδιού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Το γεγονός ότι οι μαρτυρίες ήταν αληθινές, προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον στους μαθητές, και αυτό φάνηκε και από τις αντιδράσεις τους καθώς έπαιζαν το παιχνίδι, όπως αυτές απομαγνητοφωνήθηκαν.

Αρχικά, η M1 πατώντας πάνω σε διάφορες πόλεις με έντονο αντιεβραϊκό αίσθημα αντέδρασε λέγοντας : : *«Όχι όχι εδώ,. Δε θα πεθάνουμε κιόλας,[....] όχι Γερμανία. Σίγουρα όχι [......], όχι, όχι Πολωνία, όχι σε καμία περίπτωση,[.....] Πωωω.. κοιτά να δεις. Απίστευτο.[.....] Μάλιστα..»*

Η M2, επίσης, αντέδρασε λέγοντας : *«Πωπω, εντάζει ντροπή τώρα [......]Ιιιι, πωπω...[.....] «τι γίνεται εδώ; Σφαγή γίνεται»*.

Τέλος, η M3 είχε εξίσου έντονες αντιδράσεις : *«Ο Χριστός. Πωπω., Αν είναι δυνατόν..[....] ΩΩΩΩΩ.. Έλα ρε... Έλα ρε.. Πωω..[....] ιου. Ιιιι....[....]Έχουν κέρατα οι Εβραίοι;χαχα....»*.

Στην περίπτωση της M3 έντονο ενδιαφέρον προκαλεί η αντίδρασή της όταν έχασε στον πρώτο γύρο και αναγκάστηκε να παίζει το παιχνίδι δεύτερη φορά. Συγκεκριμένα στη μαθήτριά βγήκε η ειδοποίηση : *“Game over! Ουπς! Δεν τα κατάφερες! Μπλέχτηκες στο πλέγμα του ναζιστικού διωγμού [...] Δυστυχώς, δεν τα κατάφερες”*. Διαβάζοντας

την η μαθήτρια αντιδρά λέγοντας : *Μπλέχτηκες στο πλέγμα του ναζιστικού διωγμού;; Γιατί έμπλεξα εγώ με τους ναζιστές; Πήγα σε πόλεις που δεν έπρεπε; Δηλαδή πρέπει να πεθάνεις αν είσαι Εβραίος;* Αντιδράσεις που εκπνέουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον μιας και αποτελεί επιδίωξη της βιοματικής μάθησης του συγκεκριμένου ερευνητικού σεναρίου.

6.2.6 Ιστορική Κατανόηση – Η Τέχνη ως Μαρτυρία

Στο περιεχόμενο του συγκεκριμένου ερευνητικού σεναρίου υπήρξε μια άσκηση στα πλαίσια της τέχνης ως μαρτυρίας για να αξιολογηθεί κατά πόσο επετεύχθη η ουσιαστική κατανόηση του περιεχόμενου του πηγών και να μελετηθεί αν οι μαθητές αποκόμισαν ουσιαστικά γνωστικά οφέλη κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με το μικρόκοσμο. Η δραστηριότητα αυτή περιείχε πάλι πηγές, αυτή τη φορά όμως, πίνακες ζωγραφικής που ήταν σχεδιασμένοι από Εβραίους, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Οι απαντήσεις των μαθητριών είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον πριν και μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο.



Εικόνα 1

Η Μ1 πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο είπε για την πρώτη εικόνα : *Στην πρώτη εικόνα παρατηρώ πως ο καπνός που βγαίνει από μία καμινάδα παίρνει ανθρώπινη μορφή στην φαντασία του ζωγράφου. Ίσως ο ζωγράφος θέλει να απεικονίσει τον αγώνα των ανθρώπων για τη λευτεριά που λόγω του πολέμου γίνεται «καπνός».*

Ενώ μετά την ενασχόλησή της με το μικρόκοσμο, η απάντησή της σχετικά με την πρώτη εικόνα τροποποιήθηκε ως εξής : *Η πρώτη εικόνα μου θυμίζει την Πολωνία με το στρατόπεδο συγκέντρωσης, που οι άνθρωποι έφευγαν μόνο από τις καμινάδες δολοφονημένοι.* Φαίνεται πως η μαθήτρια κατάφερε να κάνει το συσχετισμό μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, ενώ πριν ανέφερε πως η εικόνα απεικονίζει απλά μια πολεμική περίοδο.

Η Μ2 πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, ερωτώμενη αν μπορεί να καταλάβει σε ποια περίοδο της Ιστορίας αναφέρεται η πρώτη εικόνα και τι της θυμίζει απάντησε: *Από την εικόνα 1 δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό.*

Ενώ μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, η απάντησή της τροποποιήθηκε : *Η συγκεκριμένη εικόνα με παραπέμπει στη μαρτυρία του Ruth Webber από το Auschwitz-Birkenau της Πολωνίας, ο οποίος μας διηγείται τον τρόπο που έβλεπε τους συνανθρώπους του να εξαφανίζονται και ήξερε μέσα του ότι κάποια μέρα θα «ελευθερωθεί» βγαίνοντας ως καπνός μέσα από την καμινάδα. Φαίνεται , επίσης, πως η απάντηση της Μ2 ήταν η επιδιωκόμενη, αφού και αυτή κατάφερε να συσχετίσει την εικόνα με τη σωστή πηγή, άρα και ιστορικό γεγονός.*

Τέλος, η Μ3 πριν την ενασχόληση με το εκπαιδευτικό παιχνίδι αναγνώρισε ότι η εικόνα αυτή αναφέρεται στο Ολοκαύτωμα, λέγοντας : *Το πρόσωπο της εικόνας μου θυμίζει έναν χαρακτήρα από μια ταινία που ονομάζεται «Το παιδί με τις ριγέ πιτζάμες». Πρόκειται για μια ταινία που εξιστορεί γεγονότα που έγιναν στο Άουσβιτς στον πόλεμο του 1940 και τα βασανιστήρια που έκαναν οι Γερμανοί στους Εβραίους. Έτσι το πρόσωπο αυτό ήταν ένας εβραίος που οι Γερμανοί τον έβαλαν σε θάλαμο αερίων κι πέθανε.*

Η Μ3, μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, συμπλήρωσε για τη συγκεκριμένη εικόνα: *Η εικόνα με παραπέμπει στον σταθμό Άουσβιτς. Στην φαίνεται να βγαίνει από την καμινάδα ο καπνός ενός ανθρώπου, ο οποίος κάηκε από τους Γερμανούς μέσα σε θάλαμο αερίων. Κι έτσι βγαίνει ο καπνός του μέσα από την καμινάδα ενός κτιρίου, που όπως φαίνεται είναι το Άουσβιτς.*

Συνοπτικά, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, φαίνεται πως κατάφεραν να συνδυάσουν την εικόνα αυτή με το σταθμό Άουσβιτς της Πολωνίας, και αναγνώρισαν σ' αυτήν την καμινάδα του κρεματορίου. Οι δύο από τις τρεις μαθήτριες δεν το είχαν σκεφτεί πριν, ενώ μία εκ των τριών αναγνώρισε εξ' αρχής σε ποια ιστορική περίοδο αναφέρεται η εικόνα.

Οι δύο επόμενες εικόνες ήταν οι παρακάτω.



Εικόνες 2,3

Όσον αφορά τις επόμενες δύο εικόνες, η M1 παρατήρησε : *Στην δεύτερη και τρίτη εικόνα απεικονίζεται περίπου το ίδιο πράγμα. Στην δεύτερη παρατηρώ ένα παιδί να κάθεται μπροστά από μία άδεια κατσαρόλα με ένα κουτάλι και στην τρίτη ένα παιδί να κρατάει ένα άδειο δοχείο. Και οι δύο εικόνες βρίσκονται στον ίδιο παρονομαστή, αφού παρουσιάζεται με γλαφυρότητα η θλίψη στα μάτια του παιδιού. Λογικά και οι δύο φωτογραφίες παρουσιάζουν τις συνέπειες του πολέμου και την πείνα. Η τρίτη εικόνα βέβαια ίσως απεικονίζει το παιδί να περιμένει για κάποιο συσσίτιο.*

Ενώ μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, η απάντησή της τροποποιήθηκε ως εξής: *Αυτές οι εικόνες μου θυμίζουν τη μαρτυρία στην πόλη της Ολλανδία που οι Εβραίοι ήταν αναγκασμένοι να φορούν ένα κίτρινο αστέρι για να ξεχωρίζουν. Το ίδιο αστέρι παρατηρώ και στο παλτό του παιδιού. Φαίνεται πως η μαθήτριά, μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο και την επεξεργασία των πηγών που εμπεριέχονταν σε αυτόν, κατάφερε να δει στην εικόνα το κίτρινο αστέρι στο παλτό του παιδιού, που δεν είχε παρατηρήσει πριν.*

Στη συνέχεια, η M2 παρατηρώντας τις παραπάνω εικόνες και ερωτώμενη αν μπορεί να καταλάβει σε ποια περίοδο της Ιστορίας αναφέρονται είπε: *ίσως πρόκειται για τον ελληνοτουρκικό πόλεμο και το παιδί περιμένει να του προσφέρουν φαγητό.*

Ενώ μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, η παρατήρησή της τροποποιήθηκε παρομοίως με της M1 και είπε : *Οι εικόνες αυτές με παραπέμπουν στην μαρτυρία του Edward Lessing από το Den Haag της Ολλανδίας, ο οποίος μας διηγείται το πώς ένα κίτρινο αστέρι στο μπουφάν του καθόριζε την μεταχείριση που δεχόταν από τους γύρω τους. Έτσι και το παιδί στην εικόνα ίσως δαχτυλοδεικτούμενο λόγω του κίτρινου αστεριού που έχει πάνω του. Φαίνεται, λοιπόν, πως μετά την ερμηνεία των ιστορικών πηγών κατάφερε και η M2 να παρατηρήσει στα εικονιζόμενα παιδιά το κίτρινο αστέρι που αποτελούσε το αναγνωριστικό των Εβραίων την εποχή εκείνη.*

Τέλος, η M3 πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο στις δύο εικόνες παρατήρησε :

Η 2^η και 3^η εικόνα μου θυμίζουν ένα παιδί που ψάχνει φαγητό και ζητιανεύει σε περίοδο πολέμου.

