



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός

Διπλωματική Εργασία

**Οι ανταποκρίσεις των μαθητών Γυμνασίου από τη διδακτική
αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της
Ιστορίας**

Ηλιάδη Βασιλική

Αθήνα

2020



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινωνική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Θ/Η ΔΗΛΩΣΗ/ΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Ηλιάδη Βασιλική

Αριθμός Μητρώου: 217021

Υπογραφή:

Διπλωματική Εργασία:

Οι ανταποκρίσεις των μαθητών Γυμνασίου από τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας

Επιβλέπουσα: **Δρ. Μαμούρα Μαρία**

Τριμελής επιτροπή παρακολούθησης:

- **Μαμούρα Μαρία:** Εντεταλμένη Διδάσκουσα και Διδάκτωρ
Παιδαγωγικής του Τμήματος ΦΠΨ, ΕΚΠΑ
- **Φρυδάκη Ευαγγελία:** Καθηγήτρια
- **Μηλίγκου Ευανθία- Έλλη:** Επίκουρη Καθηγήτρια

Περίληψη

Αρκετοί επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με την εκπαίδευση της Ιστορίας έχουν επισημάνει ότι η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές, την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και τη διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων, ενώ μάλιστα προασπίζεται η παγκόσμια ειρήνη. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια διδασκαλιών στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση και να εκτιμήσει τη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία.

Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, μια ποιοτική έρευνα, στην οποία συλλέχθηκαν ερευνητικά δεδομένα από τρεις διδακτικές παρεμβάσεις σε τμήμα της Γ' τάξης ενός Πειραματικού Γυμνασίου της Αθήνας. Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση από την οποία εξασφαλίστηκαν σημειώσεις πεδίου και τα ιστορικά δοκίμια που συνέθεσαν οι μαθητές αμέσως μετά την ολοκλήρωση κάθε διδασκαλίας.

Με βάση, λοιπόν, τις προφορικές αλλά και τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών αναδείχθηκε ότι η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης συνέβαλε στο να κατανοήσουν οι μαθητές ουσιαστικά και εις βάθος τα ιστορικά γεγονότα αλλά και να τα ερμηνεύσουν μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ακόμη, αποδείχθηκε ότι οι μαθητές αξιοποίησαν στις δικές τους ιστορικές αφηγήσεις την πολυπρισματική προσέγγιση για να παρουσιάσουν με ουδετερότητα και αμεροληψία την πολυδιάστατη πραγματικότητα των ιστορικών γεγονότων. Τέλος, από τα ερευνητικά ευρήματα προέκυψε ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις συνέβαλαν στη σταδιακή ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών καθώς οι ίδιοι προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις ιστορικές εξελίξεις και επιλογές με βάση το ιστορικό συγκείμενο, εξοικειώθηκαν με τις ενέργειες αξιολόγησης της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών και εξέφρασαν συμπεράσματα στα οποία αποτίμησαν τις ιστορικές αλλαγές που προκάλεσαν τα ιστορικά γεγονότα.

Συμπερασματικά, οι μαθητές μπόρεσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν εκφράζοντας μάλιστα ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με την πολυπρισματικότητα και την φύση της επιστήμης της Ιστορίας. Στα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν εκτιμάται ότι συνέβαλαν και άλλες διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στην διδασκαλία, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση του νοητικού χάρτη, ο οποίος βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την πολυπρισματικότητα των ιστορικών εξελίξεων, να τα ταξινομήσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις ιστορικές πηγές και να τις διαχειριστούν συνθέτοντας μια πολυπρισματική και τεκμηριωμένη ιστορική αφήγηση.

Λέξεις- κλειδιά: πολυπρισματική προσέγγιση, πολυπρισματικότητα, ανταποκρίσεις μαθητών, ιστορική σκέψη

Abstract

Several scholars who have been associated with the teaching of history have indicated that the didactic use of the multiperspective approach can contribute to the understanding and interpretation of historical events by students, the cultivation of historical thinking and the formation of democratic attitudes, as matter of fact safeguarding world peace. On this basis, the present study aimed to investigate the responsiveness of students during teaching in which the multiperspective approach was utilized and to evaluate its contribution to the learning process.

Therefore, a qualitative research was carried out during which research data were collected from three teaching investigations in the 9th grade class of an Experimental Junior High School of Athens. The research tools that were applied to collect the research data were the participatory observation which provided field notes and the historical essays which were composed by the students immediately after the completion of each teaching.

Based on the students' oral and written answers, it emerged that the didactic use of the multiperspective approach contributed to the students' understanding of the historical events in essence and in depth, but also to interpret them from different perspectives. Furthermore, it was observed that the students adopted the multiperspective approach in their historical narratives in order to present with neutrality and impartiality the multidimensional reality of historical events. Finally, the research findings indicated that the teaching interventions contributed to the gradual development of students' historical thinking as they endeavored to interpret historical developments and choices based on historical context, they became acquainted with the practices of evaluating the reliability of historical sources in which they assessed the historical changes that caused the historical events.

In conclusion, the students were able to successfully respond to the teaching that took place, even expressing interesting opinions regarding the multiperspectivity and the nature of historical science. The positive outcome of the study that was obtained are considered to have additionally impacted to other teaching techniques including the use of mental chart, which benefited students to understand the multiperspectivity of historical developments to classify the information was gathered from historical sources and to utilize them by composing a multiperspective and documented historical narrative.

Keywords: multiperspective approach, multiperspectivity, student responses, historical thinking.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Πρόλογος.....	11
Εισαγωγή.....	11
1. Θεωρητικό Μέρος.....	14
1.1 Η Πολυπρισματική Προσέγγιση στο Μάθημα της Ιστορίας.....	14
1.1.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της πολυπρισματικής προσέγγισης.....	14
1.1.2 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.....	16
1.1.2.1 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (empathy).....	19
1.1.3 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων.....	21
1.1.4 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην προάσπιση της Παγκόσμιας Ειρήνης.....	24
1.2 Οι Καταβολές της Πολυπρισματικής Προσέγγισης: Από τη Γαλλική Σχολή των Annales στη Νέα Ιστορία.....	24
1.2.1 Νέα Ιστορία.....	25
1.2.1.1 Οι καταβολές της Νέας Ιστορίας.....	26
1.2.1.2 Αντιμαχόμενες θέσεις προς τη θεωρητική σχολή της Νέας Ιστορίας.....	28
1.2.1.3 Από τη Νέα Ιστορία και την ενσυναίσθηση στην πολυπρισματικότητα.....	29
1.2.2 Ιστορία του Πολιτισμού και Κοινωνική Ιστορία.....	29
1.2.3 Ιστορία των Πολιτισμών- Διαπολιτισμική Ιστορία.....	30
1.3 Η Έννοια του «Ιστορικού Συλλογισμού».....	30
1.4 Η Διδακτική Αξιοποίηση της Πολυπρισματικής Προσέγγισης στο Μάθημα της Ιστορίας.....	32
1.4.1 Οι κατηγορίες των ιστορικών πηγών.....	32
1.4.2 Η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας.....	34
1.4.3 Η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας με την χρήση ψηφιακών τεχνολογιών.....	36
1.4.4 Περιορισμοί και προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	41
1.5 Η Πολυπρισματική Προσέγγιση Προωθείται από τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας.....	45

1.5.1	Προγράμματα σπουδών Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	51
2.	Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	52
2.1	Ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και την Ελλάδα για την πολυπρισματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας και την ανταπόκριση των μαθητών.....	52
2.1.1	Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό.....	53
2.1.2	Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα.....	56
3.	Ερευνητική Μεθοδολογία.....	58
3.1	Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	58
3.2	Ερευνητικό πλαίσιο.....	60
3.3	Δειγματοληψία και χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων.....	63
3.4	Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	65
3.4.1	Συμμετοχική παρατήρηση.....	65
3.4.1.1	Σημειώσεις πεδίου.....	67
3.4.2	Ιστορικό δοκίμιο.....	68
3.5	Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	68
3.6	Τριγωνοποίηση δεδομένων.....	71
3.7	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	72
3.8	Δεοντολογία της έρευνας.....	74
4.	Ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	75
4.1	Ανταποκρίσεις των μαθητών από την πρώτη διδασκαλία.....	75
4.1.1	Ιστορικό γεγονός και επιλογή διδακτικού υλικού.....	75
4.1.2	Ανάλυση αποτελεσμάτων από την διδασκαλία.....	76
4.1.2.1	Πολυπρισματική προσέγγιση.....	76
4.1.2.2	Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών.....	81
4.1.3	Αποτελέσματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων.....	87
4.1.3.1	Πολυπρισματική προσέγγιση.....	87
4.1.3.2	Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων.....	89
4.2	Ανταποκρίσεις των μαθητών από την πρώτη διδασκαλία.....	92
4.2.1	Ιστορικό γεγονός και επιλογή διδακτικού υλικού.....	92
4.2.2	Ανάλυση αποτελεσμάτων από την διδασκαλία.....	93
4.2.2.1	Πολυπρισματική προσέγγιση.....	93

4.2.2.2	Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών.....	97
4.2.3	Αποτελέσματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων.....	101
4.2.3.1	Πολυπρισματική προσέγγιση.....	102
4.2.3.2	Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων.....	104
4.3	Ανταποκρίσεις των μαθητών από την πρώτη διδασκαλία.....	106
4.3.1	Ιστορικό γεγονός και επιλογή διδακτικού υλικού.....	106
4.3.2	Ανάλυση αποτελεσμάτων από την διδασκαλία.....	107
4.3.2.1	Πολυπρισματική προσέγγιση.....	107
4.3.2.2	Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών.....	112
4.3.3	Αποτελέσματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων.....	115
4.3.3.1	Πολυπρισματική προσέγγιση.....	116
4.3.3.2	Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων.....	119
5.	Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	121
5.1	Συμπεράσματα.....	121
5.2	Συζήτηση.....	125
5.2.1	Περιορισμοί έρευνας.....	125
5.2.2	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	126
6.	Επίλογος.....	127
7.	Βιβλιογραφία.....	128
7.1	Ξένη Βιβλιογραφία.....	128
7.2	Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία.....	135
7.3	Ελληνική Βιβλιογραφία.....	136
8.	Παράρτημα.....	139
8.1	Ιστορικές Πηγές.....	139
8.1.1	Ιστορικές Πηγές- 1 ^η Διδασκαλία.....	139
8.1.2	Ιστορικές Πηγές- 2 ^η Διδασκαλία.....	142
8.1.3	Ιστορικές Πηγές- 3 ^η Διδασκαλία.....	144
8.2	Φύλλα Εργασίας.....	147
8.2.1	Φύλλο Εργασίας- 1 ^η Διδασκαλία.....	147
8.2.2	Φύλλο Εργασίας- 2 ^η Διδασκαλία.....	151

8.2.3	Φύλλο Εργασίας- 3 ^η Διδασκαλία.....	153
8.3	Οπτικό Υλικό.....	156
8.3.1	Οπτικό Υλικό- 1 ^η Διδασκαλία.....	156
8.3.2	Οπτικό Υλικό- 3 ^η Διδασκαλία.....	161

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις ανταποκρίσεις των μαθητών Γυμνασίου από τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας. Για την εκπόνηση της έρευνας χρειάστηκε η διδακτική παρέμβαση της ερευνήτριας σε ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου, αλλά και χρόνος για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Στο έργο αυτό, λοιπόν, στάθηκαν αρωγοί οι καθηγητές μου, η οικογένεια και οι φίλοι μου, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας Δρ. και εντεταλμένη διδάσκουσα του τμήματος Φ.Π.Ψ., κ. Μαρία Μαμούρα για την αμέριστη βοήθεια και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Συγκεκριμένα, οι επισημάνσεις και οι εύστοχες παρατηρήσεις της σε θέματα ερευνητικής μεθοδολογίας, καθώς η σχολαστικότητα με την οποία ασχολήθηκε με την εργασία, οδήγησαν στο να πάρει την παρούσα μορφή και να εμπλουτίσω τις γνώσεις και την εμπειρία μου σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική έρευνα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες, κ. Ευαγγελία Φρυδάκη και Ευανθία- Έλλη Μηλίγκου, που δέχθηκαν είναι στην τριμελή επιτροπή παρακολούθησης της εργασίας και μου παρείχαν χρήσιμες επισημάνσεις και σχόλια. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τον εκπαιδευτικό του τμήματος της Γ' Γυμνασίου και την σχολική μονάδα του Πειραματικού Γυμνασίου που μου επέτρεψαν να πραγματοποιήσω τις διδασκαλίες για τις ανάγκες της έρευνας αλλά και για την εξαιρετική συνεργασία.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια και τους φίλους μου για την αμέριστη υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Εισαγωγή

Η ιστορική αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας αποτελεί ένα βασικό πολιτιστικό αγαθό που επιτρέπει την κατανόηση του παρελθόντος. Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζουν τα κράτη, αξιοποιεί την ιστορία, ώστε να διαμορφώσει μια «συλλογική μνήμη», η οποία αποτελεί την «εθνική ιστορία» της κάθε χώρας. Μάλιστα, κατά τον 19^ο αιώνα τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας που διαμορφώθηκαν στην Ευρώπη έθεταν ως προτεραιότητα την διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και την ενδυνάμωση της εθνικής συνείδησης των μαθητών (Μαμούρα, 2011· Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016), ενώ ο σκοπός αυτός υπηρετήθηκε μέσα από την διαμόρφωση σχολικών εγχειριδίων που περιλάμβαναν ιστορικές αφηγήσεις, οι οποίες παρουσίαζαν μονόπλευρα τα ιστορικά γεγονότα και προκαλούσαν την συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.

Η πρακτική αυτή όμως, σύντομα διαπιστώθηκε ότι τροφοδοτούσε την αντιπαλότητα και το μίσος ανάμεσα στους λαούς και εκτιμήθηκε ότι θα πυροδοτούσε μελλοντικά εμπόλεμες συγκρούσεις ανάμεσα στα έθνη που είχαν διαφορετικά συμφέροντα (McCully, 2012). Έτσι, το Συμβούλιο της Ευρώπης προέβη σε

οργανωμένες προσπάθειες για την τροποποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών και των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας. Από τις αρχές, λοιπόν, του 21^{ου} αιώνα οργανώθηκαν διασκέψεις στις οποίες συμμετείχαν όλα τα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατατέθηκαν προτάσεις για αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας και των σχολικών εγχειριδίων. Οι επιστήμονες που πήραν μέρος στις διασκέψεις αυτές υποστήριξαν ακόμη, την εγκατάλειψη των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων που θα ήταν συμβατές με τους νέους σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης αλλά και η διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών (Milko, 2004). Έτσι, η επιστημονική κοινότητα υποστήριξε την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς εκτιμήθηκε ότι μπορούσε να συμβάλει στην διαμόρφωση δημοκρατικών και φιλειρηνικών στάσεων αλλά και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών (Stradling, 2003).

Τις πρώτες δεκαετίες λοιπόν, του 21^{ου} αιώνα πραγματοποιήθηκαν ριζικές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης, ενώ μάλιστα πραγματοποιήθηκαν και επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των νέων διδακτικών μεθόδων. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν και στην Ελλάδα ρυθμιστικές αλλαγές των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, που έθεταν πλέον ως προτεραιότητα την διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας. Παρόλα αυτά, οι αλλαγές στη σκοποθεσία της εκπαίδευσης δεν συνοδεύτηκαν από αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας, καθώς εξακολούθησε να αξιοποιείται το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα ιστορικά γεγονότα προσεγγίζονται γραμμικά και μονοδιάστατα. Επιπλέον, τα νέα Προγράμματα Σπουδών βρίσκονταν σε ασυμβατότητα με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, καθώς απουσίαζαν από αυτά πολυπρισματικές ιστορικές αφηγήσεις που να παρουσιάζουν την οπτική των άλλων χωρών (Μαμούρα, 2011· Φραγκουδάκη, 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί όμως το γεγονός, ότι κατά την χρονική περίοδο 2010- 2011 κατατέθηκε πρόταση για την αντικατάσταση των παλαιών σχολικών εγχειριδίων με νέα, τα οποία θα περιλάμβαναν πολυπρισματικές ιστορικές αφηγήσεις και θα χαρακτηρίζονταν από πολυφωνία. Η πρόταση αυτή όμως, αποσιωπήθηκε και δεν πραγματοποιήθηκαν αλλαγές, οι οποίες θα προωθούσαν την διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης (Σωτηρόπουλος, 2012).

Στο αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του 2013, παρατηρήθηκε όμως ότι δόθηκε έμφαση στην έννοια της πολυφωνικότητας, η οποία σχετίζεται με την πολυπρισματικότητα. Παρόλα αυτά, οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν για ακόμα μια φορά σε θεωρητικό επίπεδο δεν συνοδεύτηκαν από την τροποποίηση των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία εξακολουθούν μέχρι σήμερα να χαρακτηρίζονται από μονομέρεια και γραμμικότητα (Βουρής & Γατσωτής, 2011· Αποστολίδου, 2013).

Τις αλλαγές στη διδασκαλία της Ιστορίας που πραγματοποιήθηκαν σε διεθνές επίπεδο ακολούθησαν ερευνητικά προγράμματα, τα οποία είχαν ως στόχο να αποτιμήσουν τη συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Τα ευρήματα των ερευνών όμως, οδήγησαν σε διαφορετικά συμπεράσματα, τα οποία αρκετές φορές ήταν αντιτιθέμενα μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ορισμένες έρευνες είχαν ενθαρρυντικά

αποτελέσματα αναφορικά με τη συμβολή της πολυπρισματικότητας, ενώ άλλες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων μέσα από τις πολυπρισματικές ιστορικές πηγές, διότι δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για το ιστορικό πλαίσιο της εκάστοτε ιστορικής περιόδου. Τα διαφορετικά αυτά ευρήματα που παρουσιάζονται αναλυτικά στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αποτέλεσαν την αφορμή για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Συγκεκριμένα, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν οι ανταποκρίσεις των μαθητών μετά τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος ανάπτυξης του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών και να αποτιμηθούν τα μαθησιακά οφέλη της μεθόδου.

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναφέρεται, αρχικά, στο θεωρητικό υπόβαθρο και τις παραδοχές της επιστημονικής κοινότητας αναφορικά με τη διδακτική μέθοδο της πολυπρισματικής προσέγγισης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι καταβολές της πολυπρισματικής προσέγγισης και αναλύεται η έννοια του ιστορικού συλλογισμού, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Έπειτα, παρουσιάζονται προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης αλλά και οι περιορισμοί και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική της εφαρμογή. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται, ακόμη, οι αναφορές στην πολυπρισματικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας σε διεθνές επίπεδο αλλά και την Ελλάδα. Τέλος, το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποτελεί η επισκόπηση της βιβλιογραφίας όπου παρουσιάζονται οι έρευνες που συνέβαλαν στον προβληματισμό για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρούσας εργασίας.

Στο ερευνητικό μέρος περιγράφονται ο σχεδιασμός και τα ευρήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας ορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, στο οποίο παρουσιάζεται η μέθοδος, το δείγμα και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν. Ακόμη, αναφέρεται η μέθοδος της τριγωνοποίησης που αξιοποιήθηκε στην έρευνα και οι προϋποθέσεις που πληρούνται για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από δεδομένα που συλλέχθηκαν, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας επισημαίνονται τα συμπεράσματα από τις ανταποκρίσεις των μαθητών από τις διδασκαλίες στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και προτάσεις για την προέκτασή της. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα, στα οποία περιλαμβάνονται τα φύλλα εργασίας και το οπτικό υλικό που προβλήθηκε στον προτζέκτορα.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Η Πολυπρισματικής Προσέγγισης στο Μάθημα της Ιστορίας

1.1.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της πολυπρισματικής προσέγγισης

Η πολυπρισματική προσέγγιση αποτελεί μια διδακτική μέθοδο του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με την οποία τα ιστορικά γεγονότα προσεγγίζονται μέσα από ιστορικές πηγές, οι οποίες παρουσιάζουν τις ιστορικές εξελίξεις από διαφορετική οπτική γωνία. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση συναντάται και με τον όρο «πολυπρισματικότητα», ενώ σε διεθνές επίπεδο, η επιστημονική κοινότητα χρησιμοποιεί τον όρο «multiperspectivity». Ο όρος «multiperspectivity» αναλύεται ετυμολογικά στη λέξη «multiplus», που σημαίνει πολλαπλός και στη λέξη «perspective» που σημαίνει, «αντιλαμβάνομαι» ή «προσλαμβάνω» και προέρχεται από την λατινική ρίζα «respectus». Σε αντίθεση με το ρήμα «αντιλαμβάνομαι», το οποίο σχετίζεται με την ικανότητα ενός συγκεκριμένου ατόμου, ο όρος «multiperspectivity», όπως δηλώνει και το πρώτο συνθετικό της λέξης, αναφέρεται στις απόψεις πολλών υποκειμένων για ένα ιστορικό γεγονός (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Στο θεωρητικό πλαίσιο της πολυπρισματικής προσέγγισης, κεντρικό ρόλο έχει η έννοια της «οπτικής», καθώς επιδιώκεται η μελέτη και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων μέσα από τις διαφορετικές οπτικές των ανθρώπων που βίωσαν τα ιστορικά γεγονότα ή των ιστορικών μελετητών (Charman, 2011). Η σύνδεση αυτή όμως μπορεί να γίνει μόνο μεταφορικά, διότι στην πραγματικότητα η ιστορική γνώση δεν εξαρτάται από την οπτική, δεδομένου ότι το παρελθόν δεν υπάρχει και ως εκ τούτου δεν μπορεί να βιωθεί, ώστε να διασταυρωθεί μια ιστορική μαρτυρία (Megill, 2007).

Η επιστημονική αυτή προσέγγιση λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι η οπτική ενός υποκειμένου για το παρελθόν είναι αμφισβητήσιμη και δεν αποτελεί ιστορική γνώση (Charman, 2011). Όπως μάλιστα αναφέρει ο Pitcher (2001: 13) «ακόμη κι αν ένας μάρτυρας είναι καλά ενημερωμένος, δεν θα μπορέσει να δει κάτι παραπάνω από ένα μικρό κομμάτι του τι συνέβαινε», αντλώντας όμως πληροφορίες από μια ομάδα μαρτύρων μπορούμε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα (Stradling, 2003).

Στην πολυπρισματική προσέγγιση, η οπτική γωνία ενός μάρτυρα γίνεται αντιληπτή ως η προσωπική του εκδοχή για το γεγονός που συνέβη και θεωρείται επηρεασμένη από την ιδεολογία, τις προκαταλήψεις, τους φόβους, τις ανησυχίες και τις προσδοκίες του. Μάλιστα, φορτισμένες ιδεολογικά δεν θεωρούνται μόνο οι ιστορικές μαρτυρίες των συντακτών, οι οποίοι ήταν σύγχρονοι των ιστορικών γεγονότων, αλλά και των ιστορικών που τα μελετούν μεταγενέστερα. Αυτό συμβαίνει διότι οι ιστορικοί που προσεγγίζουν ένα ιστορικό γεγονός, επιλέγουν ορισμένα ερωτήματα, στα οποία θα απαντήσει η έρευνά τους, διαθέτουν την προσωπική τους ιδεολογία, προκαταλήψεις αλλά και πολιτικές θέσεις, οι οποίες αντανακλώνται στην ιστορική τους αφήγηση (Charman, 2016). Η προσωπική τους ιδεολογία μπορεί να μην εκφράζεται άμεσα αλλά έμμεσα μέσα από την ιστορική τους αφήγηση, καθώς μπορεί να επιλέγουν να δώσουν βαρύτητα σε ορισμένες πτυχές του ιστορικού γεγονότος, όπως στα αίτια, τις συνέπειες ή παρουσιάζοντας τα γεγονότα από την πλευρά μιας συγκεκριμένης πολιτικής ή κοινωνικής ομάδας. Πέρα από το ιδεολογικό φορτίο, οι

ιστορικοί είναι επηρεασμένοι και από την εποχή στην οποία ζουν, καθώς εξετάζουν και ερμηνεύουν το παρελθόν από μια μεταγενέστερη οπτική γωνία (Charpman, 2016).

Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Fritzsche (2001), ο οποίος αναφέρει πως η πολυπρισματική προσέγγιση είναι μια «στρατηγική κατανόησης», στην οποία λαμβάνεται υπόψη η οπτική του άλλου εκτός από τη δική μας. Αυτό οφείλεται στο ότι η θεωρία λαμβάνει ως δεδομένο ότι η οπτική του κάθε ανθρώπου είναι επηρεασμένη από το πολιτισμικό του περιβάλλον και αποτελεί την προσωπική του ερμηνεία για το γεγονός που συνέβη. Για το λόγο αυτό, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε διδακτικό επίπεδο, είναι αναγκαίο να εξεταστεί ένα ιστορικό γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες και ερμηνείες, ώστε να προσεγγιστεί πιο αντικειμενικά. Βασική προϋπόθεση για την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης είναι να γίνει αντιληπτό επίσης, πως ο κάθε άνθρωπος κατανοεί διαφορετικά αυτά που συμβαίνουν και πως οι οπτικές των άλλων είναι εξίσου έγκυρες αλλά και μονομερείς με τις δικές μας (Stradling, 2003).

Οι υποστηρικτές της πολυπρισματικής προσέγγισης αναφέρουν πως η ιστορική αυτή μέθοδος είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιστήμη της Ιστορίας, καθώς αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των ιστορικών, οι οποίοι επιδιώκουν να κάνουν την ιστορική τους έρευνα πιο αμερόληπτη και αξιόπιστη, καταλήγοντας σε έγκυρα και τεκμηριωμένα συμπεράσματα (Low-Beer, 1997). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ιστορικοί έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν και να διασταυρώσουν τις πληροφορίες που συλλέγουν και να εντοπίσουν τις ανακρίβειες που οφείλονται στο ιδεολογικό φορτίο που φέρουν οι συντάκτες (Stradling, 2003). Όπως μάλιστα αναφέρουν ο Lee και η Ashby (2000), ο ιστορικός επιδιώκει να κατανοήσει τα νοήματα του παρελθόντος μέσω των υλικών τεκμηρίων και των ιστοριών μαρτυριών. Ακόμη, μέσα από τη μελέτη των πράξεων, των κοινωνικών συναναστροφών και των θεσμών της κάθε εποχής ο ιστορικός είναι σε θέση να ερμηνεύσει τις οπτικές που παρουσιάζονται στις ιστορικές μαρτυρίες (Stradling, 2003).

Η μελέτη του παρελθόντος μέσω ιστορικών μαρτυριών αλλά και η ερμηνεία των ανθρώπινων πράξεων βοηθά τους σύγχρονους μελετητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος δεν ήταν όμοιοι με τους σύγχρονους, διότι είχαν διαφορετικούς σκοπούς, πεποιθήσεις και στάσεις. Μέσα από τις πολυπρισματικές πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές μπορούμε να κατανοήσουμε, επομένως, τους παράγοντες που οδήγησαν τα ιστορικά υποκείμενα στη διαφορετική παρουσίαση των γεγονότων (Barton & Levstik, 2008).

Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, η πολυπρισματική προσέγγιση της Ιστορίας προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος, καθώς εξετάζεται η οπτική διαφορετικών υποκειμένων που βίωσαν τα ιστορικά γεγονότα. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν την επιρροή που ασκεί το πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο της μαρτυρίας στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η εξέλιξη και η ερμηνεία του γεγονότος. Αυτό θα τους επιτρέψει να αντιληφθούν ότι για ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να υπάρχουν ιστορικές μαρτυρίες που παρουσιάζουν διαφορετικά τα δεδομένα (McCully, 2012). Έτσι, μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, οι μαθητές θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν μπορούν να έχουν βεβαιότητες, όταν συλλέγουν πληροφορίες από τις ιστορικές πηγές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η ιστορία είναι αμφισβητήσιμη και δεν υπάρχει μια ιστορική πραγματικότητα αλλά συχνά πολλές αντιφατικές οπτικές (Counsell, 2004).

Πέρα όμως από αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι η μέθοδος της πολυπρισματικής προσέγγισης αξιοποιεί πέρα από τις πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές αλλά και τις οπτικές των μαθητών που διατυπώνονται κατά τη διδακτική πράξη. Οι οπτικές αυτές προσδιορίζονται από τους ερευνητές ως «ορθολογική κατανόηση», ενώ συνδέονται παράλληλα με την ενσυναίσθηση των μαθητών, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια της εργασίας (Lee, 2005).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της πολυπρισματικής προσέγγισης, η αξιοποίησή της κατά τη διδακτική πράξη είναι ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο σε μαθησιακό αλλά και παιδαγωγικό επίπεδο, καθώς ωφελεί τους μαθητές τόσο γνωστικά όσο και ως προς τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

1.1.2 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης

Σύμφωνα με τους Retz (2016) και Wineburg (2001), η ιστορική σκέψη συνδέεται με την ιδέα ότι το παρελθόν είναι ποιοτικά διαφορετικό από το παρόν. Για το λόγο αυτό, οι ποιοτικοί ερευνητές προσπάθησαν να ανακαλύψουν τον τρόπο και τις γνωστικές δεξιότητες των ιστορικών, οι οποίοι συνθέτουν μια ιστορική αφήγηση από την εξέταση πολλαπλών ιστορικών πηγών (Seixas & Morton, 2013).

Οι επιστήμονες, λοιπόν, που ασχολούνται με την εκπαίδευση της ιστορίας υποστηρίζουν πως αυτός ο ακαδημαϊκός τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος είναι ιδανικός και πρέπει να επιδιώκεται στη διδασκαλία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με τη βοήθεια του διδάσκοντος θα πρέπει να τελειοποιήσουν τις γνωστικές δεξιότητες, με τις οποίες οι ιστορικοί επιστήμονες διεξάγουν την ιστορική τους μελέτη και τη συγγραφή της ιστορικής αφήγησης (Thorp & Persson, 2020).

Σύμφωνα με τους ερευνητές Lévesque και Clark (2018) υπάρχουν δύο πτυχές της γνώσης του ιστορικού περιεχομένου: α) η ουσιαστική πτυχή (substantive aspect), η οποία σχετίζεται με τη γνώση των ιστορικών γεγονότων, και β) η επιστημονική πτυχή (disciplinary aspect), η οποία σχετίζεται με το πόσο ιστορικές και αξιόπιστες είναι οι γνώσεις που έχουν κατασκευαστεί. Ο στόχος, λοιπόν, της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες ιστορικής (επιστημονικής) σκέψης και όχι να εκπαιδευτούν στο να απομνημονεύουν απλώς τα ιστορικά γεγονότα (Milko, 2004· Thorp & Persson, 2020).

Αξίζει, λοιπόν, να παρουσιαστούν «οι έξι έννοιες κλειδιά», όπως αυτές ορίζονται από τον Seixas (2017), οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς και μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να οριστεί η ιστορική σκέψη (Seixas, 2017: 597). Οι έννοιες αυτές είναι:

- *Η ιστορική σημασία (significance)*, η οποία καθορίζει το ερώτημα των ιστορικών σχετικά με το γιατί ορισμένα ιστορικά γεγονότα ή πρόσωπα έχουν νόημα, ενώ άλλα δεν χρειάζεται να συμπεριληφθούν στην ιστορική τους αφήγηση. Το συγκεκριμένο ερώτημα συνδέεται με την παραδοχή ότι η ιστορική αφήγηση κατασκευάζεται με βάση τα σύγχρονα ερωτήματα και τους προβληματισμούς των συντακτών (Seixas, 2017: 598).

- *Τα αποδεικτικά στοιχεία των πρωτογενών ιστορικών πηγών (primary source evidence)*, καθώς είναι κοινώς αποδεκτό ότι η ιστορία είναι μια ερμηνεία που βασίζεται σε συμπεράσματα από πρωτογενείς πηγές. Για το λόγο αυτό, ο Seixas αναφέρει πως

όταν ο ιστορικός ερευνητής επεξεργάζεται τα αποδεικτικά στοιχεία μιας πρωτογενούς ιστορικής πηγής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με το ιστορικό πλαίσιο της πηγής αλλά και τα ιστορικά ερωτήματα με τα οποία την προσεγγίζει (Seixas, 2017: 599).

- *Η συνέχεια και η αλλαγή (continuity and change)*, οι οποίες συνδέονται με το περίπλοκο έργο της ανάλυσης των συνεπειών και των συνεχειών μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος. Αυτό συμβαίνει διότι κατά την ανάλυση της συνέχειας και της αλλαγής, ο ιστορικός εξετάζει την αλλαγή αναζητώντας τις κρυμμένες συνέπειες (Seixas, 2017: 600).

- *Τα αίτια και οι συνέπειες (cause and consequence)*, καθώς σύμφωνα με τον Seixas, η ιστορική αλλαγή οφείλεται σε πολλαπλές αιτίες που μπορεί να ποικίλουν στο βαθμό επιρροής τους. Τα γεγονότα, λοιπόν, αλλάζουν λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιστορικών παραγόντων και των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών συνθηκών. Επομένως, το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο ιστορικός είναι να λάβει υπόψη το ιστορικό πλαίσιο, το οποίο καθόρισε τις ανθρώπινες επιλογές σε συνδυασμό με τις ανθρώπινες προθέσεις (Seixas, 2017: 601).