Ενώ μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο, η M3 άλλαξε και την απάντησή της και σημείωσε : *Την εικόνα αυτή την συσχετίζω με τι σταθμό της Χάγης, όπου ένα παιδί φορά ένα μπουφάν με κίτρινο αστέρι, όπως είχαν αναγκαστεί να φορούν οι Εβραίοι από τους Γερμανούς για να τους 'ξεχωρίζουν'. Και η τελευταία μαθήτρια, όπως και οι προηγούμενες δύο , συσχέτισε το εικονιζόμενο παιδί με το πρόσωπο του παιδιού στην Ολλανδία, που φορούσε ένα μπουφάν με κίτρινο αστέρι για να ξεχωρίζει.*

Η τελευταία εικόνα ήταν η παρακάτω:



Εικόνα 1

Στη συγκεκριμένη εικόνα, όλες οι μαθήτριες παρατήρησαν περίπου το ίδιο. Η M1 είπε: *Στην τέταρτη εικόνα απεικονίζεται λογικά μια οικογένεια Εβραίων να κρύβεται σε κάποιο υπόγειο και από πάνω κάποιος Γερμανός λογικά να τους ψάχνει για να τους συλλάβει. Επίσης παρατηρώ τον φόβο στα μάτια της οικογένειας που προσπαθεί απελπισμένα να σωθεί.*

Μετά την ενασχόληση με τον μικρόκοσμο, η απάντησή της δεν άλλαξε πολύ, μιας και ήταν σωστή αλλά κατάφερε να προσθέσει το σταθμό που απεικονίζει η εικόνα. Έτσι, είπε: *Μου θυμίζει τη Δανία που οι άνθρωποι έκρυβαν τους Εβραίους στα σπίτια τους από τους Γερμανούς.*

Η M2, πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο και ερωτώμενη σε ποια ιστορική περίοδο αναφέρεται η εικόνα, είπε : *δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό.* Ενώ μετά την ενασχόλησή της με αυτόν απάντησε : *Η συγκεκριμένη εικόνα με παραπέμπει στην μαρτυρία του Preben Munch-Nielsen από την Κοπεγχάγη της Δανίας, ο οποίος διηγείται την προσπάθεια των Εβραίων να κρυφτούν από τους Γερμανούς μέχρι να καταφύγουν σε*

ασφαλή χώρα. Με ανάλογο τρόπο στην εικόνα οι Εβραίοι κλείνουν το στόμα του μωρού ώστε να μην τους βρει ο Γερμανός και τους σκοτώσει.

Τέλος, η M3 πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο είπε : *Η 4^η εικόνα μου μια ελληνική οικογένεια που προσπαθεί να κρυφτεί από κάποιον Γερμανό, κατά τη διάρκεια του πολέμου του 1940. Και για να μην τους σκοτώσουν προσπαθούν να κάνουν τα μωρά να σταματήσουν να κλαίνε. Ορθώς σημείωσε πως η εικόνα αναφέρεται σε μια πολεμική περίοδο αλλά μετά το παιχνίδι , συμπλήρωσε και την περιοχή που μπορεί να συμβαίνει η εικονιζόμενη περιπέτεια, λέγοντας : Η εικόνα αυτή μου θυμίζει τον σταθμό της Δανίας, όπου οι κάτοικοι της πόλης προσπαθούν να βοηθήσουν και να κρύψουν του Εβραίους που έχουν καταφύγει εκεί από τους Γερμανούς, προκειμένου να μην τους σκοτώσουν.*

Συνοπτικά, βλέπουμε πως και οι τρεις μαθήτριες ορθώς συνδύασαν την εικόνα αυτή με τον σταθμό της Δανίας, που περιγράφει πως οι Εβραίοι προσπαθούσαν να κρυφτούν από τους Γερμανούς.

6.2.7 Μαθησιακοί στόχοι ως μέσα εξέλιξης του παιχνιδιού

Αυτού του είδους η δραστηριότητα που αναπτύσσεται στα πλαίσια ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού, είναι συνεπής με τις στρατηγικές λύσης προβλημάτων, οι οποίες χρησιμοποιούν προβλήματα που πρέπει να λυθούν ως σημεία εκκίνησης του προβληματισμού και της μάθησης. Σύμφωνα με τον Dewey (1980), η μέθοδος διδασκαλίας, όπως και γενικά η επιστημονική μέθοδος, ξεκινά από ένα υπαρκτό πρόβλημα που σχετίζεται με την άμεση εμπειρία του μαθητή. Έτσι μόνο αποκτά νόημα το αντικείμενο της μάθησης, όταν σχετίζεται με την προσωπική εμπειρία και ξεκινά από αυτή. Έτσι και στο συγκεκριμένο παιχνίδι, ο μαθησιακός στόχος σχετίζεται με ένα υπαρκτό πρόβλημα, μιας και βασίζεται σε αληθινές μαρτυρίες. Ο μαθησιακός στόχος συγκλίνει με το στόχο του παιχνιδιού και οι μαθητές έπρεπε να αντιληφθούν τα περιεχόμενα των πηγών για να καταφέρουν να τερματίσουν το παιχνίδι. Το παιχνίδι δεν είχε μόνο ως στόχο τον τερματισμό του μέσα από πόντους αλλά την κατάκτηση του επιθυμητού στόχου μέσω της πλήρους κατανόησης των δεδομένων των πηγών.

6.2.8 Αποτίμηση δραστηριότητας «Η Τέχνη ως μαρτυρία»

Η δραστηριότητα αυτή, υπήρξε μέσα στο ερευνητικό σενάριο, για να αξιολογηθεί κατά πόσο επετεύχθη η ουσιαστική κατανόηση των πηγών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αποτιμώντας την, μπορούμε να πούμε πως τα αποτελέσματα ήταν πολύ παραπάνω από τα επιδιωκόμενα, μιας και οι τρεις μαθήτριες κατάφεραν να συνδυάσουν τις αναπαραστάσεις των εικόνων με τους σωστούς σταθμούς/ πηγές, του παιχνιδιού.

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε πως από τις απαντήσεις των μαθητριών φαίνεται πως η επεξεργασία των πηγών του παιχνιδιού έγινε με τρόπο δημιουργικό και ουσιαστικό, με τις μαθήτριες να έχουν καταφέρει να μπουν σε μια διαδικασία σύγκρισης, σύνδεσης και ανάλυσης των πηγών και όχι να επιδιώκουν μια απλή αντιγραφή των στοιχείων χωρίς ταυτόχρονη ερμηνεία. Μπορούμε να πούμε πως κατάφεραν να κατασκευάσουν ερμηνείες για τα ιστορικά τεκμήρια, με τα οποία ήρθαν σε επαφή.

6.3 Διαπολιτισμική συνείδηση / ευαισθητοποίηση μέσω του μαθήματος της Ιστορίας

Το μεγαλύτερο δείγμα των μαθητών που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο ερευνητικό σενάριο, απάντησαν πριν ασχοληθούν μ' αυτό, πως δε θυμούνται να έχουν κάνει κάποιο μάθημα της ιστορίας που να δείχνει φυλετικό ρατσισμό αλλά το ρατσισμό μεταξύ γυναικών και αντρών. Αναλυτικότερα, η M1 απάντησε : *‘Σε πολλά γεγονότα της αρχαίας αλλά και της σύγχρονης ιστορίας οι γυναίκες είχαν πάντα υποδεέστερη θέση σε σχέση με τους άνδρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Υπατία, που λόγω της ευφυΐας και των γνώσεων της προκάλεσε έριδες και τελικά θανατώθηκε. Αυτό για μένα είναι ξεκάθαρο παράδειγμα ρατσισμού σε βάρος των γυναικών’* ενώ η M2 απάντησε : *‘Δεν θυμάμαι κάποιο ιστορικό φαινόμενο που να δείχνει ρατσισμό’*. Αντιθέτως, η τελευταία μαθήτρια, η οποία ήταν η μόνη που θυμόταν να έχει διδαχθεί κάποιο ρατσιστικό φαινόμενο στην ιστορία, απάντησε : *‘Ναι, έχω διδαχθεί στο σχολείο φαινόμενα που δείχνουν φυλετικό ρατσισμό και χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο πόλεμος του 1940 μεταξύ των Γερμανών και των Εβραίων.’*

.