- *Οι ιστορικές προοπτικές (historical perspectives)*, οι οποίες χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για να αποφευχθεί μια μονοδιάστατη παρουσίαση των ιστορικών εξελίξεων. Οι ιστορικοί, προκειμένου να κατανοήσουν το παρελθόν, εξετάζουν το ευρύτερο πλαίσιο των ιστορικών υποκειμένων που συνέθεσαν μια μαρτυρία, έτσι ώστε να ερμηνεύσουν τη συγκεκριμένη οπτική, συνειδητοποιώντας τις αντιλήψεις, τα κίνητρα, τους φόβους και τις προκαταλήψεις που αποτέλεσαν το ιδεολογικό τους φορτίο. Πέρα όμως από αυτά, η ιστορική αφήγηση ενός σύγχρονου ιστορικού ερευνητή είναι επίσης υποκειμενική, ενώ μάλιστα είναι αναπόφευκτη η χρήση του προσωπικού ιδεολογικού φορτίου, το οποίο είναι επηρεασμένο από τη σύγχρονη οπτική και τις ιστορικές συνθήκες της εποχής (Seixas, 2017: 601).

- *Η ηθική διάσταση (ethical dimension)*, η οποία συνδέεται με τρεις παράγοντες, α) το ζήτημα της αξιολόγησης των ενεργειών των ιστορικών υποκειμένων, β) τα εγκλήματα και τις αδικίες, τα οποία προκάλεσαν τις συνέπειες που βιώνουμε στην εποχή μας και γ) τις αναμνηστικές υποχρεώσεις που οφείλουμε να αποδίδουμε στα θύματα, τους ήρωες ή άλλους προγόνους, οι οποίοι έκαναν θυσίες για να επωφεληθούν οι επόμενες γενιές (Seixas, 2017: 602).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, αυτές τις παραμέτρους, οι υποστηρικτές της πολυπρισματικής προσέγγισης αναφέρουν πως η διδακτική αξιοποίηση της βοηθά την μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργεί τις δεξιότητες ιστορικής σκέψης των μαθητών (Charman, 2001· Stradling, 2003· Charman, 2016).

Αρχικά, η πολυπρισματικότητα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συλλέξουν πολλές και διαφορετικές πληροφορίες για το ιστορικό γεγονός, αλλά και να τις διασταυρώσουν με τα αποδεικτικά στοιχεία που προσφέρονται. Με αυτό τον τρόπο, τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν το ιστορικό γεγονός, ερευνώντας τους λόγους που το προκάλεσαν και τις συνέπειες που επέφερε, επηρεάζοντας διάφορες κοινωνικές ομάδες. Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για τις κοινωνικές ομάδες, οι οποίες βίωσαν τα γεγονότα και των οποίων η οπτική απουσιάζει από την επίσημη ιστορική αφήγηση. Με αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία της Ιστορίας δεν μένει σε μια επιφανειακή προσέγγιση του παρελθόντος, αλλά φωτίζει πτυχές που η ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου παραλείπει (Stradling, 2003).

Επιπρόσθετα, μέσα από τη μελέτη πρωτογενών ιστορικών πηγών που παρουσιάζουν μαρτυρίες ιστορικών υποκειμένων που βίωσαν τα γεγονότα, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν το ευρύτερο κλίμα μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις αλλά και τους παράγοντες που πυροδότησαν τα ιστορικά γεγονότα και τις ανθρώπινες επιλογές. Επιπλέον, εξετάζοντας ένα ιστορικό γεγονός από διαφορετικές οπτικές θεάσεις, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τις διαφορετικές ιδεολογίες των συντακτών αλλά και τα κίνητρα που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη παρουσίαση των ιστορικών εξελίξεων. Επομένως, η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τις αμφισημίες, τις αντιφάσεις, τις αποκλίνουσες φωνές, τις αντιτιθέμενες πηγές, τις μονομερείς αλήθειες και τις προκαταλήψεις που προβάλλονται σε ορισμένες ιστορικές αφηγήσεις (Stradling, 2003· Chapman, 2011).

Σύμφωνα μάλιστα με τη Γλωσσολογική στροφή, η οποία έχει επηρεάσει την επιστήμη της Ιστορίας, λαμβάνεται υπόψη ότι η γλώσσα είναι ιδεολογικά επηρεασμένη και για το λόγο αυτό, χρειάζεται οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι ιστορικές μαρτυρίες και οι γλωσσικές επιλογές των συντακτών είναι στοχευμένες και καθορίζονται από την πολιτική και ιδεολογική τους τοποθέτηση (White, 1978). Μέσα λοιπόν από την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες ιστορικής σκέψης, καθώς μπαίνουν στη διαδικασία να συγκρίνουν τις ιστορικές μαρτυρίες και να διακρίνουν τις θέσεις και τα κίνητρα των συντακτών, εντοπίζοντας παράλληλα τις μονόπλευρες, ελλιπείς ή ψευδείς πληροφορίες (Stradling, 2003).

Πέρα όμως από αυτά, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν όχι μόνο διαφορετικές μαρτυρίες των ιστορικών γεγονότων αλλά και διαφορετικές ερμηνείες σχετικά με αυτά. Αυτό συμβαίνει διότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν μεγάλη ποικιλία υλικού, όπως ιστορικές μαρτυρίες, αρχεία εφημερίδων, εικόνες, τοιχογραφίες, οπτικοακουστικό υλικό, ιστορικές μελέτες και άλλα (Ρεπούση, 2000 στο Μαμούρα, 2011). Επίσης, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να εξασκηθούν στην κριτική εξέταση των ιστορικών πηγών αξιοποιώντας τα αποδεικτικά στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους, ώστε να εντοπίζουν τις πληροφορίες που είναι περισσότερο έγκυρες από άλλες, συνυπολογίζοντας πάντα τις ιδεολογίες και τα συμφέροντα που κρύβονται πίσω από την ιστορική αφήγηση. Έτσι, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους ιστορικούς μύθους από τις αξιόπιστες πρωτογενείς μαρτυρίες αλλά και τις ψευδείς δηλώσεις αν αυτές δεν αποδεικνύονται από άλλα ιστορικά στοιχεία. Μέσα από αυτή την πρακτική, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να ερμηνεύσουν ένα ιστορικό γεγονός αλλά και τη θέση που προβάλλεται από τον συντάκτη της πηγής (McCully, 2012).

Ακόμη, σύμφωνα με τον ακαδημαϊκό Stradling (2000), είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αντιληφθούν οι μαθητές ότι «δεν είναι απαραίτητο (ή σύνηθες) να υπάρχει μόνο μια σωστή εκδοχή ενός ιστορικού γεγονότος» αλλά ότι «όλες οι ιστορικές περιγραφές είναι προσωρινές και η καλύτερη είναι αυτή που επιβεβαιώνεται από τα διαθέσιμα στοιχεία» (Stradling, 2000: 143).

Επιπρόσθετα, μέσα από την πολυπρισματικότητα, η διδασκαλία εξελίσσεται σε μια ενδιαφέρουσα διερευνητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές θέτουν ιστορικά ερωτήματα, διατυπώνουν ιστορικούς συλλογισμούς και υποθέσεις και εξετάζουν τα ιστορικά γεγονότα στο ιστορικό τους συγκείμενο, ερμηνεύοντας τις

ανθρώπινες ενέργειες και επιλογές (Barton & Levstik, 2008). Σύμφωνα με τους Barton και Levstik (2008), η βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τις συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν αλλά και να προσεγγίσουν τα γεγονότα κριτικά και συναισθηματικά αποστασιοποιημένα (Barton & Levstik, 2008· McCully, 2012).

Επομένως, η αξιοποίηση πολυπρισματικών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας επιτυγχάνει τη συναισθηματική αποστασιοποίηση των μαθητών από τα ιστορικά γεγονότα, γεγονός που τους επιτρέπει να τα προσεγγίσουν κριτικά και αντικειμενικά. Η συμβολή αυτή της πολυπρισματικότητας είναι αρκετά σημαντική, καθώς σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι μαθητές έχουν την τάση να εμπλέκονται συναισθηματικά και να ευαισθητοποιούνται καθώς προσεγγίζουν ορισμένα ιστορικά γεγονότα (Κάββουρα, 2011· Van Nieuwenhuysse, 2019).

Μολονότι το διακύβευμα της αντικειμενικής ιστορίας απασχολεί την πλειοψηφία των σύγχρονων μελετητών, η ιστορία που γράφεται τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και σε πολλές επιστημονικές μελέτες είναι συχνά μονόπλευρη. Αντίθετα, η πολυπρισματική προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών γεγονότων και να δώσουν τη δική τους ερμηνεία σε αυτά (Σωκράτους, 2016). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι η πολυπρισματική προσέγγιση μετατρέπει την ιστορική αφήγηση από μια γραμμική διαδικασία σε μια πλούσια και σύνθετη αφήγηση από αλληλοσυνδεόμενες αφηγήσεις που προβάλλουν διάφορες πτυχές ενός ιστορικού γεγονότος ή μιας ιστορικής περιόδου (Κάββουρα, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη της πολυπρισματικής προσέγγισης σύμφωνα με τους ερευνητές και ακαδημαϊκούς που έχουν ερευνήσει τα αποτελέσματά της στη μαθησιακή διαδικασία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι βοηθά στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Εν κατακλείδι, η καλλιέργεια αυτού του τρόπου σκέψης αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο για τη ζωή των νέων, καθώς τους βοηθά να επιλύουν τα ζητήματα που προκύπτουν και να αντιμετωπίζουν με κριτική στάση αυτά που συμβαίνουν στην κοινωνία που ζουν (Seixas & Peck, 2004).

1.1.2.1 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (empathy)

Η διδακτική προσέγγιση της πολυπρισματικότητας έχει συνδεθεί από αρκετούς επιστήμονες με την ενσυναίσθηση (Barton & Levstik, 2008), ενώ για άλλους η ενσυναίσθηση αποτελεί επίσης παράμετρο ιστορικής σκέψης (Seixas & Peck, 2004). Για το λόγο αυτό, αξίζει να διασαφηνιστεί ο όρος αυτός και να αναδειχθεί η σύνδεση του με την πολυπρισματική προσέγγιση. Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα αναλυτικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει να γίνονται αντιληπτές οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι στόχοι και η κατάσταση των άλλων ανθρώπων βάσει των γνωστών δεδομένων και του ιστορικού συγκεκριμένου (Seixas & Peck, 2004). Ακόμη, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τη χρήση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος για να ερμηνευθούν οι πράξεις τους. Συγκεκριμένα, ο αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει πού αποσκοπούν οι

πράξεις των ιστορικών υποκειμένων αλλά και να εντοπίσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις γνώσεις που τους οδήγησαν σε αυτές (Αποστολίδου, 2013).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία καθίσταται εφικτό να ερμηνευθούν τα γεγονότα μέσα από τις ιστορικές μαρτυρίες. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο μελετητής χρειάζεται να εξετάσει τα ιστορικά γεγονότα βάσει του δικού τους ιστορικού πλαισίου χωρίς να επηρεαστεί από τη δική του ιστορική πραγματικότητα. Αν ο μελετητής δεν προσπαθήσει να κατανοήσει τους φόβους, τις ανησυχίες, τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα της εποχής που μελετά δεν θα μπορέσει να ερμηνεύσει τις ιστορικές εξελίξεις και τη δράση των ιστορικών υποκειμένων (Barton & Levstik, 2008).

Παρά το γεγονός ότι η μελέτη του παρελθόντος υπό το πρίσμα διαφορετικών μαρτυριών συνδέεται με την ενσυναίσθηση, η ιστορική έρευνα αποτελεί μια γνωστική και όχι θυμική διαδικασία, καθώς απαιτεί συναισθηματική αποστασιοποίηση και ουδετερότητα από τον ερευνητή (Foster, 2001· Lee, 2001).

Όσον αφορά τη διδακτική πράξη, ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπαίνει στη διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων και μαρτυριών. Όπως ο ιστορικός ερευνητής έτσι και ο μαθητής θέτει τα ερωτήματα πάνω στα οποία θα δομηθεί και θα απαντήσει η έρευνά του. Κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης, εξετάζει ποικίλες μαρτυρίες από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και προσπαθεί να κατανοήσει τους παράγοντες που οδήγησαν τα ιστορικά υποκείμενα στις συγκεκριμένες πράξεις αλλά και τα αίτια που οδήγησαν τους συντάκτες των πηγών στη συγκεκριμένη παρουσίαση των εξελίξεων (Stradling, 2003). Κατά τη διάρκεια της ιστορικής έρευνας οι μαθητές χρειάζεται να λάβουν υπόψη τους τις συνθήκες και τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων της εποχής που εξετάζουν και όχι να αξιολογήσουν τα ευρήματα τους με βάση το σύγχρονο τρόπο σκέψης.

Οι ερευνητές Lee και Ashby (1987) διεξήγαγαν μια σχετική έρευνα στην οποία κατηγοριοποίησαν τα πέντε επίπεδα ενσυναίσθητικής κατανόησης των μαθητών. Σύμφωνα με αυτά, οι μαθητές που βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο θεωρούν τους ανθρώπους που έδρασαν στο παρελθόν ως ανόητους, επειδή δεν πήραν καλύτερες αποφάσεις αλλά ακολούθησαν μια σειρά παράλογων πράξεων. Οι μαθητές που βρίσκονται στο αμέσως επόμενο επίπεδο ερμηνεύουν τις πράξεις των ανθρώπων βάσει των στερεοτύπων, όπως για παράδειγμα τους θρησκευτικούς παράγοντες και αδυνατούν να συμπεριλάβουν το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο. Το τρίτο επίπεδο αποτελεί εκείνο της «καθημερινής ενσυναίσθησης», που οι μαθητές ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα βάσει των σύγχρονων αντιλήψεων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται τις διαφορές της σημερινής από την παλαιότερη εποχή και να διατυπώνουν την άποψη ότι αν ήταν οι ίδιοι σύγχρονοι των γεγονότων θα είχαν δράσει διαφορετικά. Στο τέταρτο επίπεδο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα γεγονότα βάσει του ιστορικού τους πλαισίου, όμως θεωρούν πως οι σύγχρονοι των γεγονότων τα αξιολογούσαν όπως οι σύγχρονοι μελετητές. Μόνο οι μαθητές του τελευταίου υψηλότερου επιπέδου τοποθετούν τις πράξεις σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πεποιθήσεων, αξιών και όρων του παρελθόντος (Lee & Ashby, 1987).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται, λοιπόν, να προωθούν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από τις διδακτικές πράξεις, καθώς είναι αναγκαία για την κατανόηση όχι μόνο των γεγονότων που συνέβησαν σε διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο από το σημερινό αλλά και για τη συνειδητοποίηση της ετερότητας των οπτικών. Μάλιστα, η δεξιότητα αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όχι μόνο για να κατανοήσουν οι

μαθητές το παρελθόν αλλά και για να συμμετέχουν σε ένα σύγχρονο διάλογο (Barton, 1994).

Παρόλα αυτά, οι έρευνες που έχουν μελετήσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης των μαθητών έχουν αναδείξει τη δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν το διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο εξετάζοντας το παρελθόν υπό το πρίσμα της δικής τους εποχής. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η καταγραφή ενός διαλόγου μαθητών του Keith Barton (1994), στον οποίο μια μαθήτρια αναρωτήθηκε γιατί σε μια εικόνα ένα κορίτσι πλενόταν και έπλενε τα ρούχα του σε μια δεξαμενή. Τότε, μια συμμαθήτρια της εξέφρασε την απορία για το αν είχαν τότε πλυντήρια, ενώ ένας άλλος συμμαθητής της απάντησε πως είχαν πλυντήρια απλά οι άνθρωποι δεν ήταν έξυπνοι και δεν ήξεραν να τα χρησιμοποιούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν αυτές τις ερμηνείες και να εξετάσουν τα ιστορικά γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο (Barton, 1994: 205-207).

Στην ίδια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Δ' Δημοτικού, ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να αναπτύξει την ενσυναίσθηση των μαθητών, δίνοντας τους πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και παρουσιάζοντας ποικίλες ιστορικές μαρτυρίες. Μέσα από αυτές τις πρακτικές αποδείχθηκε πως οι μαθητές παρά την απειρία τους στην ιστορική έρευνα μπόρεσαν να ανταποκριθούν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Οι μαθητές που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, όταν ολοκληρώθηκαν οι διδασκαλίες, διατύπωσαν συμπεράσματα και απάντησαν σε ερωτήσεις που απαιτούσαν γνώσεις σχετικές με το ιστορικό πλαίσιο, ενώ μάλιστα μπόρεσαν να ερμηνεύσουν τις δράσεις των ανθρώπων αλλά και τις ιστορικές εξελίξεις συνεξετάζοντας τους παράγοντες που οδήγησαν σε αυτές (Barton, 1994: 207-208).

Με βάση τα ευρήματα αυτά, αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η πολυπρισματική προσέγγιση βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα αφενός με τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας και αφετέρου τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, η οποία θεωρείται ως μία πτυχή της ιστορικής σκέψης και παράλληλα ένα αναγκαίο εφόδιο για τη ζωή τους.