Είναι ξεκάθαρο από τις απαντήσεις των τριών αυτών μαθητριών η έλλειψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας στο σημερινό σχολείο. Είναι φανερό πως σε μεγάλο βαθμό το σημερινό σχολείο υστερεί στην παγκοσμιοποίηση της γνώσης και του πολιτισμού και υστερεί στην ανάδειξη νέων προσανατολισμών στη μάθηση και στην παροχή σφαιρικής και πολυδιάστατης παιδείας μέσω του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, ώστε να εξαλειφθούν φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων.

6.3.1 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση μέσω του παιχνιδιού “The Escape Route”

Η στάση των μαθητών απέναντι στο ρατσισμό και στην κοινωνική ομάδα των Εβραίων, διατυπώθηκε ως εξής μετά το πέρας του παιχνιδιού. Η άποψη της M1 ήταν: *‘Δεν έχω κάποιο πρόβλημα με τους εβραίους. Θεωρώ πως σαν λαός πέρασαν πολύ δύσκολα και νιώθω για αυτούς συμπόνια. Οπότε μέσα από το παιχνίδι και από τις μαρτυρίες επιβεβαιώθηκε η άποψή μου για τους Εβραίους και αντιλήφθηκα ακόμη περισσότερο τα βάσανά τους.’* Η M2 απάντησε πως : *‘Οι Εβραίοι είναι σαν όλους τους άλλους ανθρώπους και πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα. Η άποψή μου ήταν πάντα αυτή και το παιχνίδι με ευαισθητοποίησε ακόμη περισσότερο σχετικά με τα φαινόμενα ρατσισμού.’* Και τέλος η M3 απάντησε: *‘Οι Εβραίοι και τότε και τώρα, είναι ίσοι με όλους τους ανθρώπους κι έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Η άποψή μου ήταν και είναι ίδια, απλά μέσα από το παιχνίδι κατάλαβα πόσο δύσκολο ήταν να επιβιώσεις τότε ως Εβραίος.’* Επίσης, η M3 όταν τη ρώτησα για ποιο λόγο επέλεξε στον πρώτο γύρο χώρες τις Πολωνίας και της Γερμανίας μου απάντησε : *τις διάλεγα γιατί ένιωθα συμπόνια γι’ αυτούς τους ανθρώπους.*

Από τις απαντήσεις και των τριών μαθητριών γίνεται αντιληπτή η ευαισθητοποίηση στο θέμα μιας κοινωνικής ομάδας, και συγκεκριμένα των Εβραίων. Η M1 είπε πως μέσω του παιχνιδιού αντιλήφθηκα καλύτερα τα βάσανά τους ενώ τη M2 σημείωσε πως μετά την ενασχόληση με το μικρόκοσμο ευαισθητοποιήθηκε περισσότερο σε θέματα ρατσισμού. Επίσης, Η M3 παραδέχτηκε πως στον πρώτο γύρο του παιχνιδιού επέλεγε χώρες της Πολωνίας και της Γερμανίας γιατί ένιωθε συμπόνια γι’ αυτούς τους ανθρώπους.

Επιπροσθέτως, και οι τρεις μαθήτριες δήλωσαν πως ούτε και πριν είχαν κάποιο πρόβλημα με την κοινωνική ομάδα των Εβραίων, και αυτό είναι απόρροια της σημερινής κοινωνίας, μέσα στην οποία οι προσλαμβάνουσες από άλλους πολιτισμούς είναι συχνές και έντονες.

Από την ανάλυση και των τριών απαντήσεων φαίνεται πως ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής, ο οποίος θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί με τη γνωριμία των μαθητών με διαφορετικούς από το δικό τους πολιτισμούς, επετεύχθη.

6.3.2 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση και αληθινές μαρτυρίες

Οι πληροφορίες και οι πηγές που διάβασαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με το μικρόκοσμο αποτελούσαν αληθινές μαρτυρίες, και αυτό ήταν που ευαισθητοποίησε τους συμμετέχοντες περισσότερο.

Πιο αναλυτικά, η M1 είπε : *Το παιχνίδι μου φάνηκε ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον. Το γεγονός ότι οι πηγές ήταν αληθινές έκανε το παιχνίδι αρκετά ιδιαίτερο. [...]μέσα από το παιχνίδι και από τις μαρτυρίες επιβεβαιώθηκε η άποψή μου για τους Εβραίους.*

Η M2, επίσης, είπε : *Το παιχνίδι ήταν πολύ ενδιαφέρον καθώς η κάθε ιστορία ήταν αληθινή και σε βοηθούσε να δεις την κατάσταση από την οπτική γωνία των Εβραίων. [...]*το παιχνίδι με ευαισθητοποίησε ακόμη περισσότερο.

Η M3, είπε : *Το παιχνίδι ήταν πολύ ενδιαφέρον, γιατί οι πηγές που διάβασα ήταν αληθινές μαρτυρίες.*

Συνοπτικά, παρατηρούμε πως οι μαθήτριες, διαχειριζόμενες τις ιστορικές μαρτυρίες, προχώρησαν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, κατανοώντας τις αναπαραστάσεις των πηγών. Τέλος, σύμφωνα με τα λεγόμενα της M2 μπορούμε να πούμε πως μέσω του λογισμικού υπήρξε ευαισθητοποίηση σε γενικότερα θέματα ρατσισμού μιας και είπε πως : *το παιχνίδι με ευαισθητοποίησε ακόμη περισσότερο σχετικά με τα φαινόμενα ρατσισμού.*

6.4 Πολιτική Αγωγή και Ιστορία μέσω του συγκεκριμένου σεναρίου

Όπως είπαμε παραπάνω, η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου συνδέεται άμεσα με την πολιτική αγωγή και την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, 2003 : 184).

Με το πέρας του συγκεκριμένου ερευνητικού σεναρίου, όλες οι μαθήτριες συνέδεσαν τις μαρτυρίες και το παιχνίδι που έπαιξαν με ένα μείζον κοινωνικό θέμα, το σημερινό προσφυγικό. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές τέθηκε η ερώτηση αν μπορούν να συνδέσουν αυτές τις μαρτυρίες με κάποιο σημερινό φαινόμενο και η M1 απάντησε : *‘Συνδέω αυτές τις μαρτυρίες με το σημερινό προσφυγικό κύμα λόγω του πολέμου στη Συρία. Φαντάζομαι πως αυτών των ανθρώπων θα μοιάζουν αρκετά με τις μαρτυρίες του παιχνιδιού’*, η M2: *‘Ανάλογες μαρτυρίες με εκείνες των Εβραίων ίσως έχουν οι σημερινοί πρόσφυγες της χώρας μας. Είναι άνθρωποι που απλώς αναζητούν βοήθεια χωρίς να βλάψουν κανέναν. Ωστόσο πολλοί Έλληνες είναι εχθρικοί απέναντι τους και φτάνουν σε ακρότητες’* και η τελευταία μαθήτρια απάντησε πως : *‘Οι μαρτυρίες αυτές μου θύμισαν τους πρόσφυγες που έχουν σήμερα εγκατασταθεί στην χώρα μας και προσπαθούν κι αυτοί σαν τους Εβραίους να επιβιώσουν και να ξεφύγουν από μια τόσο δύσκολη κατάσταση.’*

Επομένως, βασιζόμενοι στις απαντήσεις που έδωσαν και οι τρεις μαθήτριες, μπορούμε να πούμε πως το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαθεματικά και διεπιστημονικά με το μάθημα της πολιτικής αγωγής, καθώς αποτελεί μια βάση για την εξήγηση διαχρονικών πολιτισμικών αλλαγών και αλληλεπιδράσεων. Γίνεται ξεκάθαρο πως το μάθημα της ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή των ιδανικών της κοινωνίας που ζούμε, και της κοινωνίας της Ευρώπης ευρύτερα, όπου ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελεί απαραίτητη βάση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Οι μαθήτριες συνέδεσαν τις αληθινές αυτές μαρτυρίες, με το σημερινό κοινωνικό ζήτημα που απασχολεί την κοινωνία μας και καθίσταται σαφές πως το μάθημα της ιστορίας με γνώμονα το παρελθόν μπορεί να μας βοηθήσει να μελετήσουμε πράγματα του παρόντος. Σε ένα πλαίσιο διαθεματικό, στο οποίο το μάθημα αυτό δεν εκπληρώνει καθαρά γνωστικούς στόχους αλλά και κοινωνικούς σκοπούς στοχεύοντας στο πεδίο των πολιτικών συμπεριφορών και να οδηγήσει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Είναι σαφές πως οι όροι της ύπαρξης ισότιμων πολυπολιτισμικών κοινωνιών

δεν θα ήταν δυνατόν να πληρούνται χωρίς την κατανόηση των εμπειριών και των συστημάτων πεποιθήσεων άλλων πολιτισμών (Slater, 1995: 47-48) και το μάθημα της ιστορίας ενδείκνυται για τέτοιου είδους προσεγγίσεις, όπως φάνηκε παραπάνω.

Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητριών και όσον αφορά την κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας της Ιστορίας, η εργασία με πηγές και ιστορικές μαρτυρίες μπορεί να καταστεί σαν βάση για τη σύγκριση του παρελθόντος με το σήμερα και να αναδείξει τις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής. Μέσω του συγκεκριμένου σεναρίου τίθεται ένα μικρό δείγμα του στόχου της καλλιέργειας της ιστορικής συνείδησης μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, ο οποίος είναι να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν ένα κοινωνικό πρόβλημα, να το αναλύουν και να παίρνουν αποφάσεις για ζητήματα της σημερινής κοινωνίας. Άρα, επιτυγχάνεται άλλος ένας στόχος της διδακτικής της ιστορίας, ο οποίος είναι όχι μόνο να διακρίνουμε να γεγονότα του παρελθόντος ως χρονολογική ακολουθία, αλλά και τη σχέση τους με το παρόν.

7. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εστιάστηκαν στη δυνατότητα του παιχνιδιού “The Escape Route” αφενός να καταστήσει εργαλείο μάθησης του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας και αφετέρου να συμβάλλει στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των παικτών. Μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι που αξιοποιήθηκε στα πλαίσια του ερευνητικού αυτού σεναρίου, προέκυψαν όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Έχοντας στο νου τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αναπτύχθηκαν οι εξής σκέψεις :

7.1 Ιστορία

7.1.1 Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω ψηφιακών παιχνιδιών

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αφορούσε στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού ως μαθησιακού εργαλείου στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας. Επιχειρήθηκε το ψηφιακό αυτό εκπαιδευτικό παιχνίδι να αποτελέσει όχημα για τη μάθηση συγκεκριμένων ιστορικών δεξιοτήτων, όπως της επεξεργασίας ιστορικών πηγών/ μαρτυριών για την κατάκτηση του στόχου. Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο ένα τέτοιο διδακτικό αντικείμενο, θεωρητικής φύσεως, μπορεί να προσεγγιστεί με χρήση εναλλακτικών εργαλείων μάθησης, έναντι των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν πως ο σημερινός τρόπος διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου είναι απαρχαιωμένος και δε στοχεύει στην ουσιαστική κατανόηση και υιοθέτηση μιας γενικότερης κριτικής στάσης. Το ψηφιακό παιχνίδι, χαρακτηρίστηκε ως ενδιαφέρον από όλους τους συμμετέχοντες και αυτό επιβεβαιώθηκε και από την απάντησή τους μετά την ενασχόληση με αυτό, αφού όλοι συμφώνησαν πως το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο μπορεί να μαθευτεί μέσα από ένα παιχνίδι. Ωστόσο, οι δύο εκ των τριών είπαν πως δε βοηθάει αποκλειστικά ένα παιχνίδι για την πλήρη μάθηση του συγκεκριμένου αντικειμένου, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά και εποικοδομητικά.

7.1.2 Ανάπτυξη στρατηγικής και λήψης αποφάσεων στο παιχνίδι

Η ενσωμάτωση των παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία προάγει στους μαθητές την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως στρατηγική σκέψη, σχεδιασμός, ατομική ή ομαδική λήψη απόφασης και διαχείριση των δεδομένων. Η αντίληψη του κάθε μαθητή στα συγκεκριμένα παιχνίδια, που αποτελούν μικρόκοσμους, προκύπτει από την ταυτόχρονη οπτικοποίηση των συνεπειών των επιλογών τους, κάτι που συμβαίνει στα παιχνίδια και όχι στο πραγματικό κόσμο (Liarakou, Daskolia & Papanikolaou, 2012).

Η εμπλοκή των μαθητών με το παιχνίδι τους έδωσε τη δυνατότητα να ζήσουν για λίγο σε έναν εμπειρικό κόσμο και να μάθουν καινούρια πράγματα μέσα από την περιπλάνηση σε αυτόν (Gee, 2003). Οι καταστάσεις, με τις οποίες τις περισσότερες φορές έρχονται αντιμέτωποι γενικότερα στα περιβάλλοντα των παιχνιδιών, αλλά και πιο ειδικά στο συγκεκριμένο παιχνίδι, βιώνονται ως πραγματικές και τους οδηγούν σε επιλογές που αντικατοπτρίζουν αληθινές συναισθηματικές αντιδράσεις. Αυτό επιβεβαιώνεται και με τη στρατηγική της M3 στο συγκεκριμένο παιχνίδι, η οποία βιώνοντας το ρατσισμό εναντίον των Εβραίων, δήλωσε πως διάλεγε σταθμούς με έντονο αντισημιτισμό γιατί ένιωσε συμπόνοια γι' αυτούς τους ανθρώπους. Ο βιωματικός χαρακτήρας του παιχνιδιού πρόσθεσε τη δική του σφραγίδα σε κάθε σκέψη και κίνηση των μαθητών, άρα και στη στρατηγική που κατ' επέκταση, ακολούθησε ο καθένας.

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, κάθε μαθητής ακολούθησε τη δική του στρατηγική, όπως είδαμε παραπάνω, άρα οι ίδιοι έφτιαξαν την πορεία της μάθησής τους, η οποία κάποιες φορές οδηγούσε σε αποτυχία και κάποιες σε επιτυχία. Οι στρατηγικές και των τριών μαθητριών διέφεραν μεταξύ τους αλλά είχαν και κάποια κοινά στοιχεία. Ο τρόπος που ο καθένας σχεδίασε, οργάνωσε και εφάρμοσε τη στρατηγική του αντανakλά διαφορετικές οπτικές που η καθεμία αντιμετώπισε το στόχο.

7.1.3 Διδακτική της Ιστορίας μέσω αληθινών μαρτυριών ως πηγών

Το παιχνίδι, με το οποίο ασχολήθηκαν οι μαθητές, αποσκοπούσε σε έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σκοπό και αποτελούνταν από συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του παιχνιδιού αφορούσε την επεξεργασία των αναπαραστάσεων του περιεχομένου ιστορικών μαρτυριών και μόνο η ουσιαστική ανάλυση αυτών μπορούσε να οδηγήσει στην κατάκτηση του στόχου. Επιχειρήθηκε μια πιο ουσιαστική προσέγγιση της ανάλυσης των πηγών και όχι η απλή αντιγραφή των στοιχείων τους χωρίς προσπάθεια σύνδεσης, ανάλυσης, σύγκρισης και συναγωγής συμπερασμάτων, όπως ενθαρρύνεται από τις προσεγγίσεις του σημερινού σχολείου. Ο τρόπος που ήταν στημένο το παιχνίδι, κατέστησε σαφές στους μαθητές από την αρχή, πως μόνο διαβάζοντας και αναλύοντας τις πηγές θα κατάφερναν να τερματίσουν, δηλαδή, ήταν πλήρως κατανοητό πως μέσω δοκιμής ή ακόμα και τύχης δεν θα έφταναν στο στόχο. Έτσι, υπήρξε κίνητρο για τη χρήση των πηγών ώστε να αναπτυχθεί η

ικανότητα για έρευνα και όχι η συμπεριφορά δοκιμής-λάθους καθορισμένη αποκλειστικά από τους πόντους του παιχνιδιού. Η σύγκλιση αυτών των παραμέτρων έγινε με τον προσεκτικό σχεδιασμό της παρέμβασης, ώστε οι ενέργειες των μαθητών να κατευθύνονται προς αυτόν τον σκοπό.

Οι μαθητές που ασχολήθηκαν με το παιχνίδι χαρακτήρισαν πολύ ενδιαφέρον το γεγονός όταν αποτελούταν από μαρτυρίες, και κυρίως αληθινές. Όταν ερωτήθηκαν αν τους άρεσε το παιχνίδι και γιατί απάντησαν στο σύνολό τους πως ο βασικός λόγος που τους άρεσε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι, ήταν οι αληθινές μαρτυρίες που εμπεριέχονταν σε αυτό. Η σύγκλιση στόχων του παιχνιδιού με τους μαθησιακούς στόχους έγινε με τον προσεκτικό σχεδιασμό της παρέμβασης, ώστε οι ενέργειες των μαθητών να κατευθύνονται προς αυτό το σκοπό.

7.1.4 Ιστορική γνώση- κατανόηση των μαρτυριών

Επιπροσθέτως, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας εξετάστηκε κατά πόσο το παιχνίδι αυτό μπορεί να βοηθήσει στο σχηματισμό ιστορικής γνώσης και στην εμπέδωση των ιστορικών γεγονότων. Για να κριθεί κατά πόσο επετεύχθη η ζητούμενη ιστορική γνώση και κατανόηση μέσω του ερευνητικού σεναρίου, υπήρξε η δραστηριότητα της Ιστορίας της τέχνης ως μαρτυρίας.

Μέσω της δραστηριότητας αυτής διαφάνηκε πως οι μαθητές αναγνώρισαν στις εικόνες που τους δόθηκαν, στοιχεία από τις πηγές που διάβασαν στο παιχνίδι και κατάφεραν να συνδυάσουν κάθε εικόνα με μια πηγή, που ήταν το ζητούμενο. Επομένως, και μετά το πέρας του παιχνιδιού, τα σημαντικότερα δεδομένα των πηγών που διάβασαν είχαν αποτυπωθεί στη μνήμη τους και κατάφεραν να τα επεξεργαστούν συγκριτικά, ώστε να τα αναγνωρίσουν στις εικόνες.

7.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

7.2.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσω πηγών στο μάθημα της Ιστορίας

Μέσω του παιχνιδιού επιχειρήθηκε να εξεταστεί, επίσης, κατά πόσο κατανοούν οι μαθητές την έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μέσω του μαθήματος της Ιστορίας και κατ' επέκταση να διερευνήσει κατά πόσο η εργασία με ιστορικές μαρτυρίες επιτρέπει η διευκολύνει την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης προκειμένου να αναδειχθούν ερμηνείες των ιστορικών πηγών. Τα ερωτήματα αυτά αποτυπώνουν την προσπάθεια να γίνει το μάθημα της ιστορίας και ειδικά η ανάλυση των πηγών, εργαλείο κατανόησης της διαφορετικότητας.