1.1.3 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής καλείται να ζήσει σε ένα περιβάλλον πλουραλιστικό, πολυπολιτισμικό και γεμάτο οικονομικές και κοινωνικές αντιθέσεις. Η σύγχρονη αυτή πραγματικότητα καθιστά αναγκαία την προσαρμογή των μαθητών και την εξοικείωση τους με τη διαχείριση των διαφορετικών οπτικών της σύγχρονης πραγματικότητας αλλά και την κριτική τους στάση απέναντι σε αυτή (Walter, 2003· Αποστολίδου, 2013). Η επιδίωξη αυτή αποτελεί έναν από τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τη ζωή των ανθρώπων. Οι μαθητές, λοιπόν, χρειάζεται να είναι σε θέση να αναλύουν και να συζητούν για τα ιστορικά γεγονότα αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν από πολυπρισματικές ιστορικές πηγές και να συνθέτουν ιστορικές αφηγήσεις, οι οποίες

θα περιλαμβάνουν τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών γεγονότων (Chapman, 2011).

Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν χρήσιμα εφόδια για τη ζωή τους, ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, καθώς χρειάζεται να συνεργαστούν, να αντιπαραβάλουν τα επιχειρήματα τους έναντι των άλλων ανθρώπων και τέλος να καταλήξουν σε συμπεράσματα, τα οποία θα στηρίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους. Επίσης, το γεγονός ότι ζούμε σε μια πλουραλιστική κοινωνία καθιστά αναγκαίο, οι πολίτες να λαμβάνουν υπόψη τους την οπτική γωνία των άλλων ανθρώπων, η οποία πολλές φορές μπορεί να έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την προσωπική τους θέση. Σε αυτή την περίπτωση, η διαφορετική προσέγγιση των ανθρώπων στο εκάστοτε θέμα θα πρέπει να αποτελέσει αφορμή για έναν γόνιμο διάλογο και όχι για διαμάχη (Barton & Levstik, 2008).

Η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για να εμπλακούν οι μαθητές σε ουσιαστικές συζητήσεις, οι οποίες μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές οπτικές, που ενδέχεται να συναντήσουν κατά τη διάρκεια της μελέτης πολυπρισματικών πηγών «αποτελούν φυσιολογικό μέρος της κοινωνικής διάδρασης και όχι απόκλιση που πρέπει να καταπνιγεί ή να ξεπεραστεί» (Barton & Levstik, 2008: 285).

Οι υποστηρικτές της πολυπρισματικής προσέγγισης μάλιστα επισημαίνουν, πως η αξιοποίηση της μεθόδου στη διδασκαλία μπορεί να προάγει τη δημοκρατία, στηριζόμενοι στο επιχειρήμα ότι οι μαθητές μπαίνουν σε μια διαδικασία να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις διαφορετικές οπτικές των άλλων ανθρώπων και πολιτισμών. Το γεγονός αυτό εκτιμάται ότι έχει σαν αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας των μαθητών, η οποία θα είναι ανοιχτή στη διαφορετικότητα (Van Sledright, 2011· Seixas, 2015· Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel & Van Drie, 2017). Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τη συμβολή αυτή της πολυπρισματικής προσέγγισης οφείλεται στο ότι η διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών αποτελεί έναν γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, ενώ ο σεβασμός στη διαφορετική οπτική των άλλων ανθρώπων αποτελεί αναγκαιότητα για τη σύγχρονη κοινωνία, η οποία είναι πολυπολιτισμική και πλουραλιστική (Barton & Levstik, 2004· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016· Wansink, Akkerman, Vermunt, Haenen & Wubbels, 2017· Nieuwenhuys, 2019).

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Barber (1996) για να υπάρξει μια «ισχυρή δημοκρατία», αυτή θα πρέπει να είναι πλουραλιστική, αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές ομάδες και τις μειονότητες που έχουν αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα και επιδιώξεις για το μέλλον. Μέσα από έναν ουσιαστικό διάλογο θα πρέπει να ακούγονται όλες οι θέσεις, που παρά τις διαφορές τους οδηγούν σε κοινώς αποδεκτές δράσεις. Ενώ, σύμφωνα με τον Parker (2003) ένας ακόμη στόχος της σύγχρονης δημοκρατίας είναι να επιτύχει την ομαλή συμβίωση όλων των συλλογικοτήτων, αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές ταυτότητες που περιλαμβάνει μια κοινωνία. Οι επιδιώξεις αυτές, όπως αναφέρουν οι υποστηρικτές της πολυπρισματικής προσέγγισης μπορούν να υπηρετηθούν μέσα από τη διδακτική της αξιοποίηση, καθώς οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν και τους άλλους πολιτισμούς και να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές τους από τη δική τους κουλτούρα αλλά και τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσά τους (Zahra, 2010).

Σύμφωνα με την ερευνήτρια και εκπαιδευτικό, Gallagher (1996: 52), η πολυπρισματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων ενδέχεται να επηρεάσει τις καθημερινές συμπεριφορές των μαθητών, υιοθετώντας αυτή την προσέγγιση σαν μια πραγματική στάση του νου, η οποία χαρακτηρίζεται ως ένα σύστημα υπολογισμού και αξιολόγησης προς την αναζήτηση της αλήθειας. Την θέση αυτή υποστηρίζει και ο ερευνητής McCully (2012), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά πως «η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να πείσει τους νέους ότι είναι καθήκον τους να ακολουθούν την αλήθεια αλλά αυτό, υπό το φως των ανταγωνιστικών ερμηνειών είναι απίθανο να έχει τελικό προορισμό» (McCully, 2012: 7). Την άποψη αυτή αποδέχονται και οι Cole και Barsalou (2006: 2), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μέσα από την προσέγγιση αυτή, εκτιμάται ότι οι μαθητές πρόκειται να αντιληφθούν πως «η δημοκρατία είναι ένα μέσο με το οποίο διαμορφώνουμε από κοινού ένα ιδεώδες του συλλογικού αγαθού εκκινώντας από τις διαφορετικές αφετηρίες μας, όχι μια σφαίρα, στην οποία οι ανταγωνιστικές σκοπιές μάχονται ώσπου να επικρατήσει η μία επί των άλλων» (Barton & Levstik, 2008: 61). Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές εκκινώντας από συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα μπορούν να εμπλακούν σε έναν ανοιχτό διάλογο με τις διαφορετικές οπτικές που προβάλλουν οι κοινωνικές ομάδες που βίωσαν τα ιστορικά γεγονότα και έδρασαν στο παρελθόν. Μέσα από αυτό το διάλογο, ο οποίος θα περιλαμβάνει πλουραλιστικές οπτικές, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν πως αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σε κάθε δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία. Πέρα όμως από τις δεξιότητες και τη στάση που χρειάζεται να διαμορφώσουν οι μαθητές για να είναι μέλη μιας «συμμετοχικής δημοκρατίας», χρειάζεται να διαθέτουν κριτική σκέψη, ώστε να αξιολογούν τις εκάστοτε οπτικές που παρουσιάζει η κάθε πλευρά (Stradling, 2003· Barton & Levstik, 2008).

Ο Gallagher (1996) υποστηρίζει ακόμη, ότι η πολυπρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία πολιτών, οι οποίοι θα είναι προοδευτικοί, καθώς θα σέβονται τη διαφορετικότητα, τους άλλους λαούς, τους πολιτισμούς και τις θρησκείες. Τη θέση αυτή επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Allport (1954), σύμφωνα με την οποία η πολυπρισματική προσέγγιση έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα σε μαθητές διαπολιτισμικών σχολείων. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ανακάλυψαν την οπτική που έχουν διαφορετικές εθνικές και κοινωνικές ομάδες για τα ίδια ιστορικά γεγονότα. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία να ερμηνεύσουν πώς σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι. Επομένως, η διδακτική αυτή προσέγγιση επέδρασε θετικά στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τους άλλους ανθρώπους, καθώς άρχισαν να δείχνουν σεβασμό στις διαφορετικές από αυτούς οπτικές (Allport, 1954).

Τέλος, η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, διότι οι μαθητές κατανοούν ότι η δική τους οπτική για τα γεγονότα δεν είναι η μοναδική σωστή αλλά υπάρχουν άλλες που ίσως είναι περισσότερο τεκμηριωμένες για το ίδιο θέμα. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να είναι ανοιχτοί στο διάλογο, κατά τον οποίο υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις αλλά και να συνειδητοποιούν τα στερεότυπα που πιθανώς τους έχουν οδηγήσει σε συγκεκριμένες

ερμηνείες. Επίσης, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να εκφράζουν περισσότερο τεκμηριωμένες θέσεις αλλά και να τις επανεξετάζουν με κριτικό τρόπο (Bergamann, 2000).

1.1.4 Η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην προάσπιση της Παγκόσμιας Ειρήνης

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι εχθροπραξίες και τα αντιτιθέμενα συμφέροντα των χωρών κατέστησαν αναγκαίο να μη χρησιμοποιηθεί η ιστορική εκπαίδευση για την ενίσχυση του εχθρικού κλίματος και της ξενοφοβίας ανάμεσα στους λαούς. Αντίθετα, επιδιώχθηκε να προσεγγιστούν τα ιστορικά γεγονότα με ουδέτερο και αμερόληπτο τρόπο, ώστε να υπάρξει ισορροπία στις σχέσεις μεταξύ των εθνικών και θρησκευτικών ομάδων αλλά και στις σχέσεις γειτονικών χωρών (Stradling, 2003).

Ο στόχος αυτός αποτέλεσε προτεραιότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης και υπηρετήθηκε μέσα από πλήθος διασκέψεων και συνεδρίων με θέμα τη διασφάλιση της ειρήνης και της αρμονικής συνύπαρξης των λαών, τα οποία έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες. Οι ακαδημαϊκοί και ερευνητές που συμμετείχαν στις διασκέψεις αυτές, στις οποίες παραβρέθηκαν εκπρόσωποι όλων των ευρωπαϊκών χωρών, ανέδειξαν τον σημαντικό ρόλο που παίζει το μάθημα της Ιστορίας στη διασφάλιση της ειρήνης και του σεβασμού ανάμεσα στα διαφορετικά έθνη. Το θέμα όμως που αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης ανάμεσα στα κράτη- μέλη της Ευρώπης ήταν η διαχείριση των συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων, τα οποία δημιουργούν συναισθηματική φόρτιση στους μαθητές και την κοινωνία με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η διδασκαλία τους μέσα στην τάξη, λόγω του φόβου πυροδότησης εντάσεων (Milko, 2004· Σωκράτους, 2016).

Οι εκπρόσωποι της επιστημονικής κοινότητας που συμμετείχαν στα συνέδρια αυτά υποστήριξαν την αναγκαιότητα της ένταξης στη διδασκαλία της Ιστορίας, της πολυπρισματικής προσέγγισης για τη διδασκαλία των ιστορικών γεγονότων και ιδιαίτερα των συγκρουσιακών θεμάτων της ιστορίας (Milko, 2004). Οι ακαδημαϊκοί αυτοί επισήμαναν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία η πολυπρισματική προσέγγιση των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων μπορεί να επιτύχει αφενός την ουδέτερη και αντικειμενική τους προσέγγιση, αναδεικνύοντας την οπτική των αντίθετων πλευρών και αφετέρου να επιτύχει τη συναισθηματική αποστασιοποίηση, η οποία συμβάλλει στην κριτική προσέγγισή τους (McCully, 2012· Σωκράτους, 2016· Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

1.2 Οι Καταβολές της Πολυπρισματικής Προσέγγισης:

Από τη Γαλλική Σχολή των Annales στη Νέα Ιστορία

Ο όρος, «πολυπρισματικότητα» συνδέθηκε με τη διδακτική πράξη πριν από τη δεκαετία του 1990 και εισηγητής της ήταν ο καθηγητής Bodo von Borries, ο οποίος προώθησε αυτή τη διδακτική προσέγγιση που είχαν θεμελιώσει ορισμένοι Γερμανοί ιστορικοί, στις αρχές του 1970. Κατά τη δεκαετία όμως του 1990, η θεωρία της πολυπρισματικής προσέγγισης έγινε ιδιαίτερα διαδεδομένη, καθώς έλαβαν χώρα σεμινάρια αλλά και διαλέξεις στην Ευρώπη σχετικά με την εφαρμογή της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αποτέλεσμα των συζητήσεων ήταν να χωριστεί η

πολυπρισματική προσέγγιση σε τρεις κατηγορίες από την επιστημονική κοινότητα (Stradling, 2003).

1.2.1 Νέα Ιστορία

Η πρώτη κατηγορία, η οποία ονομάστηκε «Νέα Ιστορία», επηρέασε τους επιστημονικούς κύκλους της Ευρώπης κατά τη δεκαετία 1970- 80. Η προσέγγιση αυτή ήρθε σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία στόχευε κυρίως στην παρουσίαση πληροφοριών και εστίαζε στην πολιτική, γεγοντολογική και χρονολογική παρουσίαση της εθνικής ιστορίας, ενώ η μελέτη της πολιτισμικής προόδου εξεταζόταν σε συνάρτηση με τις εξελίξεις της εθνικής ιστορίας.

Σε αντίθεση με την «Παραδοσιακή Ιστορία», η Νέα Ιστορία επεδίωξε να συνδυάσει στη διδακτική πράξη την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης αλλά και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, που θα βοηθούσαν τους μαθητές να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες, τις οποίες θα αντλούν από τις ιστορικές μαρτυρίες. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της παιδαγωγικής, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης βοηθά τους μαθητές να συνθέτουν τεκμηριωμένους ιστορικούς συλλογισμούς και να προσεγγίζουν το παρελθόν κριτικά και αποστασιοποιημένα (Stradling, 2003).

Η θεωρητική σχολή της Νέας Ιστορίας εστίασε αρχικά στον όρο «ενσυναίσθηση», ο οποίος στη συνέχεια αποτέλεσε βασικό στόχο της διδακτικής πράξης. Η ενσυναίσθηση δηλώνει την ικανότητα των ατόμων να ερμηνεύουν το παρελθόν από την οπτική των ίδιων των πρωταγωνιστών (βλ. Κεφ. 1.1.2.1). Για το λόγο αυτό, η Νέα Ιστορία ασχολήθηκε με τη μελέτη πρωτογενών ιστορικών μαρτυριών, μέσα από τις οποίες οι ιστορικοί προσπάθησαν να κατανοήσουν τα κίνητρα των ανθρώπων και τους παράγοντες που τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες δράσεις κατά τη διάρκεια των ιστορικών συγκυριών (Αποστολίδου, 2013).

Η επιστημονική αυτή προσέγγιση αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο του ιστορικού, ο οποίος καλείται να επιλέξει τα ιστορικά στοιχεία, στα οποία θα στηριχθεί η έρευνά του και την οπτική του ιστορικού γεγονότος που θα προβάλει η ιστορική του αφήγηση. Πέρα όμως από αυτό, η θεωρητική σχολή της Νέας Ιστορίας αναγνώρισε την επιρροή που ασκεί το ιστορικό παρόν στην ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος, δεδομένου ότι καθορίζει τόσο τα ιστορικά ερωτήματα που θα τεθούν από τον ιστορικό όσο και το ιδεολογικό του φορτίο, το οποίο είναι διαμορφωμένο σε διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο (Carri, 1962· Αποστολίδου, 2013).

Η Νέα Ιστορία άσκησε σημαντική επίδραση στη διδασκαλία της Ιστορίας, αλλάζοντας όχι μόνο το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού αλλά και την διδακτική προσέγγισή τους. Στο νέο πλαίσιο που διαμορφώθηκε, οι μαθητές κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διδακτική πράξη και επιδιώκεται η ενεργή τους συμμετοχή στο μάθημα της Ιστορίας. Ακόμη, οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα αξιοποιώντας την ιστορική μεθοδολογία, γεγονός που μετατρέπει τη διδακτική πράξη σε μια επιστημονική διαδικασία και όχι μια επιφανειακή μελέτη. Η αξιοποίηση της ιστορικής μεθοδολογίας σε συνδυασμό με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού επιτρέπει στους μαθητές να εξετάζουν τα ιστορικά γεγονότα και τις ιστορικές μαρτυρίες στο ιστορικό πλαίσιο που δημιουργήθηκαν, ενώ η αποστασιοποίηση από το ιστορικό παρόν εκτιμήθηκε ότι βοηθά τους μαθητές να

κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων και κατ' επέκταση τα ιστορικά γεγονότα (Αποστολίδου, 2013).

1.2.1.1 Οι καταβολές της Νέας Ιστορίας

Η θεωρητική σχολή της «Νέας Ιστορίας» έχει τις καταβολές της σε ένα φιλοσοφικό ρεύμα που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1930 και το οποίο ξεκίνησε μέσα από ένα ιστορικό περιοδικό με τίτλο «Annales de l'histoire économique et sociale». Το φιλοσοφικό αυτό ρεύμα πήρε το όνομα του από το ομώνυμο περιοδικό και μετεξελίχθηκε σε μια θεωρητική σχολή με τίτλο «Γαλλική Σχολή των Annales», η οποία επηρέασε την ιστοριογραφία του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα. Η ιστοριογραφική αυτή σχολή αντιτάχθηκε στη θετικιστική αφηγηματική ιστοριογραφία και επεδίωξε να αναδείξει την πολυδιάστατη πραγματικότητα που υπάρχει πίσω από κάθε ιστορικό γεγονός.

Η Γαλλική Σχολή των Annales διαχωρίστηκε από την παραδοσιακή ιστοριογραφία, η οποία χαρακτηριζόταν από τη γεγονοτολογική αναφορά. Οι ιστοριογράφοι της νέας θεωρητικής σχολής επέκριναν την παλαιά ιστοριογραφία, επισημαίνοντας πως δεν ανέλυε τα ιστορικά γεγονότα και αγνοούσε τις κοινωνικές ομάδες και τις μειονότητες από τις οποίες απαρτιζόταν η κοινωνία της εκάστοτε ιστορικής περιόδου. Ακόμη, ανέφερε πως η αφήγησή της στόχευε μόνο στην παρουσίαση του γεγονότος, των διπλωματικών και πολιτικών εξελίξεων αλλά και την αναφορά των πολιτικών προσώπων που πρωταγωνίστησαν στις εξελίξεις. Τέλος, οι υποστηρικτές της Γαλλικής Σχολής Annales, επισήμαναν πως η παραδοσιακή ιστορία έθετε το ρόλο του ιστορικού σε δεύτερη μοίρα δίνοντας μέγιστη σημασία στις ιστορικές πηγές, τις οποίες αξιοποιούσε για την εξιστόρηση των γεγονότων, παραλείποντας να αναδείξει τη σχέση αίτιου και αιτιατού. Για το λόγο αυτό, το παλαιότερο επιστημολογικό παράδειγμα της επιστήμης της Ιστορίας κατηγορήθηκε από επιφανειακότητα (Μαμούρα, 2011).

Σε αντίθεση με αυτό, η νέα θεωρητική σχολή χρησιμοποίησε και άλλες κοινωνικές επιστήμες, έτσι ώστε να εμβαθύνει σε μία πολύπλοκη και πολυφωνική ιστορική αφήγηση. Όπως επισήμαναν μάλιστα οι εκπρόσωποι της νέας σχολής, Simiand και Labrousse, η οικονομία και η κοινωνιολογία έχουν στενή σχέση με την επιστήμη της Ιστορίας και για το λόγο αυτό αξιοποίησαν την οικονομική ανάλυση και τις μαρτυρίες των κοινωνικών τάξεων στις οποίες προβάλλονταν οι νοοτροπίες της κάθε εποχής για να μελετήσουν σφαιρικά και εις βάθος τα ιστορικά γεγονότα.

Η Γαλλική Σχολή των Annales κατάφερε να εδραιωθεί στην επιστήμη της Ιστορίας και επηρέασε τους ιστοριογράφους των επόμενων χρόνων, οι οποίοι έθεσαν ως σκοπό του επιστημονικού τους έργου την επαναδημιουργία του ανθρώπινου πολιτισμού. Στο πλαίσιο αυτό, επιδίωξαν να κατανοήσουν την κάθε εποχή όπως αυτή υπήρξε στην πραγματικότητα μέσα από το πρίσμα ποικίλων ιστορικών πηγών, τις οποίες προσέγγισαν με κριτικό τρόπο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ανέδειξαν τη σχέση αίτιου και αιτιατού που αναπτύσσεται ανάμεσα στα ιστορικά φαινόμενα και συνέθεσαν σύνθετες και πολυπρισματικές ιστορικές αφηγήσεις.

Η νέα ιστοριογραφική σχολή κατάφερε να προσδώσει στην ιστορία μια πιο επιστημονική υπόσταση, ανάλογη των θετικών επιστημών, διότι οι ιστορικές μαρτυρίες θέτονταν υπό κριτικό έλεγχο για τη διασταύρωση των πληροφοριών, ενώ

αναζητήθηκαν οι αιτιακές σχέσεις των γεγονότων. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του ιστορικού απέκτησε σημαίνοντα ρόλο, διότι αναγνωρίστηκε η παρέμβαση του στην αξιολόγηση και την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών (Μαμούρα, 2011).

Η πορεία της Γαλλικής Σχολής των Annales διακρίνεται σε δύο ιστορικές περιόδους:

- *Η πρώτη περίοδος* έχει ως κύριους εκφραστές, τους Febvre και Bloch και εξελίχθηκε κατά τη χρονική περίοδο, 1929 έως 1945. Πηγή έμπνευσης της πρώτης φάσης των Annales ήταν η σύγχρονη κοινωνία, ενώ οι εκπρόσωποι επεδίωξαν να συσχετίσουν το παρελθόν με το παρόν, καθώς υποστήριζαν πως ο ιστορικός θέτει ερωτήματα και διερευνά τους προβληματισμούς που δημιουργούνται στην δική του εποχή. Σύμφωνα μάλιστα με τον Febvre «η ιστορία είναι μια απάντηση στα προβλήματα που, έτσι κι αλλιώς, απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο» (Febvre, 1953: 42), επίσης «είναι η επιστήμη της αέναης μεταβολής των ανθρώπινων κοινωνιών» (Febvre, 1953: 31). Η θέση αυτή υποστηρίχθηκε και από άλλους θεωρητικούς της Ιστορίας, όπως ο Goethe, ο οποίος ανέφερε πως «η ιστορία είναι τα μάτια με τα οποία η κάθε εποχή βλέπει το παρελθόν της» (Μαμούρα, 2011). Ο ιστορικός λοιπόν, καλείται να επιλέξει αφενός τα ερωτήματα, στα οποία θα εστιάσει η έρευνά του αλλά και τις ιστορικές πηγές που θα αξιοποιήσει για να μελετήσει τα ιστορικά γεγονότα.

Ο Bloch εισηγήθηκε μια παλινδρομική ιστορική έρευνα, στην οποία ο ιστορικός θα ξεκινούσε με αφετηρία το παρόν για να καταλήξει στο παρελθόν, δικαιολογώντας τη μέθοδο αυτή ανέφερε πως όλες οι έρευνες ξεκινούν από το περισσότερο γνωστό για να καταλήξουν στο λιγότερο γνωστό (Bloch, 1994· Κυρκίνη, 1999).

Πέρα όμως από αυτά, η πρώτη περίοδος της Σχολής των Annales, διεύρυνε τις ιστορικές πηγές τις οποίες πρέπει να μελετά ο ιστορικός, εντάσσοντας σε αυτές τις έμμεσες πηγές, ενώ επισήμανε πως θα πρέπει η ιστορική μελέτη να εντάσσεται σε μια προβληματική και η ιστορία ως πρόβλημα, το οποίο ο ιστορικός καλείται να ερευνήσει υποβάλλοντας ερωτήματα και κάνοντας υποθέσεις. Μια ακόμη πρωτοπορία της σχολής των Annales αποτέλεσε η σύνδεση της ιστορίας με την οικονομολογία, την εθνολογία, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αξιοποιήθηκαν ως ιστορικές πηγές, η ποσοτική οικονομική ιστορία, μαρτυρίες διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων και ομάδων αλλά και άλλων εθνοτήτων (Μαμούρα, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ιστορικοί της πρώτης περιόδου των Annales επεδίωξαν να γράψουν μια διαφορετική ιστορία παρουσιάζοντας την καθημερινότητα των ανθρώπων σε διάφορες ιστορικές περιόδους και συγκυρίες, αναδεικνύοντας τις νοοτροπίες και την οπτική διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Η ιστορική αυτή γραφή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ανθρωποκεντρική διότι εστίασε στη μελέτη του κοινωνικού ανθρώπου σε ένα ιστορικό πλαίσιο και όχι στην παρουσίαση μιας αλληλουχίας γεγονότων, όπως όριζε το παλαιότερο επιστημολογικό Παράδειγμα (Dosse, 2000).

- *Η δεύτερη περίοδος* της Σχολής των Annales περιλαμβάνει το διάστημα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και είναι ιδιαίτερα επηρεασμένη από τις ιστορικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα. Το γεγονός αυτό άλλαξε τα δεδομένα, καθώς κατέρριψε αυτό που πίστευαν έως τότε οι ιστορικοί και οι κοινωνικοί επιστήμονες, ότι δηλαδή η ανθρωπότητα βρίσκεται σε διαρκή πολιτισμική πρόοδο. Αντίθετα όμως με

την τεχνολογική πρόοδο, ο πολιτισμός της ανθρωπότητας βίωνε μια μεγάλη κρίση, ενώ η τεχνολογική πρόοδος συντελούσε στη επιδείνωση της. Το αποτέλεσμα των ιστορικών εξελίξεων ήταν να απομακρυνθεί η ιστοριογραφία από την εθνική ιστορία. Αντίθετα, δόθηκε έμφαση στη μελέτη της οικονομικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης των μέσων παραγωγής. Ακόμη, η επιστήμη της ιστορίας ασχολήθηκε με την δημογραφία, την οποία αξιοποίησε για την ποσοτικοποίηση των ιστορικών στοιχείων. Καταλήγοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η δεύτερη περίοδος των Annales χαρακτηρίζεται από την απαξίωση του ανθρώπου και της πολιτισμικής του προόδου (Μαμούρα, 2011).

Συνοψίζοντας, η Σχολή των Annales αποτέλεσε μια θεωρητική σχολή που διήρκεσε στο πέρασμα του χρόνου, καθώς κατάφερε να προσαρμοστεί στις εξελίξεις που συνέβησαν τον 20^ο αιώνα. Η θεωρητική αυτή σχολή καινοτόμησε στην επιστήμη της ιστοριογραφίας, καθώς δεν επεδίωξε να γράψει μια γεγονοτολογική, πολιτική ή βιογραφική ιστορία, όπως συνέβαινε στο παρελθόν αλλά επηρεαζόμενη από άλλες κοινωνικές επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία και η δημογραφία, παρουσίασε μια ιστορία που ανέδειξε τις νοοτροπίες και την καθημερινότητα διαφόρων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες μέχρι τότε βρίσκονταν στην αφάνεια. Η Σχολή των Annales πραγματοποίησε άλλη μια καινοτομία, να μελετήσει την ιστορία όχι μόνο του δυτικού πολιτισμού αλλά και «πρωτόγονων» κουλτούρων, ενώ ασχολήθηκε με όλο το φάσμα της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού, περιλαμβάνοντας την τέχνη, τη γλώσσα, την ανθρωπολογία και άλλα.

Τέλος, μολονότι τα Annales απέρριψαν αρχικά την ύπαρξη αντικειμενικής ιστορίας, προσπάθησαν να αξιοποιήσουν στην έρευνα τους αντικειμενικά ιστορικά στοιχεία, έτσι ώστε να προσεγγίσουν με ουδετερότητα τα ιστορικά γεγονότα. Η Σχολή των Annales λοιπόν, κατάφερε να πετύχει σημαντικές αλλαγές απομακρύνοντας την ιστοριογραφία από μια επιφανειακή γεγονοτολογική αφήγηση, η οποία αντικαταστάθηκε από την εμβάθυνση στις κοινωνικές διεργασίες με σκοπό ερμηνεία του ιστορικών εξελίξεων (Μαμούρα, 2011).

1.2.1.2 Αντιμαχόμενες θέσεις προς τη θεωρητική σχολή της Νέας Ιστορίας

Ορισμένοι επιστημονικοί κύκλοι αντιτάχθηκαν στη θεωρητική σχολή της Νέας Ιστορίας, στηρίζοντας τα επιχειρήματά τους σε παρανοήσεις σχετικά με τον όρο «ενσυναίσθηση». Συγκεκριμένα, υποστήριζαν πως η έννοια αυτή είναι αρκετά σύνθετη και περίπλοκη, ώστε να αποτελέσει στόχο της διδασκαλίας της Ιστορίας και να συμπεριληφθεί στα Προγράμματα Σπουδών (Harris & Peck, 2004).

Οι επικριτές της νέας διδακτικής προσέγγισης που πρότεινε η Νέα Ιστορία στήριζαν επίσης τα επιχειρήματά τους στη λανθασμένη διδακτική αξιοποίηση της νέας μεθόδου από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα στην Αγγλία, παρατηρήθηκε πως αρκετοί παιδαγωγοί εφάρμοζαν λανθασμένες δραστηριότητες, με σκοπό να ενδυναμώσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που είτε στους μαθητές «ας φανταστούμε πως είμαστε οι πολεμιστές Απάτσι». Μια ακόμη περίπτωση είναι πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί έθεταν ερωτήματα που σκοπό είχαν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών, χωρίς όμως να προσφέρουν σε αυτούς ιστορικές πληροφορίες που το επέτρεπαν (Αποστολίδου, 2013).

Το σημαντικότερο επιχείρημα όμως των επικριτών της Νέας Ιστορίας αφορούσε την «ιστορική φαντασία», μέσω της οποίας ο ιστορικός αξιοποιεί τις ιστορικές πηγές για να συνθέσει μια ολοκληρωμένη ιστορική αφήγηση που όμως δεν είναι μια απλή αναφορά ενεργειών που συνέβησαν στο παρελθόν. Η ικανότητα του ιστορικού να προσεγγίζει με διαισθητικό τρόπο τις σκέψεις των ανθρώπων και να ερμηνεύει τις πράξεις τους οφείλεται στην ιστορική φαντασία, η οποία σύμφωνα με τους επικριτές είναι μια δεξιότητα που δεν διαθέτουν οι μαθητές και κατ' επέκταση δεν θα είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα παρά μόνο να αξιοποιήσουν τις ιστορικές πηγές για να παραθέσουν τις ενέργειες των ιστορικών υποκειμένων (Αποστολίδου, 2013).

Οι υποστηρικτές της Νέας Ιστορίας αντέκρουσαν τα επιχειρήματα αυτά επισημαίνοντας πως μέσα από τη διδασκαλία, οι μαθητές θα προσεγγίζουν όχι μόνο ιστορικές πληροφορίες αλλά θα συνεξετάζουν τις ιστορικές συνθήκες που επηρέασαν τις ανθρώπινες επιλογές. Η εμβάθυνση αυτή στο κλίμα και τις συνθήκες της εποχής θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την «ιστορική φαντασία» και την ενσυναίσθηση, ώστε να ερμηνεύσουν τα κίνητρα που οδήγησαν τα ιστορικά υποκείμενα σε συγκεκριμένες ενέργειες. Πέρα όμως από αυτά οι θεωρητικοί της Νέας Ιστορίας επισήμαναν την αναπόφευκτη διαμεσολάβηση της γλώσσας στην ιστορική αφήγηση των ιστορικών, οι οποίοι προσεγγίζουν το ιστορικό γεγονός μεταγενέστερα και είναι επηρεασμένοι από το παρόν (Αποστολίδου, 2013).

1.2.1.3 Από την Νέα Ιστορία και την ενσυναίσθηση στην πολυπρισματικότητα

Οι αντιρρήσεις και οι επιφυλάξεις των επικριτών της Νέας Ιστορίας σχετικά με το αν είναι εφικτό να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς θεωρήθηκε πως η έννοια αυτή είναι σύνθετη και πολύπλοκη για να αποτελέσει στόχο της διδασκαλίας του μαθήματος, συνέβαλαν στην αντικατάσταση της έννοιας με τον όρο, «πολυπρισματικότητα». Μολονότι οι δύο επιστημονικοί όροι είναι σημασιολογικά συγγενείς, καθώς αφορούν την υιοθέτηση της οπτικής του «άλλου», ο όρος πολυπρισματικότητα αφορά τη μελέτη πολλαπλών οπτικών που οφείλει να εξετάσει εκείνος που επιδιώκει να ερμηνεύσει το παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η ενσυναίσθηση αφορά την υιοθέτηση της οπτικής των διαφορετικών ανθρώπων που βίωσαν το παρελθόν, η πολυπρισματικότητα αφορά τους συντάκτες των πηγών και τους ιστορικούς, οι οποίοι προσεγγίζουν το ιστορικό γεγονός από διαφορετική χρονική βαθμίδα (Αποστολίδου, 2013).

1.2.2 Ιστορία του Πολιτισμού και Κοινωνική Ιστορία

Η δεύτερη θεωρητική σχολή της πολυπρισματικής προσέγγισης της Ιστορίας εστίασε το ενδιαφέρον της στην ιστορία του πολιτισμού αλλά και την κοινωνική ιστορία. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, στη διδασκαλία του μαθήματος δίνεται έμφαση στις ιστορικές μαρτυρίες κοινωνικών ομάδων που για πολλούς αιώνες είχαν αγνοηθεί από την επίσημη ιστορία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θεωρητικής αυτής κατεύθυνσης αποτελεί η μελέτη της Ιστορίας των Γυναικών, των Φτωχών, των Εθνικών Μειονοτήτων, των Παιδιών, των Οικογενειών, των Μεταναστών και άλλων κοινωνικών ομάδων. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση επηρέασε αρκετά τη διδασκαλία

του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο και αρκετοί εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν αυτή τη μέθοδο στη διδακτική πράξη (Stradling, 2003).