Στην περίπτωσή μας οι μαθητές ήταν ήδη ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ρατσιστικά μιας και οι προσλαμβάνουσες που δέχονται από άλλους πολιτισμούς τη σήμερον ημέρα στη χώρα μας είναι συχνές. Ωστόσο, και οι τρεις μαθήτριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, πριν την ενασχόληση με το μικρόκοσμο παραδέχτηκαν πως ποτέ δεν είχαν προσεγγίσει το κοινωνικό φαινόμενο του φυλετικού ρατσισμού μέσω του μαθήματος της ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί πως αν και δήλωσαν ευαισθητοποιημένοι σε τέτοια θέματα, και οι τρεις παραδέχτηκαν πως το παιχνίδι τους έκανε να ευαισθητοποιηθούν ακόμη περισσότερο με τα δεινά αυτής της κοινωνικής ομάδας και μάλιστα η μία εκ των τριών δήλωσε πως ένιωσε συμπόνοια παίζοντας το παιχνίδι και διαβάζοντας τις πηγές, γι' αυτό και διάλεγε μέρη με έντονο αντιεβραϊκό αίσθημα.

Επομένως, συνοπτικά και βασισμένοι στα λεγόμενα των συμμετεχόντων, μπορούμε να στηρίξουμε πως μέσα από την επεξεργασία των πηγών οι μαθητές κατάφεραν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο και να διαμορφώσουν διαπολιτισμική συνείδηση.

7.2.2 Πολιτική αγωγή και Ιστορία μέσω των πηγών

Μέσω του συγκεκριμένου ερευνητικού σεναρίου και υπό την προοπτική της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, εξετάστηκε κατά πόσο μπορούν οι μαθητές να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και αλληλεπιδράσεων. Αυτή η όψη παραπέμπει στη σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με το αντικείμενο της πολιτικής αγωγής και αποτελεί μια προσπάθεια της ερμηνείας του παρόντος με γνώμονα τα γεγονότα του παρελθόντος.

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον πως οι μαθητές όταν ερωτήθηκαν αν μπορούν να συνδέσουν τις πηγές με κάποιο σημερινό φαινόμενο είπαν και οι τρεις το σημερινό συριακό προσφυγικό ζήτημα και μάλιστα η μια εκ των τριών μαθητριών είπε χαρακτηριστικά πως οι πηγές που διάβασε θεωρεί πως κάλλιστα θα μπορούσαν να είναι αυτών των σημερινών ανθρώπων. Διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό η επίτευξη της σύζευξης αυτών των δύο διδακτικών αντικειμένων, και πως μέσω του μαθήματος της Ιστορίας δύναται οι μαθητές να κατανοήσουν την ποικιλομορφία των σημερινών πολιτισμών και να προχωρήσουν στην υιοθέτηση μιας σωστής κοινωνικής παρουσίας στον ευρύτερο κόσμο.

7.4 Προτάσεις

Τα παραπάνω συμπεράσματα οδηγούν σε περαιτέρω σκέψεις και προτάσεις σχετικά με τους τομείς ειδικού ενδιαφέροντος της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η ολιγόωρη διάρκεια του συγκεκριμένου σεναρίου, δεν επιτρέπει να διεξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα για ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης, αλλά οι δραστηριότητες που αυτό εμπεριέχει έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ενέχει πολλές πτυχές πρόκλησης της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Το συγκεκριμένο σενάριο θα ήταν ενδιαφέρον να υλοποιηθεί σε μεγαλύτερο εύρος με περισσότερους συμμετέχοντας και ομαδοσυναεργατικά. Επίσης, το συγκεκριμένο παιχνίδι θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως μισοψημένος μικρόκοσμος με σκοπό οι μαθητές να προσθέσουν περισσότερες πηγές και χώρες με διαφορετικό στόχο ώστε να μπει στα πλαίσια του κονστραξιονισμού, με τους μαθητές να κατασκευάζουν μόνοι

τους κάτω καινούριο. Επίσης, θα μπορούσε με τις κατάλληλες τροποποιήσεις να αποτελέσει αφετηρία για προσέγγιση ενός διαφορετικού είδους ρατσισμού.

8. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ackermann, E. (2001). Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference? *Future of learning group publication*, 5(3), 438.
- Ainley, J. and Pratt, D. (2002). Purpose and utility in pedagogic task design. In A. Cockburn and E. Nardi (Eds), *Proceedings of the 26th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2 (pp. 17– 24). UK
- Anderson, T., & Kanuka, H. (1999). Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature.
- Banks, J. (1993a). 'Multicultural education: Historical development, dimensions and practice'. *Review of Research in Education*, 19, pp. 3-49.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- Becker, K. (2005a). Games and Learning Styles. ICET 2005 Education and Technology. 7/4/2005 - 7/6/2005, Calgary, Alberta, Canada.
- Becker, K. (2005b). How Are Games Educational? Learning Theories Embodied in Games DiGRA 2005 2nd International Conference, "Changing Views: Worlds in Play" Vancouver, B.C. June16-20, 2005.
- Bredella L. (2003). 'For a flexible model of intercultural understanding', στο Alred G, Byram M. & Fleming M (eds.) *Intercultural experience and education*, Great Britain: Cromwell Press Ltd, pp.31-49.

- Byram M., Nichols A. & Stevens D. (2001). 'Introduction' στο Byram M., Nichols A. & Stevens D. (eds.) *Developing Intercultural competence in practice*, Great Britain: Cromwell Press Ltd, pp. 1-8.
- Castro, J (2009). "We, Them and the Others"—Historical Thinking and intercultural ideas of Portuguese students', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8: 1, January 2009.
- Congress, E. W. G. E. (2002). The Maastricht Global Education Declaration. Retrieved on November, 22, 2004.
- Crocco, M. (2001). Leveraging constructivist learning in the social studies classroom: A response to Mason, Berson, Diem, Hicks, Lee, and Dralle. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(3), 386-394.
- Daskolia, M., Kynigos, C. (2012). Tinkering Creatively with Sustainability. In the Proceedings of the Constructionism 2012: Theory, Practice and Impact Conference, Athens, Greece, pp.194-203.
- Daskolia, M., Makri, K., & Kynigos, C. (2014). Fostering Collaborative Creativity in Learning about Urban Sustainability through Digital Storytelling. Environmental Education Lab, NKUA, Educational Technology Lab, NKUA.
- Declaration of the rights of persons belonging to national or ethnic, religious or linguistic minorities*, 1992), Human rights in international law, 2000: 188
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238(4833), 1556-1557
- DiSessa, A. A., & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 77-103.
- DuBois, C. (1983). 'Some notions on learning intercultural understanding', στο Spindler G.D., ed. *Education and Anthropology*, Oxford & Bombay: Oxford University Press.

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*. New York, Palgrave/Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). Situated language and learning : A critique of traditional schooling. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2005) Why video games are good for your soul: Pleasure and learning. Melbourne, Common Ground.
- Gee, J. P. (2007). Good video games plus good learning (Vol. 27). Peter Lang
- Gee, J. P. (2009). Digital media and learning as an emerging field, part I: How we got here.
- Giakoumatou, T. (2005). When history becomes digitalized. Elearningeuropa, from <http://www.elearningeuropa.info/en/article/When-history-becomes-digitalized>.
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29(2), 89-96.
- Hammer, R. & Kellner, D. (2000). 'Multimedia pedagogy and multicultural education for the new millenium', *Religious Education*, 95:4, pp. 474-489.
- Healy, L., & Kynigos, C. (2010). Charting the microworld territory over time: design and construction in mathematics education. *ZDM*, 42(1), 63-76.
- Hevner, A. R. (2007). A three cycle view of design science research. *Scandinavian journal of information systems*, 19(2), 4.
- Hoffman, B., & Nadelson, L. (2010). Motivational engagement and video gaming: A mixed methods study. *Educational Technology Research and Development*, 58(3), 245-270.
- Hoyles, C. & Noss, R. (1992). A pedagogy for mathematical microworlds. *Educational studies in Mathematics*, 23 (1), 31-57.

International Convention on the elimination of all forms of discrimination, United Nations, 1965,) Human rights in international law, 2000: 90

Kafai, Y. B. (2001). The educational potential of electronic games: From games-to-teach to games-to-learn. In *Playing by the rules: The cultural policy challenges of video games*. Chicago, EEUU. Kafai, Y. (2006). *Playing and Making Games for Learning: Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies*. *Games and Culture*, 1(1). 36-40.

Kafai, Y. B. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and culture*, 1(1), 36-40.

Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and instruction*, 26(3), 379-424.

Kapur, M., & Kinzer, C. K. (2009). Productive failure in CSCL groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(1), 21-46.

Kapur, M., & Bielaczyc, K. (2012). Designing for productive failure. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 45-83

Kynigos, C. (1993). Children's inductive thinking during intrinsic and Euclidean geometrical activities in a computer programming environment. *Educational studies in Mathematics*, 24 (2), 177-197.