1.2.3 Ιστορία των Πολιτισμών- Διαπολιτισμική Ιστορία

Η τρίτη θεωρητική σχολή της πολυπρισματικής προσέγγισης δημιουργήθηκε από την ανάγκη να προετοιμαστούν οι νέοι για τη συμμετοχή τους σε μια κοινωνία, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική. Η ανάγκη αυτή έγινε εντονότερη, όταν η έκρηξη της Βιομηχανικής Επανάστασης οδήγησε στη μετακίνηση του εργατικού πληθυσμού στις χώρες της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης. Στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν την περίοδο εκείνη, κατέστη αναγκαίο η κοινωνία να σέβεται το μεταναστευτικό πληθυσμό, ο οποίος επιθυμούσε να διατηρήσει την πολιτισμική του παράδοση.

Η ανάγκη αυτή της Ευρωπαϊκής κοινωνίας να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να αποδεχθεί την ποικιλομορφία της κοινωνίας οδήγησε στην αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για το λόγο αυτό, στις δεκαετίες 1980 και 1990 εισήχθησαν οι όροι «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» στα Προγράμματα Σπουδών. Στα νέα αυτά Προγράμματα Σπουδών που διαμορφώθηκαν «αντικατοπτρίζεται η πολυπλοκότητα των πολιτισμών και των εθνοτικών ομάδων» (Stradling, 2003: 12).

Την περίοδο αυτή, σε παγκόσμιο επίπεδο αποφασίστηκε να μην χρησιμοποιηθεί η ιστορική εκπαίδευση για την ενίσχυση του εχθρικού κλίματος και της ξеноφοβίας λόγω των αντιτιθέμενων συμφερόντων και των εχθροπραξιών των χωρών. Αντίθετα, επιδιώχθηκε να προσεγγίσουν οι μαθητές με ουδέτερο τρόπο τα ιστορικά γεγονότα, έτσι ώστε να υπάρξει ισορροπία στις σχέσεις μεταξύ των εθνών, των εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων αλλά και στις σχέσεις με τις γειτονικές χώρες. Για το λόγο αυτό, η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν το παρελθόν κριτικά και ουδέτερα. Όπως μάλιστα επισήμανε και η Steiner- Khamsi (1994), η οποία υποστήριξε τα οφέλη της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας, «η κοινωνική συνοχή, η ειρήνη και η Δημοκρατία είναι ένα κοινό όραμα για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον».

Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφερθεί πως τόσο η θεωρητική σχολή της Νέας Ιστορίας όσο και οι υπόλοιπες που αναφέρθηκαν επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία της Ιστορίας μετά το 1990. Οι πολιτικές διεργασίες έδωσαν προτεραιότητα στην πολυπρισματική προσέγγιση της Ιστορίας και την αποστασιοποίηση από την παραδοσιακή ιστορία¹, η οποία εστίαζε στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία (Αποστολίδου, 2013).

¹ Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και τις προτεραιότητες της διδασκαλίας της παραδοσιακής ιστορίας, ο μαθητής καλείται να απομνημονεύσει γεγονότα και ονόματα, ενώ δεν επιδιώκεται η ερμηνεία των ιστορικών εξελίξεων (Αποστολίδου, 2013).

1.3 Η Έννοια του «Ιστορικού Συλλογισμού»

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν ιστορικό συλλογισμό μετά την ολοκλήρωση διδασκαλιών, στις οποίες εφαρμόστηκε η πολυπρισματική προσέγγιση. Μέσα από την ανάλυση του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών θα εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης των πολλαπλών οπτικών των ιστορικών γεγονότων, τα οποία διδάχθηκαν με αυτή τη διδακτική προσέγγιση. Κρίνεται αναγκαίο λοιπόν, να προσεγγίσουμε επιστημονικά και να ορίσουμε την έννοια του ιστορικού συλλογισμού, καθώς θα αποτελέσει έννοια- κλειδί τόσο στη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο παρελθόν, η εκπαιδευτική πολιτική επεδίωκε μέσω Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων να προβάλλει στους μαθητές μια μονοδιάστατη ιστορική αφήγηση. Συγκεκριμένα, μέχρι το 1970, κατά τον Husbands(2003) προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η αναπαραγωγή της κυρίαρχης εθνικής ιδεολογίας και η διαμόρφωση της επιθυμητής εθνικής και πολιτικής συνείδησης στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός ήταν απλώς ο διαβιβαστής των ιστορικών πληροφοριών και αφηγήσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από γραμμικότητα. Στόχος της διδασκαλίας αποτελούσε η αποστήθιση ιστορικών γεγονότων με αυστηρή χρονολογική ακολουθία και των ονομάτων των σημαντικών προσωπικοτήτων που ενεπλάκησαν σε αυτά. Τέλος, στη διδασκαλία αξιοποιούνταν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως ενεργητικός πομπός της ιστορικής γνώσης, ενώ οι μαθητές είχαν ρόλο παθητικού αποδέκτη (Κάββουρα, 2000· Μαμούρα, 2011).

Από τη δεκαετία όμως του 1970, οι παραδοχές και οι προτεραιότητες της Παιδαγωγικής επιστήμης άλλαξαν επηρεάζοντας και τη Διδακτική της Ιστορίας. Η νέα αντίληψη προωθήθηκε ιδιαίτερα μέσω του Συμβουλίου της Ευρώπης και υιοθετήθηκε από αρκετά Ευρωπαϊκά κράτη (αναλυτικότερα βλ. Κεφ. 1.5). Σύμφωνα με τις αρχές της Νέας Παιδαγωγικής, τα ιστορικά γεγονότα χρειάζεται να προσεγγίζονται πολυπρισματικά, καθώς σκοπός της διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Στο νέο αυτό πλαίσιο, οι μαθητές κατασκευάζουν την ιστορική γνώση μέσα από τη μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και παίρνουν τον ρόλο του ιστορικού θέτοντας οι ίδιοι ερωτήματα, τα οποία θα κατευθύνουν την έρευνά τους. Μεταξύ άλλων, η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να αποτελέσει «τον μοχλό για την ανάπτυξη της ελεύθερης σκέψης και δράσης» των μαθητών (Freire, 1968: 57-61 στο Μαμούρα, 2011).

Σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές αρχές, η ιστορική μάθηση θα πρέπει να στοχεύει σε υψηλότερες νοητικές και μαθησιακές διεργασίες από την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων, ημερομηνιών και σημαντικών ονομάτων. Για το λόγο αυτό, η επιστημονική κοινότητα δημιούργησε όρους, οι οποίοι δηλώνουν τους παιδαγωγικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως ο ιστορικός συλλογισμός (historical reasoning), η ιστορική σκέψη (historical thinking) και η ιστορική συνείδηση (historical consciousness). Ο ιστορικός συλλογισμός συνδέεται με την ιστορική σκέψη και αναφέρεται στις νοητικές δραστηριότητες των μαθητών, ενώ η ιστορική συνείδηση προσδιορίζει τις ικανότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές και τη στάση τους

απέναντι στα γεγονότα του παρελθόντος (Kuhn, Winestock & Flaton, 1994· Μαμούρα, 2011).

Οι όροι λοιπόν που δημιουργήθηκαν για να προσδιορίσουν τις δραστηριότητες και τις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σύμφωνα με το νέο πλαίσιο παραδοχών, θέτουν το μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας μεταβάλλοντας τον από παθητικό δέκτη σε παραγωγό της ιστορικής γνώσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών, ο οποίος αναπτύσσεται προφορικά ή γραπτά, ώστε να αποτιμήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μαμούρα, 2011).

Το διακύβευμα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής που αφορά τη Διδακτική της Ιστορίας είναι να εμπλακούν οι μαθητές σε δραστηριότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να κατανοούν καλύτερα την ιστορία αλλά και να είναι σε θέση να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν μια ιστορική αφήγηση χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη, να επιχειρηματολογήσουν, να αιτιολογούν, να ερμηνεύουν και να εξάγουν συμπεράσματα τα οποία είναι αποτέλεσμα λογικής ανάλυσης (Voss, Wiley & Sandak, 1999).

Οι ερευνητές Boxtel & Drie (2004) διεξάγοντας έρευνες πεδίου και βιβλιογραφικές έχουν καταλήξει, ότι ο ιστορικός συλλογισμός περιλαμβάνει επτά συνιστώσες, τις οποίες θα ληφθούν υπόψη τόσο κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών που θα πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της έρευνας όσο και για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων:

1. Η τοποθέτηση του ιστορικού φαινομένου στον χώρο και τον χρόνο (situating historical phenomenon in time, contextualization).
2. Η περιγραφή της αλλαγής ή της συνέχειας (the organization of information to describe process of change or continuity).
3. Η εξήγηση του παρελθόντος ή η σύγκριση των ιστορικών φαινομένων (explaining the past or compare historical phenomena).
4. Η χρήση ιστορικών πηγών (the use of sources).
5. Η υιοθέτηση μιας οπτικής και η υποστήριξή της με επιχειρήματα (taking a point of view and supporting this with arguments).
6. Η χρήση ιστορικών εννοιών (the use of historical concepts).
7. Η διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων (the asking of historical questions) (Boxtel & Drie, 2004 στο Μαμούρα, 2011: 55).

Τέλος, ο ιστορικός συλλογισμός αποτελεί μια δραστηριότητα κατά την οποία ο μελετητής οργανώνει τις πληροφορίες για το παρελθόν, με σκοπό να περιγράψει, να συγκρίνει και να εξηγήσει τα ιστορικά φαινόμενα. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές Boxtel & Drie (2004) είναι ότι «η ποιότητα του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών επηρεάζεται από τη φύση της διδασκαλίας και τις πηγές που τους διατίθενται» (Μαμούρα, 2011: 55).

1.4 Η Διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας

1.4.1 Οι κατηγορίες των ιστορικών πηγών

Στην επιστήμη της Ιστορίας υπάρχουν τρεις κατηγορίες ιστορικών πηγών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των τριών διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν.

- Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν οι ιστορικές πηγές που είναι σύγχρονες των ιστορικών γεγονότων και ονομάζονται πρωτογενείς πηγές. Οι πηγές αυτές, συχνά παρουσιάζουν πληροφορίες για τα ιστορικά γεγονότα, οι οποίες φωτίζουν νέες πτυχές τους, ενώ ορισμένες φορές οι πληροφορίες που περιέχουν έρχονται σε αντίθεση με άλλες πρωτογενείς μαρτυρίες. Οι πρωτογενείς πηγές, επειδή περιέχουν μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν τα ιστορικά γεγονότα, επιτρέπουν στους ιστορικούς να εμβαθύνουν στις αντιλήψεις, τα στερεότυπα και το γενικότερο κλίμα μιας ιστορικής περιόδου, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να ερμηνεύσουν την οπτική του συντάκτη, να εντοπιστεί η ιδεολογική και πολιτική του θέση αλλά και τα συμφέροντα που υπηρετεί (Endacott & Sturtz, 2014· Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift & Holthuis, 2017).

- Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι ιστορικές πηγές που είναι μεταγενέστερες του ιστορικού γεγονότος και έχουν συνταχθεί από μελετητές, ιστορικούς, πολιτικούς και δημοσιογράφους που έχουν ερευνήσει το ιστορικό γεγονός και δίνουν τη δική τους ερμηνεία στηριζόμενοι σε πρωτογενείς ιστορικές μαρτυρίες και κατάλοιπα. Οι δευτερογενείς πηγές προσδιορίζονται ανάλογα με το χρόνο κατά τον οποίο δημιουργήθηκαν. Ο χρόνος αυτός μπορεί να είναι: α) πρωτογενής, τη στιγμή δηλαδή που εξελίσσεται ένα ιστορικό γεγονός και β) δευτερογενής, μετά την ολοκλήρωση του ιστορικού φαινομένου, το οποίο αφηγείται (Ρεπούση 2000 στο Μαμούρα, 2011).

Οι πηγές αυτές ονομάζονται δευτερογενείς και επειδή έχουν συνταχθεί σε διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο, φέρουν το ιδεολογικό φορτίο και τα ερωτήματα μιας άλλης εποχής. Οι δευτερογενείς πηγές φέρουν όχι μόνο το ιδεολογικό φορτίο μιας εποχής διαφορετικής από το ιστορικό γεγονός, αλλά και την ιδεολογία του συντάκτη, ο οποίος παρουσιάζει τα γεγονότα από τη δική του οπτική, επιλέγοντας τις πηγές που θα στηριχθεί η έρευνά του αλλά και τον τρόπο που θα τις αξιοποιήσει. Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη κατηγορία ιστορικών πηγών χαρακτηρίζεται ως «ιστοριογραφική» οπτική (Stradling, 2003· Fallace, 2007· Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

- Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα συμπεράσματα και οι ιστορικές αφηγήσεις που διατυπώνουν για τα ιστορικά ζητήματα οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μελετητές του παρόντος, οι οποίοι προβαίνουν στη μελέτη πρωτογενών αλλά και δευτερογενών πηγών. Η κατηγορία αυτή των ιστορικών αφηγήσεων ενέχει τις επιδράσεις από τη σύγχρονη εποχή και τις αντιλήψεις που υπάρχουν αλλά και από το ιδεολογικό φορτίο των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, έτσι ώστε να αξιολογούν την εγκυρότητα των μαρτυριών και των πληροφοριών που συλλέγουν από τη διδασκαλία και να συνειδητοποιήσουν ότι η χρονική τους θέση βρίσκεται σε απόσταση από την ιστορική περίοδο που μελετούν (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Το σχήμα που ακολουθεί απεικονίζει τις τρεις κατηγορίες ιστορικών αφηγήσεων που μπορούν να μελετηθούν και είναι τοποθετημένες σε χρονικά επίπεδα ανάλογα με τη χρονική απόστασή τους από το ιστορικό γεγονός.

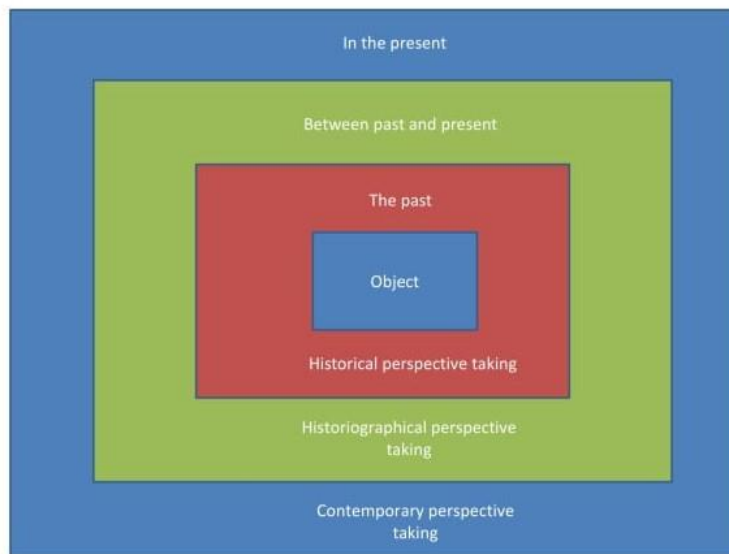


Figure 1. A Model of Temporality and Functions in Multiperspectivity

(Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018: 499)

Ακόμη, οι ιστορικές πηγές περιλαμβάνουν μια μεγάλη μορφολογική ποικιλία, γεγονός που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τις εναλλάσσει στο διδακτικό του υλικό, έτσι ώστε να αποφεύγεται η μονοτονία στη διδασκαλία και να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Συγκεκριμένα, ιστορικές πηγές είναι οι γραπτές πηγές, τα έργα τέχνης, τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής, τα ηχητικά, οπτικά και οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, οι πηγές του τοπίου, οι προφορικές μαρτυρίες, οι πίνακες, τα γραφήματα και οι ηλεκτρονικές πηγές (Ρεπούση, 2000 στο Μαμούρα, 2011).

Οι γραπτές πηγές ή αλλιώς κειμενικές μπορούν να διακριθούν σε επίσημα έγγραφα, αφηγήσεις ιστορικών, αποσπάσματα ημερολογίων και αλληλογραφίας, απομνημονεύματα και λογοτεχνικά έργα, τα οποία θα πρέπει να αξιοποιούνται με κριτική στάση και συναισθηματική αποστασιοποίηση από τους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί πως το περιεχόμενο των ιστορικών πηγών μπορεί να επιβεβαιώνει ή να διαψεύδει την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, ενώ είναι πιθανό ορισμένες πηγές να παρουσιάζουν συμπληρωματικές πληροφορίες είτε αντιτιθέμενες μεταξύ τους οπτικές (Μαμούρα, 2011· Seixas, 2015).

1.4.2 Η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας

Η διδακτική αξιοποίηση των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος αντιλαμβάνονταν με διαφορετικό τρόπο αυτά που βίωναν, καθώς ο τρόπος σκέψης και οι προκαταλήψεις των ανθρώπων επηρεάζονται, πάντα, από τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά της εποχής, στην οποία έζησαν.

Σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής που αφορά τη Διδακτική της Ιστορίας αλλά και τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης,

κατά την έναρξη της διδασκαλίας οι μαθητές θα πρέπει να θέτουν ένα ή περισσότερα ιστορικά ερωτήματα, τα οποία θα απαντήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μελετώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (Barton & Levstik, 2004· Καββουρα, 2011).