Kynigos, C. (2004). A "black-and-white box" approach to user empowerment with component computing. *Interactive Learning Environments*, 12(1-2), 27-71

Kynigos, C. (2007). Using half-baked microworlds to challenge teacher educators' knowing. *International journal of computers for mathematical learning*, 12(2), 87111

Kynigos C. & Futschek G. (2015) Re-Situating Constructionism. *Constructivist Foundations* 10(3), 281–284. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2017 από <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/articles/10/3/281.editorial.pdf>

Liarakou, G., Daskolia, M., Papanikolaou, A., (2012). Children Learning about 'Urban Sustainability' through Playing and Re-constructing Half-Backed

- Microword. In the Proceedings of the Constructionism 2012: Theory, Practice and Impact Conference, Athens, Greece, pp.156-165
- McCormick, T. M. (2008). Historical inquiry with fifth graders: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 119-129
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..
- Perotti, A. (1994). *The case for intercultural education*, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Piaget, J. (1962) Play, dreams and imitation in childhood. New York, N.Y. W.W. Norton
- Piaget, J. (1969). The mechanisms of Perception. London : Rutledge & Kegan Paul.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Plass, J. L., Perlin, K., & Nordlinger, J. (2010). The Games for learning institute : Research on design patterns for effective educational games . *In Game Developer Conference*, SF, GDC2010.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Repousi, M. (2007). New history textbooks in Greece: The chronicle of an ideological war on the national past. M. Repousi, C. Andreadou, A. Poutachidis and A. Tsivas, *In Later and Contemporary Years, Ministry of Education and Religion, Pedagogical Institute, Schoolbook Publishing Organization (Athens 2006)*, 1-3.
- Routledge, H. (2009). Games-Based Learning in the Classroom and How it can Work! Στο Connolly, T., Stansfield M., Boyle L. (επιμ.). Games-Based Learning Advancements for MultiSensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices, 274-286. Hershey, New York: Information science reference.

- Rüsen, J. (1993b). The development of narrative competence in historical learning—an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness; Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning; Paradigm shift and theoretical reflection in Western German historical studies. All in P. Duvenage (ed.), *Studies in Metahistory Pretoria*: Human Sciences Research Council.
- Shaffer, D. W., Halverson, R., Squire, K. R., & Gee, J. P. (2005). *Video Games and the Future of Learning*. WCER Working Paper No. 2005-4. Wisconsin Center for Education Research (NJ1).
- Slater, John (1995). *Teaching History in the new Europe*, London- New York: Cassell- Council of Europe
- Smyrniou, Z., Moustaki, F. & Kynigos, C. (2012). Students' Constructionist Game Modelling Activities as Part of Inquiry Learning Processes. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(2), 235-248
- Unesco. (2002). *Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programme of teacher development*. Unesco.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Vygotsky L., S., (1962) : *Thought and Language*. Harvard University Press, Cambridge, M.A.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Yiannoutsou, N., & Kynigos, C. (2016, June). Game Kits: Metadesign considerations on game modding for learning. In *Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 583-588). ACM.

Yiannoutsou, N. Mavrikis, M. (2012). Learning how to learn with microwords: feedback evaluation and help seeking. In the Proceedings of the Constructionism 2012: Theory, Practice and Impact Conference, Athens, Greece, pp.490-499.

Ελληνόγλωσση

Αβδέλα, Ε. (1988). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, σ.37.

Ανδρούτσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Βαφέα, Α. (επιμ.) *Το πολύχρωμο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Βακαλιός, Θ. (1997). Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2001). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Δημαράκη Β. Ευ. (2002). Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην ιστορία. Στο Κυνηγός Χ., Δημαράκη Β. Ευ.(Επιμ). *Νοητικά εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη (σελ.369-392).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)

Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο : <http://www.pi-schools.gr/programms/depps/>)

Κάββουρα, Θ. (2000). «Τα Νέα προγράμματα Σπουδών υπηρετούν τη μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας». Στο Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.). *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σς. 423-434.

- Κάββουρα, Θ. (2010). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2013). «Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Ε.Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου, Μ. Φουντοπούλου (επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδασκαλία και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Αθήνα, ΕΚΠΑ, Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αυτοέκδοση: Μ. Κασσωτάκης, σς. 76-79
- Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η Υπολογιστική Τεχνολογία ως Εργαλείο Έκφρασης και Διερεύνησης στη Γενική Παιδεία, στο συλλογικό έργο, (επιμ. εκδ.) Α.Μ. Καζαμιάς και Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κυνηγός, Χ. (2007). Το Μάθημα της Διερεύνησης. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη διδακτική των Μαθηματικών: από την έρευνα στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία ταυτότητα : Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσούκος Α. & Σμυρναίου Ζ. (2007): «Γνωστική Ψυχολογία και Διδακτική: Η συμβολή του Jean Piaget στη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική σκέψη», Εκδόσεις Ηρόδοτος, Αθήνα.
- Λάτση, Μ. (2011). Λογικομαθηματικές έννοιες που αναπτύσσονται σε περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης, τα οποία υποστηρίζονται από εργαλεία Σύγχρονης Τεχνολογίας. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Λεοντσίνης, Γεώργιος Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Άτραπος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής Τεχνολογίας, στο Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής).
- Μπαλασά-Φλέγκα, Ε. (1999). Η συμβολή της Unesco και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της Ελληνικής παιδείας: μέθοδοι και προοπτικές.
- Παπανικολάου, Κ. (2009). Μάθηση βασισμένη σε Πηγές: Πληροφοριακός Εγγραμματισμός και Οργάνωση Διαδικτυακών Εξερευνήσεων.
- Παρθένης, Χ. (2008). Σχεδιάζοντας καινοτόμες πολυπολιτισμικές δράσεις: το παράδειγμα του προγράμματος εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Ολική προσέγγιση, Τόμος Α' .* Εκδόσεις : Αριστοτέλης Ράπτης , Αθήνα.
- Ράπτης, Π. (2009). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές σημάνσεις της σχολικής ιστοριογραφίας. Τα εκπαιδευτικά, 91-92, 20.
- Τσορτανίδου, Ξ. (2016). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 87-94.

Ρεπούση, Μ. (2000). Ένας ηλεκτρονικός τόπος ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (114/115), 67-79.

Σμυρναίου Ζ. & Κουτσούκος Α. (2013): «Σύγχρονη Παιδαγωγική Ψυχολογία», Εκδόσεις Ηρόδοτος, Αθήνα.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαδικτυακές πηγές

<https://www.ushmm.org/>

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/rescue-in-denmark>

<http://art.holocaust-education.net/home.asp?langid=1&submenu=>

<https://fcit.usf.edu/holocaust/arts/arts.htm>

<http://ww2istories.gr/index.php/2015-03-21-15-54-49?id=6>

http://www.historyguide.gr/?page_id=997

9. Παράρτημα

Οδηγίες του Παιχνιδιού

Τυχαίνει να είσαι Εβραίος και να βρίσκεσαι στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια του έντονου αντισημιτισμού. Στόχος σου είναι να ξεφύγεις προς τις Η.Π.Α. ή την Παλαιστίνη, περνώντας από 9 πόλεις της Ευρώπης. Σε κάθε στάση θα συναντάς έναν Εβραίο, ο οποίος θα σου δίνει στοιχεία για την κατάσταση που επικρατεί στο μέρος του. Σκεπτόμενος τις πληροφορίες αυτές και με γνώμονα την ασφάλεια, τη δυνατότητα διαφυγής και το στιγματισμό που υφίστανται οι Εβραίοι στη περιοχή αυτή, πρέπει να αποφασίσεις αν θα επιλέξεις το σημείο. Ωστόσο, για τη μετανάστευσή σου, σου χρειάζονται κάποια χρήματα, τα οποία θα συγκεντρώνεις σε κάποιους σταθμούς. Γι' αυτό πρόσεξε!

Σημειώσεις :

- Οι δύο τελικοί σταθμοί (Usa, Tel Aviv) θα εμφανιστούν αφού έχεις καταφέρει επιτυχώς να περάσεις από 9 περιοχές του χάρτη!
- Πρέπει να έχεις μαζέψει πάνω από 30 χρυσά για να καταφέρεις να μεταναστεύσεις!
- Οι ιστορίες που σου διηγούνται οι άνθρωποι που θα συναντάς, είναι αληθινές!

Πότε κερδίζεις; Όταν καταφέρεις να προσεγγίσεις 1 από τους 2 τελευταίους σταθμούς, οι οποίοι θα εμφανιστούν εφόσον έχεις μαζέψει τα κατάλληλα χρήματα (30 χρυσά) και εφόσον έχεις περάσει επιτυχώς από τους υπόλοιπους 8!

Προσοχή! Οι πόντοι που σου δίνει η σου αφαιρεί κάθε σταθμός δεν εμφανίζονται! Θα πρέπει διαβάζοντας κάθε πηγή να καταλαβαίνεις αν πρέπει να επιλέξεις κάθε σημείο ή όχι! Το πεδίο που θα σου εμφανίζεται είναι μόνο τα χρήματα!

Καλή Επιτυχία!

Στάσεις/ Πηγές του παιχνιδιού

1. Helsinborg- Sweden

Tobe Schoenbaum Bamberger



«Φτάσαμε εδώ με την οικογένειά μου, λαθραία από τη Δανία. Στη διαδρομή με το αλιευτικό από τη Δανία προς τη Σουηδία, όταν μπήκαμε στα ύδατα της Σουηδίας, μας πλησίασε ένα μεγάλο σκάφος και φοβηθήκαμε μήπως ήταν Γερμανοί γιατί διαρκώς μας τόνιζαν να προσπαθούμε να μη γίνουμε αντιληπτοί. Όμως, το σκάφος ήταν της περιπολίας της Σουηδίας, που είχε έρθει για να μας παραλάβει. Οι Γερμανοί δεν μπορούσαν να μας πλησιάσουν πλέον, ήμασταν ασφαλείς...Μας καλωσόρισαν εδώ, και έμοιαζαν όλοι με Γερμανούς, επειδή και οι Σουηδοί φορούσαν τις ίδιες στολές. Και μπήκαμε μέσα, ήπιαμε καφέ, τσάι και μας είπαν που θα μέναμε. Μάλιστα, μας έστειλαν να μείνουμε στο Grand Hotel. Πλήρωσαν για τις σουίτες, πλήρωσαν για τα πάντα. Είχαμε καιρό να νιώσουμε ως Εβραίοι τέτοια προσοχή. Πρέπει να ξεφύγουμε προς τις Η.Π.Α.»

2. Snekkersten- Denmark

Preben Munch- Nielsen



«Έχουμε φτάσει σ αυτό το ψαροχώρι γιατί από το 43 που ανέλαβαν οι Γερμανοί, τα μέτρα γίνονται πολύ σκληρά. Η χώρα μας οργάνωσε πανεθνική προσπάθεια για τη φυγάδευσή μας μέσω θαλάσσης προς τη Σουηδία που θα είμαστε ασφαλείς. Οι ντόπιοι εδώ μας βοηθούν με ψαρόβαρκες να περάσουμε απέναντι. Η βοήθειά τους είναι μεγάλη γιατί μας κρύβουν και στα σπίτια τους μέχρι να φύγουμε. Νιώθουμε για λίγο ασφαλείς, μέχρι να φύγουμε νόμιμα στην Αμερική»

3. Hamburg- Germany

Johanna Genechter



«Έχει θεσπιστεί διάταγμα από την Κυβέρνησή μας, ότι όλοι οι Εβραίοι, άντρες και γυναίκες, πρέπει να υιοθετήσουμε ένα εβραϊκό όνομα. Και πρέπει όλοι να προσθέσουμε δεύτερο όνομα στο όνομά μας, ένα μεσαίο όνομα. Οι γυναίκες το μεσαίο όνομα Sara και οι άντρες το όνομα Israel. Εγώ πλέον θα λέγομαι Johanna Sara Gerechter. Στα καινούρια δελτία ταυτότητας που αναγκαστήκαμε να βγάλουμε, έπρεπε υποχρεωτικά να υπάρχει η ένδειξη 'J'. Ο νόμος μας υποχρέωσε να στιγματιστούμε κατ'

αυτόν τον τρόπο και όποια συνέπεια και αν έχει αυτό, από την καθημερινή μας ζωή, μέχρι και την εργασία μας»

4. Den Haag - Holland

Edward Lessing



«Εδώ, πρόσφατα θεσπίστηκε διάταγμα ότι πρέπει να φοράμε ένα κίτρινο αστέρι εάν θέλουμε να βγούμε από το σπίτι μας. Έτσι, η μητέρα μου έραψε κίτρινα αστέρια σ' όλα τα ρούχα μας. Προχθές κυκλοφορούσα με τον ξάδερφό μου το Χανς που μοιάζουμε αρκετά και έτυχε να βγούμε και να φοράμε το ίδιο μπουφάν, έτσι μοιάζαμε με δίδυμα αδέρφια! Περπατούσαμε σαν να ήμασταν δίδυμα και το διασκεδάσαμε. Μόνο που εγώ είχα ένα αστέρι, ενώ εκείνος δεν είχε. Όπως περπατούσαμε μας σταμάτησε στο δρόμο ένας Γερμανός και είπε στον ξάδερφό μου "Τι κάνεις εσύ μ' αυτόν τον Εβραίο;" Κ' εγώ αποκρίθηκα "Είναι ξάδερφός μου". Και τότε ο Γερμανός με χαστούκισε δυνατά και έπεσα στο έδαφος και είπε : "Βρωμοεβραΐε". Και είπε στο Χανς : "Να μη σε ξαναδώ να περπατάς μαζί του, μ' έναν Εβραίο»

5. Prague - Czech Republic

Zdenka Popper



«Από το σπίτι μας, μας μετέφεραν στο Τερεζιεσταντ, το «πρότυπο γκέτο» των Ναζί, που το χρησιμοποιούσαν για να επιδείξουν τον «ανθρώπινο» τρόπο που μεταχειρίζονταν τους Εβραίους. Αφού είχαν εξαντλήσει όλες τις μεθόδους προπαγάνδας, αυτό που έλειπε ήταν μια ταινία μέσα σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης που να δείχνει τους Εβραίους χαλαρούς και ευτυχισμένους...Μάλιστα, μια φορά, ένα γερμανικό κινηματογραφικό συνεργείο ήταν στο γκέτο, και όταν πέρασα από μπροστά, μ' έσπρωξαν μακριά. Κινηματογραφούσαν μόνο ανθρώπους που ήταν άσχημοι ή με μεγάλες μύτες : όσους συμφωνούσαν με το γερμανικό στερεότυπο για τους Εβραίους. Αυτό είχαν δημιουργήσει στον κόσμο, ότι οι Εβραίοι μοιάζουν με τέρας, με ότι αυτό συνεπάγεται με την αντιμετώπιση που λαμβάνουμε από τον κόσμο»

6. Warsaw -Poland

Fela Perznianko



«Αναγκαστήκαμε να κλείσουμε τη βιοτεχνία καπέλων που διατηρούσαν οι γονείς μου και έτσι, αρχίσαμε να πουλάμε στο δρόμο όσα μας είχαν μείνει για να ζήσουμε. Μας βλέπουν στο δρόμο και λένε : «My nie kurujemy u zyolow!»... που σημαίνει: « Δεν αγοράζουμε πράγματα από Εβραίο» , είτε λένε : «Κοιτάξτε, είπαν ότι τους σκότωσαν....Κοιτάξτε πόσοι πολλοί είναι ακόμα.....» Συνέχεια ηχεί στα αυτιά μας όταν κυκλοφορούμε έξω : «Zydy do Palestyny», «Εβραΐε πήγαινε στην Παλαιστίνη». Πρέπει να μεταναστεύσουμε.»

7. Krakow - Poland

John Kowski



«Από τότε που καταλήφθηκε η χώρα μας τα μέτρα είναι πολύ σκληρά και οι διώξεις πολύ έντονες. Οι διώξεις στρέφονται κυρίως κατά των Πολωνών δασκάλων, συγγραφέων και προσωπικοτήτων της πολιτιστικής ζωής, ατόμων δηλαδή που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πυρήνα ενός αντιστασιακού κινήματος. Οι Γερμανοί κατέστρεψαν τα πολωνικά πολιτιστικά και επιστημονικά ιδρύματα και καταλήστευσαν τους εθνικούς θησαυρούς της χώρας. Μετά την κατάληψη της Κρακοβίας, μας ανάγκασαν να μετακομίσουμε σε ειδικά σπίτια, σημαδεμένα μ' ένα εβραϊκό αστέρι. Γερμανοί φασίστες έχουν ξεκινήσει τις συλλήψεις μας απ' αυτά τα σπίτια»

8. Brno – Czech Republic

Samuel Gruber



«Πριν μία εβδομάδα, καθόμουν δίπλα στο λεωφορείο και ήταν μια νεαρή κοπέλα, Γερμανίδα. Μιλούσα άπταιστα γερμανικά. Της μίλησα, μου μίλησε, είδα ότι της άρεσα και συνέχισε να μου μιλάει. Και κάποια στιγμή άρχισε να μιλάει για Εβραίους, ότι εξαιτίας των Εβραίων ξέσπασε ο πόλεμος, ότι εξαιτίας των Εβραίων το ένα, εξαιτίας των Εβραίων το άλλο. Τότε, της έκανα μια απλή ερώτηση : « Έχεις δει ποτέ Εβραίο;». Μου απάντησε : «Όχι δεν έχω δει». Και της λέω : « Πώς ξέρεις πως.....;», και αυτή μου είπε : « ο Χίτλερ είπε ότι είναι δολοφόνοι, ότι έχουν το ένα, ότι έχουν το άλλο. Και έχουν κέρατα», μου είπε... «Έχουν κέρατα οι Εβραίοι, έχουν κέρατα». Και της απάντησα : « Άκου καλή μου, είμαι Εβραίος και δεν έχω κέρατα». Κόντεψε να πεθάνει. Δεν μπορούσα να πιστέψω την αντίδρασή της. Μου είπε: «Λες ψέματα, είναι αδύνατον. Δε θα μπορούσες να είσαι». Δεν μπορούσε να το πιστέψει. Αυτή είναι η εικόνα των Εβραίων. Δεν ήξεραν καν τι είναι Εβραίος. Αλλά η εικόνα που έχουν για εμάς είναι κάτι τρομακτικό με κέρατα ή κάτι διαβολικό ή κάτι παρεμφερές. Ο Εβραίος δεν είναι κανονικός άνθρωπος και αυτό βγαίνει ως αντίκτυπο στην καθημερινότητά μας»