Στο στάδιο της διαμόρφωσης των ιστορικών ερωτημάτων ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι υποβοηθητικός, θέτοντας στοχευμένα ερωτήματα στους μαθητές. Η παρέμβασή του αυτή είναι αναγκαία σε μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με την πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας. Τα ιστορικά ερωτήματα που θα τεθούν, πρόκειται να αποτελέσουν τον άξονα, στον οποίο θα δομηθεί η διδασκαλία, ενώ θα βοηθήσουν τους μαθητές να επιλέξουν συγκεκριμένες πληροφορίες από τις ιστορικές πηγές, τις οποίες θα αξιοποιήσουν για να διατυπώσουν έναν ιστορικό συλλογισμό. Στο τέλος της διδασκαλίας, προτείνεται οι μαθητές να συνθέσουν και να παρουσιάσουν σε ένα ιστορικό δοκίμιο ή προφορικά τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξαν μετά από την επεξεργασία των πολυπρισματικών πηγών και με αυτό τον τρόπο να αξιοποιηθεί και η τρίτη κατηγορία ιστορικής αφήγησης που αφορά τη χρονική βαθμίδα του παρόντος (Barton & Levstik, 2004).

Η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας ελλοχεύει τον κίνδυνο να μην κατανοήσουν οι μαθητές τις πολλαπλές οπτικές ενός ιστορικού γεγονότος. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αποφύγει τον κίνδυνο θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιήσει στη διδασκαλία του ένα νοητικό χάρτη ή ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο θα περιλαμβάνει τα αίτια, τις συνέπειες και τις διαφορετικές οπτικές για το ιστορικό γεγονός. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των πολλαπλών οπτικών ενός ιστορικού γεγονότος, τα πολυπαραγοντικά αίτια και θα μπορέσουν να διακρίνουν τη σχέση αιτίου και αιτιατού, την ιστορική συνέχεια και την αλλαγή (Stradling, 2003). Το συγκεκριμένο γεγονός το επιβεβαιώνουν και οι ερευνητικές μελέτες που έχουν δείξει ότι οι μαθητές έχουν σημαντικά μαθησιακά οφέλη όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι οργανωμένες (Μακαρατζής, 2017).

Επίσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα ήταν ωφέλιμο ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει, ότι η φύση της Ιστορίας είναι τέτοια, ώστε δεν μπορούμε να έχουμε βεβαιότητες για το τι συνέβη και επομένως δεν μπορούμε να στηριχθούμε σε αυτό που παρουσιάζει μια πηγή αλλά είναι απαραίτητο να εξετάσουμε διαφορετικές μαρτυρίες, ώστε να μπορέσουμε να επιβεβαιώσουμε τα γεγονότα αλλά και να ανακαλύψουμε πώς αυτά επηρέασαν μεγάλο μέρος του πληθυσμού, που ανήκει σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Η άποψη αυτή συνάδει με μέρος των ερευνητών της επιστημονικής κοινότητας, καθώς τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν την τάση να διατυπώνουν βεβαιότητες για τα γεγονότα του παρελθόντος. Οι μαθητές θα πρέπει, μέσα από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό και τη μελέτη των πολυπρισματικών πηγών, να συνειδητοποιήσουν ότι δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για το τι πραγματικά συνέβη, καθώς οι οπτικές των ιστορικών μαρτυριών πολλές φορές έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, μπορούμε να εξάγουμε τεκμηριωμένα συμπεράσματα εντοπίζοντας τα σημεία που οι ιστορικές μαρτυρίες συγκλίνουν ή αποκλίνουν και να ερμηνεύσουμε τους παράγοντες που οδήγησαν τους συντάκτες στη συγκεκριμένη παρουσίαση των γεγονότων (Stradling, 2003).

Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την ερμηνεία των πηγών καθιστά αναγκαία την υποβοήθηση από τον εκπαιδευτικό μέσω των στοχευμένων ερωτήσεων, τις οποίες θα κληθούν να απαντήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μελέτης της πηγής. Αρχικά, οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν αν η πηγή είναι πρωτογενής ή δευτερογενής. Έπειτα, θα εντοπίσουν το συντάκτη της πηγής και θα ερευνήσουν ποιος ήταν ο ρόλος του κατά την εξέλιξη του ιστορικού γεγονότος που αναφέρει. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν το χρόνο συγγραφής της πηγής, αν δηλαδή εκείνη συντάχθηκε εκείνη την περίοδο που εκτυλίσσεται το γεγονός ή μεταγενέστερα, από το μάρτυρα. Επίσης, οι μαθητές θα κληθούν να αξιολογήσουν αν ο συντάκτης αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα στο κοινό, προς το οποίο απευθύνεται η πηγή αλλά και το σκοπό για τον οποίο έχει γραφτεί. Έπειτα, οι μαθητές θα συλλέξουν τις πληροφορίες που προσφέρει η πηγή για τα ιστορικά γεγονότα, το οποίο μελετούν (Stradling, 2003).

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να εντοπίσουν τις ενδείξεις που υπάρχουν στην πηγή και προσδίδουν αξιοπιστία στη μαρτυρία. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να διασταυρώσουν οι μαθητές τις δικές τους ερμηνείες με τις ερμηνείες διαφόρων ιστορικών που έχουν μελετήσει το θέμα αλλά και να το αξιολογήσουν με τη δική τους κριτική σκέψη. Πέρα όμως από αυτά, οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν την οπτική γωνία της ιστορικής πηγής και να διαπιστώσουν αν αναπαράγονται στερεότυπα και προκαταλήψεις ή αν υποστηρίζεται μια συγκεκριμένη θέση. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να είναι προσεκτικοί σε αυτή τη διαδικασία διότι ορισμένες φορές ο συντάκτης της πηγής παραθέτει τα συμπεράσματα που έχει εξάγει τα οποία δεν στηρίζονται πάντα σε αποδεικτικά στοιχεία αλλά στην προσωπική του άποψη (Stradling, 2003).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας που αξιοποιούνται πολυπρισματικές πηγές μπορεί να συμβεί, οι ιστορικές μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν τα γεγονότα να αποκαλύπτουν ημερομηνίες, ονόματα και άλλα γεγονότα που απουσιάζουν από την επίσημη ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου. Σε αυτές τις περιπτώσεις θα ήταν χρήσιμο να διασταυρωθούν αυτές οι πληροφορίες με έγκυρες πηγές και αποδεικτικά στοιχεία που υπάρχουν στη διάθεσή μας (Stradling, 2003).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν την πολυπρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ερευνητικό αποτέλεσμα μιας έρευνας (Stradling, 2003) που είχε αποδείξει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να δομήσουν τις διασυνδέσεις των πολυπρισματικών οπτικών ενός ιστορικού ζητήματος αλλά και να οικοδομήσουν τις νέες γνώσεις στις υπάρχουσες νοητικές τους δομές, ώστε να παράγουν έναν ιστορικό συλλογισμό. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο ο διδάσκων/ η διδάσκουσα να θέτει στοχευμένα ερωτήματα, ώστε να ελέγξει αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει και παράλληλα να τους κατευθύνει μέσω των ερωτημάτων στη διατύπωση ιστορικών συλλογισμών (Stradling, 2003).

Πέρα από αυτές τις τεχνικές που ήδη αναφέρθηκαν, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματική εφαρμογή της πολυπρισματικής μεθόδου στη διδασκαλία της Ιστορίας, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να αναφερθεί από εκείνον κατά την έναρξη της διδασκαλίας ένα παράδειγμα, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την πολυπρισματικότητα. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να

αναφέρει το παράδειγμα ενός ατυχήματος, που μπορεί να συνέβαινε στη σημερινή εποχή και όπου οι εμπλεκόμενοι και οι παρατηρητές θα παρουσίαζαν τη δική τους οπτική, ενώ οι αστυνομικοί και ο εμπειρογνώμονας θα εξέταζαν τα αποδεικτικά στοιχεία και βάσει αυτών θα επιβεβαίωναν τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων (Stradling, 2003).

Επιπρόσθετα, κατά τη διδασκαλία, οι μαθητές δεν θα πρέπει απλά να μένουν σε μια σύγκριση των ποικίλων μαρτυριών και την αξιολόγηση της αξιοπιστίας τους βάσει αξιολογικών κριτηρίων, αλλά θα πρέπει μέσω αυτής της ιστορικής προσέγγισης να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις διαφορετικές οπτικές των άλλων ανθρώπων και πολιτισμών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και στη διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας (Seixas, 2015· Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, van Boxtel & van Drie, 2017· Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ιστορία αξιοποιώντας της πολυπρισματική προσέγγιση, διδάσκουν παράλληλα τους μαθητές να σέβονται την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία της κοινωνίας. Οι μαθητές τους ασκούνται σε ένα σύνθετο τρόπο σκέψης, καθώς εντάσσουν τις πολυπρισματικές οπτικές στον ιστορικό συλλογισμό που συνθέτουν και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, καθώς επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τις οπτικές των ιστορικών μαρτυριών. Πέρα όμως από αυτά, οι μαθητές εξοικειώνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, αναπτύσσοντας ανώτερες νοητικές δεξιότητες και συγκρατώντας τις νέες γνώσεις για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα απ' ό,τι με οποιαδήποτε άλλη μαθησιακή μέθοδο (Bruner, 1961· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Ακόμη μέσω της πολυπρισματικής μεθόδου, ο εκπαιδευτικός θα βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, πως η αξιοπιστία των ιστορικών πηγών καθορίζεται από αξιολογικά κριτήρια και όχι από το αν είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς και για το λόγο αυτό θα πρέπει να αξιοποιούν τα αποδεικτικά στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους (Benett, 2004).

Η πολυπρισματική προσέγγιση, λοιπόν, βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με τις παιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς οι μαθητές προσεγγίζουν τη νέα γνώση μέσω της ανακάλυψης και της επεξεργασίας των ιστορικών πηγών, ενώ στη συνέχεια διατυπώνουν οι ίδιοι ιστορικούς συλλογισμούς. Επομένως, οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που την καθιστά πιο αποτελεσματική (Μακαρατζής, 2017).

Συνοψίζοντας, οι διδακτικές ενέργειες που αναφέρθηκαν στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματική προσέγγισης στη διδασκαλία. Οι διδακτικές προτάσεις προέρχονται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές, οι οποίοι διαπίστωσαν τα θετικά οφέλη ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και το ενδιαφέρον των μαθητών. Μία ακόμα διδακτική πρόταση αποτελεί η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και συγκεκριμένα ενός ψηφιακού περιβάλλοντος που διαμορφώθηκε με αυτό το σκοπό.

1.4.3 Η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών

Η εφαρμογή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας απαιτεί την παροχή ποικίλων ιστορικών πηγών που θα δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών γεγονότων. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές θα πρέπει να αναλύσουν τις ιστορικές πηγές και να αξιοποιήσουν τις ποικίλες πληροφορίες που θα συλλέξουν για να εξάγουν προσωπικά συμπεράσματα και να διατυπώσουν τεκμηριωμένους ιστορικούς συλλογισμούς (Husbands, 2004).

Για την αποτελεσματική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μια επιστημονική ομάδα αποτελούμενη από Έλληνες εκπαιδευτικούς δημιούργησε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα την οποία μπορούν να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Ιστορίας. Η ηλεκτρονική αυτή πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα στους καθηγητές να διεξάγουν ενδιαφέρουσες και εποικοδομητικές δραστηριότητες αξιοποιώντας την πολυπρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία τους. Στόχος της επιστημονικής ομάδας ήταν να δημιουργήσει ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον που θα έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και συγκεκριμένα το «Learning by doing» αλλά και να δημιουργήσει δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν πρόσθετη παιδαγωγική αξία (Κυνηγός, 2011). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε μια πιο παραγωγική διδασκαλία και καλλιεργήσουν ανώτερες νοητικές δεξιότητες σε σχέση με μια διδασκαλία που θα στηρίζεται στην αποστήθιση πληροφοριών. Για το λόγο αυτό, δημιούργησαν δραστηριότητες για τη σύγκριση των διαφορετικών οπτικών που προβάλλουν οι πολυπρισματικές πηγές και την κριτική εξέταση τους (Μακαρατζής, 2017).

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα που δημιούργησε η επιστημονική ομάδα των εκπαιδευτικών ονομάζεται «Ηλεκτρονικό Εργαστήριο Ιστορικής Μαθητείας» και φιλοξενείται στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://users.sch.gr/fotan/>. Το Ηλεκτρονικό Εργαστήριο Ιστορικής Μαθητείας, το οποίο αποκαλείται από τους εκπαιδευτικούς «ΗΛ.ΕΡΕΙΣΜΑ», μπορεί να αξιοποιηθεί ως:

1. Πληροφοριακό εργαλείο (informational tool), το οποίο διευκολύνει την παρουσίαση του μεγάλου αριθμού ιστορικών πηγών που συχνά ποικίλουν ως προς τη μορφή τους (οπτικές, ηχητικές, γραπτές, οπτικοακουστικές).
2. Παιδαγωγικό εργαλείο, διότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν πρόσβαση στις πολυπρισματικές πηγές.
3. Εργαλείο συγγραφής, καθώς οι μαθητές μπορούν να συνθέτουν προσωπικούς ιστορικούς συλλογισμούς και να έχουν πρόσβαση στους ιστορικούς των συμμαθητών τους.
4. Επικοινωνιακό εργαλείο, καθώς οι μαθητές αφού μελετήσουν τους ιστορικούς συλλογισμούς των συμμαθητών τους εμπλέκονται σε έναν εποικοδομητικό διάλογο, στον οποίο προβάλλουν τις οπτικές τους.
5. Γνωστικό εργαλείο, για την επεξεργασία και την ανάλυση ιστορικών πηγών, την απάντηση των ιστορικών ερωτημάτων και τη σύνθεση ιστορικών δοκιμίων.
6. Μεταγνωστικό εργαλείο, διότι οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να κάνουν αναστοχασμό και να αναθεωρήσουν προσωπικές τους απόψεις (Μακαρατζής, 2017).

Το ψηφιακό περιβάλλον «ΗΛ.ΕΡΕΙΣΜΑ» αποτελείται από δύο ψηφιακά περιβάλλοντα:

- Το ένα είναι το περιβάλλον διαχείρισης, στο οποίο έχει πρόσβαση μόνο ο εκπαιδευτικός, καθώς εκείνος είναι ο επόπτης των δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να εμπλουτίσει το υλικό που παρέχεται στους μαθητές, όπως για παράδειγμα ιστορικές πηγές και φύλλα εργασίας, μπορεί να εισάγει μαθητές στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, αλλά και να ελέγξει τη συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις.
- Το άλλο είναι το περιβάλλον του χρήστη, στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές και οι μαθήτριες από τον προσωπικό τους ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Το Ηλεκτρονικό Εργαστήριο Ιστορικής Μαθητείας διαθέτει ακόμη δύο ψηφιακά εργαλεία, την «Ιστορική Γραμμή» και τη «Βιβλιοθήκη Ιστορικών Πηγών». Η Ιστορική Γραμμή δίνει τη δυνατότητα να παρουσιαστούν τα ιστορικά γεγονότα ανά χρονική περίοδο, ενώ η Βιβλιοθήκη Ιστορικών Πηγών δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τις ιστορικές πηγές που θα αξιοποιήσουν στην έρευνά τους από μία μεγάλη ποικιλία πηγών και δημιουργήσουν μια προσωπική λίστα με αυτές (Μακαρατζής, 2017).

Η επιστημονική ομάδα που δημιούργησε το Ηλεκτρονικό Εργαστήριο Ιστορικής Μαθητείας είχε ως στόχο να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και να ενθαρρύνει τους μαθητές να λάβουν μέρος σε έναν επικοινωνιακό διάλογο, στον οποίο θα προβάλλονταν οι διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων και οι οποίες θα αξιολογούνταν από την μαθητική κοινότητα.

Το «ΗΛ.ΕΡΕΙΣΜΑ» βασίστηκε στο παιδαγωγικό μοντέλο ιστορικής έρευνας του Stoddard (2008) και των συνεργατών του. Το ψηφιακό αυτό εργαλείο υπηρετεί την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, ενώ αποτελεί μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να διεξάγουν μια ιστορική έρευνα. Το παιδαγωγικό μοντέλο του Stoddard και των συνεργατών του αποτελείται από 5 στάδια, τα οποία προτείνονται και για τη διδακτική αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου.

1. Διατύπωση προβλήματος

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας θα πρέπει να τεθεί ένα ενδιαφέρον ιστορικό ερώτημα, το οποίο θα εγείρει πολλαπλές ερμηνείες. Συγκεκριμένα, για το ιστορικό ερώτημα θα πρέπει να έχουμε στη διάθεσή μας ποικιλία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών αλλά και πηγών που θα παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές του. Ακόμη, το συγκεκριμένο ιστορικό ερώτημα θα πρέπει να αφορά ένα θέμα που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο.