9. Wien - Austria

Eva Rapaport



«Ο πατέρας μου είναι δημοσιογράφος και από τότε που οι Γερμανοί κατέλαβαν τη χώρα μας, η ζωή μας άλλαξε. Η μέρα που μπήκαν στη χώρα μας ήταν χαρακτηριστική. Έπεφταν παντού βόμβες και η μυρωδιά του καουτσούκ ήταν πολύ δυνατή. Ασφυκτιούσαμε και τρέξαμε να βρούμε αντιασφυξιογόνες μάσκες. Η Γκεστάπο συλλαμβάνει συχνά τον πατέρα μου γιατί γράφει άρθρα κατά των Γερμανών με αποτέλεσμα να μένει χωρίς δουλειά και να μην μπορούμε να ζήσουμε. Οι συμμαθητές μου με βρίζουν γιατί είμαι Εβραία.. Πρέπει να εγκαταλείψουμε με κάποιο τρόπο τη χώρα»

10. Copenhagen - Denmark

Niels Bamberger



«Ζω με την οικογένειά μου στη Δανία από το 1932 και ο πατέρας μου διατηρεί εδώ κατάστημα με αντίκες. Τον Απρίλιο του 1940 εισέβαλαν οι Γερμανοί. Ήμουν στο σχολείο, είδαμε πάρα πολλά αεροπλάνα.. βομβαρδιστικά αεροπλάνα... το ένα μετά το άλλο...Εκατοντάδες αεροπλάνα, και οι Γερμανοί σε μοτοσυκλέτες, σε άλογα, να

σέρνουν κανόνια και παντού υπήρχαν μεγάλα τανκς. Δε χρειάστηκαν παρά μόνο λίγες ώρες για να καταλάβουν τη χώρα μιας και η χώρα μας είναι πολύ μικρή για να αντισταθεί. Παρ' όλα αυτά, η ζωή μας συνεχίζεται όπως πριν, με κάποιος περιορισμούς. Υπάρχουν παντού στρατιώτες με όπλα και ατσάλινα κράνη μπροστά από τις τράπεζες, τα ξενοδοχεία και τα σημαντικά ιδρύματα που θέλουν να φυλάνε. Πιστεύω πως θα μπορέσουμε να φύγουμε προς τη Σουηδία»

11. Budapest - Hungary

Kornelia Mahrer



«Διακοπές ρεύματος, απαγόρευση κυκλοφορίας. Μόλις σκοτεινιάζει, κανείς δεν επιτρέπεται να βγει από το σπίτι του. Από την πρώτη στιγμή φοράμε τα υποχρεωτικά περιβραχιόνια που μας ξεχωρίζουν ως Εβραίους. Οι στρατιώτες κυκλοφορούν παντού στο δρόμο και δεν μπορούμε να αγοράσουμε ακόμη και τρόφιμα. Την προηγούμενη εβδομάδα, ένας στρατιώτης με σταμάτησε στο δρόμο και εγώ σταμάτησα νομίζοντας πως ήθελε να μου κάνει κάποια ερώτηση ή κάτι τέτοιο. Εκείνος, χωρίς λόγο, με κλώτσησε, με χτύπησε σκληρά και έπεσα κάτω»

12. Berlin – Germany

Barbara Ledermann Rodbell



«Ο Χίτλερ διαδίδει καθημερινά πεποιθήσεις για τη «φυλετική καθαρότητα» και την ανωτερότητα της «γερμανικής φυλής» ως άρια «κυρίαρχη φυλή». Τέτοιες αφίσες υπάρχουν παντού στο δρόμο, στον κινηματογράφο, στις σχολικές αίθουσες και στις εφημερίδες. Ο δάσκαλός μας, προχθές, ο οποίος είναι ναζιστής, άρχισε να εφαρμόζει τις αρχές της «φυλετικής επιστήμης». Άρχισε να μας μετρά το μέγεθος του κρανίου και το μήκος της μύτης, ενώ κατέγραφε το χρώμα των ματιών και των μαλλιών μας για να προσδιορίσει αν ανήκουμε στην αληθινή «άρια φυλή», η οποία ορίζει πως ιδανικός «Άριος» είναι ψηλός, ξανθός, γαλανομάτης. Η διαδικασία αυτή επεφύλασσε μεγάλο εξευτελισμό για εμάς, που διαταχθήκαμε να αλλάξουμε σχολείο και να πάμε σε άλλα, ειδικά φτιαγμένα για εμάς»

13. Auschwitz – Bikernau – Poland

Ruth Webber



Ακούω συνέχεια γύρω μου πως πρέπει να επιβιώσουμε και να πούμε στον κόσμο τι συμβαίνει.. Η ιδέα ότι γίνεσαι καπνός, γίνεται πραγματικότητα. Έρχονται άνθρωποι με ένα συγκεκριμένο μέσο μεταφοράς προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και μετά εξαφανίζονται. Δε βγαίνουν ποτέ. Και συνειδητοποιείς ότι κάτι τους συμβαίνει βλέποντας τις καμινάδες να καπνίζουν ασταμάτητα.....Μπαίνεις μέσα και δε βγαίνεις ποτέ.... Δεν είχα καταλάβει τι συνέβαινε, το μόνο που ήξερα ήταν ότι βγαίνεις από την καμινάδα. Και καθώς τα κρεματόρια δουλεύουν, σου αφήνουν μια απαίσια γεύση στο στόμα, που δε θες για μέρες να φας.....

Εδώ μέσα, από την αρχή που μπήκαμε, μας κάνουν κήρυγμα σχετικά με τη σκληρή εργασία, στα γερμανικά. Ο διοικητής που κάνει το κήρυγμα, έχει έναν διερμηνέα, που μας τα μεταφράζει τη γλώσσα μας, εγώ όμως ξέρω γερμανικά από το σχολείο. Την πρώτη μέρα που μπήκαμε εδώ, μας ξύρισαν τα κεφάλια και μας είπαν πως πλέον δεν είμαστε άνθρωποι απλά όντα. Συγκεκριμένα, ο διοικητής μας είπε « Από εδώ και στο εξής δε θα απαντάτε με το όνομά σας, αλλά με τον αριθμό σας. Το όνομά σας είναι ο αριθμός σας, πλέον...»Στη συνέχεια, μας φώναξε ότι ο δρόμος προς την ελευθερία είναι μέσα από την καμινάδα του κρεματορίου. Αντί να μας μεταφράσει αυτά τα λόγια ο διερμηνέας, μας είπε : «Θα τα ξεπεράσετε όλα.....».

14. Tel Aviv - Jerusalem

Leah Hammestein Silvestein



Είμαι τόσο χαρούμενη που βρίσκομαι εδώ! Το όνειρό μου έγινε πραγματικότητα γιατί κάναμε όνειρα να έχουμε τη δική μας πατρίδα, και τελικά ήρθα. Περιπατώ στους

δρόμους του Τελ- Αβίβ και βλέπω επιγραφές στα εβραϊκά.... «Θεέ μου είναι σαν όνειρο», σκέφτηκα. Τώρα που έφτασα, είναι η εποχή του Hannukah (εβραϊκή γιορτή) και στις βιτρίνες των καταστημάτων υπάρχουν παντού Hannukah (κηροπήγια με κεριά για τη συγκεκριμένη γιορτή) και ξαφνικά οι αναμνήσεις από την παιδική μου ηλικία, από τη γιαγιά μου, όλα ήρθαν στη μνήμη μου επειδή τα πέντε χρόνια του πολέμου δεν υπήρχαν εβραϊκές γιορτές για μας. Ξαφνικά έρχονται όλα στη μνήμη μου και πρέπει να αλλάξω πάλι την εικόνα μου... Πρέπει από Πολωνέζα, μιας και για να ταξιδέψω να σωθώ και να φτάσω εδώ, χρησιμοποίησα πλαστά πολωνικά έγγραφα, να γίνω πάλι Εβραία.. Πρέπει να αποποιηθώ τον πολωνικό μου εαυτό και να επανέλθω στον εβραϊκό... Οι ψυχολογικές αυτές διεργασίες δεν είναι εύκολες...

15. U.S.A. – America

Kurt Klein



Νιώθω πολύ χαρούμενος που βρίσκομαι εδώ. Γινόταν όλο και πιο ξεκάθαρο πως στην Ευρώπη ήταν δύσκολο να επιβιώσουμε, μιας και οι χώρες που μας δέχονταν ήταν πολύ λίγες. Εγώ είχα κάποιους συγγενείς στις ΗΠΑ και ήμουν τυχερός και γνωρίζω εκ των υστέρων ότι αυτό είναι που μου έσωσε τη ζωή. Ήταν η αδερφή μου εδώ και με βοήθησε να συγκεντρώσω τα απαραίτητα έγγραφα για τη μετανάστευσή μου, που μεταξύ των άλλων, ήταν μια κάρτα εισόδου και μια ένορκη βεβαίωση υποστήριξης. Η προσαρμογή εδώ ήταν ιδιαίτερα δύσκολη καθώς οι γονείς μου έμειναν πίσω και εγώ έπρεπε να προσαρμοστώ σ' έναν καινούριο και τελείως ξένο τρόπο ζωής, να υπερβώ προσωπικά όρια και πολεμικές μνήμες και να διαχειριστώ το βάρος της απουσίας των γονιών μου, οι οποίοι πρέπει να υπερβούν πληθώρα εμποδίων για να τους αποδοθούν οι περιουσίες

τους και να προσπαθήσουν να μεταναστεύσουν και αυτοί. Απαιτείται σωματική και ψυχική αντοχή και συναισθηματικές διεργασίες που είναι πολύ δύσκολες...