2. Εξερεύνηση πηγών

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας, οι μαθητές μελετούν τις ιστορικές πηγές, οι οποίες υπάρχουν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και μπορεί να έχουν μορφή ήχου, εικόνας, γραπτού κειμένου, video. Οι πηγές που παρέχονται στους μαθητές είναι πολυπρισματικές και πολλές φορές οι οπτικές που παρουσιάζουν είναι αντιτιθέμενες μεταξύ τους ή με την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου.

3. Ανάλυση και ανακατασκευή

Οι μαθητές αποφασίζουν ποιες ιστορικές πηγές θεωρούν πιο αξιόπιστες, ώστε να τις συμπεριλάβουν στην έρευνά τους και να εντάξουν τις πληροφορίες τους στον ιστορικό τους συλλογισμό.

4. Σύγκριση αφηγήσεων

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας, οι μαθητές ακούν ή διαβάζουν τους ιστορικούς συλλογισμούς των συμμαθητών τους, οι οποίοι είναι αναρτημένοι στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και στη συνέχεια συζητούν μαζί τους, πώς κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την ευκαιρία που παρουσιάζεται και να διεξάγει μια συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης, κατά την οποία θα αναφερθούν στην υποκειμενικότητα των ιστορικών αφηγήσεων και τις πολυπρισματικές οπτικές που υπάρχουν τόσο σχετικά με τα ιστορικά ζητήματα όσο και στο παρόν. Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναρτήσουν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα τα σχόλια τους αλλά και να τροποποιήσουν τους ιστορικούς τους συλλογισμούς, εντάσσοντας πληροφορίες από άλλες ιστορικές πηγές. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές αναστοχάζονται και επανεξετάζουν τα συμπεράσματά τους.

5. Διαλογική συζήτηση

Στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής πράξης, οι μαθητές παρουσιάζουν τον δικό τους ιστορικό συλλογισμό στην ολομέλεια της τάξης. Αμέσως μετά, ακολουθεί μια ανοιχτή συζήτηση, στην οποία ελέγχεται η αξιοπιστία των ιστορικών αφηγήσεων των μαθητών βάσει των ιστορικών αποδείξεων που έχουν στη διάθεσή τους αλλά και των επιχειρημάτων των συμμαθητών τους που ίσως έχουν διαφορετική άποψη. Στο τέλος της συζήτησης, η τάξη καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα και απαντούν στο ιστορικό ερώτημα (Stoddard, et al. 2008).

Η επιστημονική ομάδα που δημιούργησε την ηλεκτρονική πλατφόρμα «ΗΛ.ΕΡΕΙΣΜΑ» απλοποίησε τη διδακτική πρόταση του Stoddard και των συνεργατών και συνέθεσε μια εκπαιδευτική πρόταση αποτελούμενη από τέσσερις μαθητείες:

Η πρώτη μαθητεία έχει τίτλο «Χρησιμοποιώ μαρτυρίες» και περιλαμβάνει δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές εντοπίζουν τον συντάκτη της πηγής και την κατατάσσουν σε πρωτογενή ή δευτερογενή, επιβεβαιώνουν τις ιστορικές μαρτυρίες βάσει των αποδεικτικών στοιχείων που διαθέτουν και τοποθετούν τις ιστορικές μαρτυρίες στο ιστορικό τους συγκεκριμένο, αναλογιζόμενοι το κλίμα και τις συνθήκες της εποχής.

Η δεύτερη μαθητεία έχει τίτλο «Εξετάζω ιστορικές οπτικές» και περιλαμβάνει δραστηριότητες ανάλυσης των πολυπρισματικών πηγών και την αξιοποίησή τους για να ερμηνεύσουν οι μαθητές τα ιστορικά γεγονότα. Η μαθητεία αυτή αποτελείται από τα επιμέρους στάδια «Εντοπίζω οπτικές και επιχειρήματα», «Συγκρίνω οπτικές και επιχειρήματα μεταξύ τους», «Αξιολογώ οπτικές ιστορικών προσώπων του παρελθόντος με βάση το ιστορικό συμφραζόμενο» και «Διαμορφώνω προσωπική άποψη για ένα θέμα βασισμένο σε μαρτυρίες».

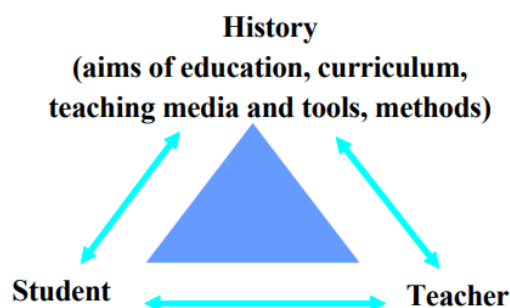
Η τρίτη μαθητεία, με τίτλο «Εξετάζω επίμαχα θέματα», αφορά τη μελέτη και επεξεργασία πηγών για συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα αλλά και για θέματα που δημιουργούν συναισθηματική φόρτιση, όπως για παράδειγμα η παιδική εργασία.

Η τέταρτη μαθητεία που έχει τίτλο «Συζητώ», περιλαμβάνει μια ανοιχτή συζήτηση που διεξάγεται στην τάξη, με θέμα τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα και τις διαφορετικές οπτικές τους. Οι μαθητές καλούνται να λάβουν μέρος στη συζήτηση εκφράζοντας την άποψή τους, η οποία στηρίζεται σε ιστορικές μαρτυρίες (Μακαρατζής, 2017).

Η παραπάνω διδακτική πρόταση της ομάδας των εκπαιδευτικών στηρίχθηκε στη θεωρία της Γνωστικής Ευελιξίας διότι αφενός αξιοποιεί την πολυπρισματική προσέγγιση και αφετέρου επιδιώκει την οικοδόμηση των νέων ιστορικών γνώσεων και τη δημιουργία γνωστικών αναπαραστάσεων (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992). Ακόμη, οι δραστηριότητες που προτείνονται και στα δύο εκπαιδευτικά μοντέλα στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, διότι στόχος είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών και ο εποικοδομητικός διάλογος. Η επιδίωξη αυτή βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με την πολυπρισματική προσέγγιση, η οποία προάγει το διάλογο για την προβολή των διαφορετικών οπτικών, οι οποίες θα πρέπει να γίνονται σεβαστές από την κοινωνία. Τέλος, η διδακτική πρόταση που παρουσιάστηκε στηρίζεται στην Ανακαλυπτική και Διερευνητική Θεωρία Μάθησης, καθώς οι μαθητές διεξάγουν μια ιστορική έρευνα, αποτελούμενη από όλα τα στάδια της, διατύπωση ερωτήματος, επιλογή και αξιολόγηση πηγών, σύγκριση πληροφοριών, σύνθεση τεκμηριωμένων ιστορικών συλλογισμών, διατύπωση προσωπικών απόψεων (Bruner, 1961· Ρεπούση & Τρίβας, 2004· Μαυροσκούφης, 2005).

1.4.4 Περιορισμοί και προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναπτύσσονται διαδραστικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και του μαθήματος της Ιστορίας. Η αλληλεπίδραση αυτή απεικονίζεται στο ακόλουθο τριγωνικό σχήμα και όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, από αυτή προκύπτουν ορισμένοι περιορισμοί αλλά και προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία.



(Makriyianni, 2004: 24)

➤ Η Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών και οι Παραδοχές τους

Ο πρώτος παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, καθώς επηρεάζει την αποτελεσματική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας, αφορά την επιστημονική κατάρτιση και τις παραδοχές του εκπαιδευτικού. Η σημασία της παραμέτρου αυτής, οφείλεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, βάσει του επιστημονικού του υποβάθρου και των παραδοχών του, καλείται να επιλέξει το διδακτικό υλικό, την ιστορική αφήγηση και τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που θα αξιοποιήσει στη διδασκαλία. Πέρα όμως από τις επιλογές του αυτές, ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει τα θέματα των εξετάσεων και αντιμετωπίζει τους μαθητές με διαφορετικό τρόπο από άλλους εκπαιδευτικούς· συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, αξιοποιώντας τις τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Makriyianni, 2004).

Η πολυπρισματική προσέγγιση της Ιστορίας αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένη στοχοθεσία, μεθοδολογία και τεχνικές (σε αυτά πρέπει να είναι καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί). Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να αξιοποιήσουν αυτή τη μέθοδο, θα πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένοι. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν με ποιο τρόπο οι μαθητές πρέπει να προσεγγίσουν την ιστορική γνώση μέσα από τη διδασκαλία τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν παιδαγωγικές γνώσεις αξιοποιούν τις προγενέστερες γνώσεις των μαθητών και τους βοηθούν να δομήσουν τις νέες γνώσεις στις υπάρχουσες νοητικές τους δομές (Barton & Levstik, 2003).

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών έχουν δείξει πως οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν πάντα στη διδασκαλία τους τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που γνωρίζουν. Το γεγονός αυτό φανερώνει πως η επιστημονική κατάρτιση δεν συμβαδίζει απαραίτητα με τις αντίστοιχες παραδοχές του κάθε εκπαιδευτικού. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός να επιδιώκει την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών μέσα από της διδασκαλία του (Barton & Levstik, 2003).

Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και αφορούν την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως σε αυτά υπάρχουν σύντομες ιστορικές πηγές, οι οποίες αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μόνο για την απόσπαση πληροφοριών από τους μαθητές και όχι για την ερμηνεία της οπτικής που προβάλλουν. Το γεγονός αυτό, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν επιδιώκει μέσα από τη διδασκαλία την καλλιέργεια κριτικής και ιστορικής σκέψης, αλλά στοχεύει μόνο στη μετάδοση πληροφοριών, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα την επιφανειακή μελέτη των ιστορικών γεγονότων (Stradling, 2003).

Ακόμη, σύμφωνα με άλλες έρευνες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι καταρτισμένοι επαρκώς αλλά ούτε εξοικειωμένοι με την αξιοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η πολυπρισματική προσέγγιση, η διερευνητική μάθηση,

η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Επίσης, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζουν δυσπιστία για τα αποτελέσματα των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να τις αξιοποιήσουν στη διδακτική πράξη (Makriyianni, 2004). Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως η προβολή της οπτικής των μειονοτήτων, θρησκευτικών και εθνοτικών ομάδων ενδέχεται να δυσκολέψει τους μαθητές να κατανοήσουν τις πολλαπλές οπτικές ενός ιστορικού γεγονότος και να τους προκαλέσει σύγχυση. Επιπρόσθετα, άλλοι επιστήμονες έχουν υποστηρίξει πως η πολυπρισματική προσέγγιση πρόκειται να κάμψει το ηθικό και την εθνική ταυτότητα των νέων, καθώς θα μελετήσουν τα ιστορικά γεγονότα όχι μόνο από την οπτική της εθνικής τους ιστορίας αλλά και από την οπτική των γειτονικών λαών και των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Σωκράτους, 2016).

Για το λόγο αυτό, σκοπός τόσο της παρούσας έρευνας όσο και άλλων σχετικών που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο, είναι να αναδείξουν τη συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία και την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτή. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των ερευνών αλλά και των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική αξιοποίηση αυτής της μεθόδου επιδιώκει να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς που είναι επιφυλακτικοί με την πολυπρισματική προσέγγιση και να αναδείξει πως αυτή βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με τη στοχοθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και με τους γενικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να ξεπεράσουν τους ενδοιασμούς και τις επιφυλάξεις τους και να επιδιώξουν μέσα από τη διδασκαλία τους την καλλιέργεια ιστορικής και κριτικής σκέψης των μαθητών (Makriyianni, 2004).

➤ Η Ευελιξία των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η εφαρμογή της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας είναι δύσκολη λόγω της έλλειψης χρόνου αλλά και του βαθμού ευελιξίας των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018). Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζουν οι τελευταίοι, η ύλη που ορίζουν τα Προγράμματα Σπουδών, ως διδακτέα, είναι αρκετά μεγάλη, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η εμβάθυνση σε αυτή και η πολυπρισματική εξέταση των ιστορικών γεγονότων. Προϋπόθεση λοιπόν για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολυπρισματικής προσέγγισης είναι τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας να γίνουν περισσότερο ευέλικτα, έτσι ώστε να διευκολύνεται η ενσωμάτωση πολυπρισματικών αφηγήσεων στη διδασκαλία, αλλά και η διερευνητική τους προσέγγιση (Stradling, 2003).

Μολονότι αρκετοί επιστήμονες υποστηρίζουν πως για να κατανοήσουμε ένα ιστορικό γεγονός πρέπει να το μελετήσουμε πολυπρισματικά, η πλειοψηφία των ιστορικών μιας χώρας παρουσιάζει τα γεγονότα από μια οπτική που εξυπηρετεί τα εθνικά ή τα πολιτικά συμφέροντα. Σε αυτές τις ιστορικές αφηγήσεις απουσιάζει η οπτική της αντίθετης πλευράς ή των μειονοτήτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ιστορικές μελέτες που αφορούν την έννοια του πολέμου, ο οποίος παρουσιάζεται από την οπτική της εκάστοτε χώρας, ενώ απουσιάζουν οι αναφορές σε

βιαιοπραγίες που διαπράχθηκαν και από τις δύο πλευρές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη στοχοθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, τα οποία θέτουν προτεραιότητα στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης (Makriyianni, 2004).

Για το λόγο αυτό, ορισμένοι υποστηρίζουν πως η ένταξη των ποικίλων φωνών και απόψεων στην εθνική ιστορία μιας χώρας, μπορεί να αποτελέσει αιτία αντιπαράθεσης λόγω των αντιτιθέμενων πολιτικών ιδεολογιών (Phillips, 2002). Η εκπαιδευτική κοινότητα, όμως θα πρέπει να επιδιώξει μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει να εντοπίζουν το σκοπό και το ιδεολογικό φορτίο του συντάκτη της ιστορικής πηγής (Stearns, Seixas & Wineburg, 2000). Η επιδίωξη αυτή βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με τις αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής, οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στη διαμόρφωση της δημοκρατικής ταυτότητας μέσω του διαλόγου, της αντικειμενικής και πολυπρισματικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων (Makriyianni, 2004).

➤ Σχολικά Εγχειρίδια

Ένας ακόμη παράγοντας που εμποδίζει την αποτελεσματική εφαρμογή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ότι στα σχολικά εγχειρίδια απουσιάζουν οι πολυπρισματικές πηγές και οι καθηγητές χρειάζεται να ερευνηθούν οι ίδιοι ώστε να εντάξουν πηγές διαφορετικών οπτικών στη διδασκαλία τους. Για το λόγο αυτό, στα σχολικά εγχειρίδια θα ήταν σκόπιμο να συμπεριληφθούν ιστορικές πηγές που να παρουσιάζουν τα γεγονότα με διαφορετική οπτική από αυτή της κεντρικής ιστορικής αφήγησης, αλλά και τις πρωτογενείς μαρτυρίες ανθρώπων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή μειονότητες που βίωσαν τις ίδιες ιστορικές εξελίξεις. Οι πληροφορίες αυτές θα επιτρέψουν στους μαθητές να εμβαθύνουν στο κλίμα και τις συνθήκες της εκάστοτε ιστορικής περιόδου, να καταλάβουν τους φόβους, τις προκαταλήψεις αλλά και τις συνθήκες που οδήγησαν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες επιλογές και δράσεις (Stradling, 2003· Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Η ένταξη πολυπρισματικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια θεωρείται απαραίτητη για την αντικειμενική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, όμως ακόμη κι αν συμπεριληφθούν ποικίλες ιστορικές αφηγήσεις, το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια πηγή πληροφόρησης, ανοιχτή στον κριτικό έλεγχο (McCully, 2012). Ο παράγοντας αυτός είναι άμεσα συνδεδεμένος με την πολιτική, την οποία υπηρετούν τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς επιλέγεται σε ποια ιστορικά γεγονότα θα επικεντρωθούν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και ποια θα παραληφθούν λόγω έλλειψης χρόνου (Makriyianni, 2004).

➤ Πρωτογενείς Μαρτυρίες

Σημαντικό περιορισμό για την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί το ότι σε ορισμένες περιπτώσεις καθίσταται δύσκολο να εντοπιστούν ιστορικές μαρτυρίες από ορισμένες κοινωνικές ομάδες και μειονότητες, καθώς δεν υπάρχουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα

κατώτερα κοινωνικά στρώματα κάποιων ιστορικών περιόδων, καθώς η πλειοψηφία των τελευταίων παρέμενε αναλφάβητη ή αυτά τα οποία έχουν γραφτεί είναι ελάχιστα γι' αυτά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει συγκεκριμένο εύρος ιστορικών μαρτυριών, γεγονός που δεν επιτρέπει να εξεταστεί το ιστορικό γεγονός πολυπρισματικά και να φωτιστεί από την οπτική διαφόρων τμημάτων του πληθυσμού (Stradling, 2003· Makriyianni, 2004). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν πολυπρισματικές αφηγήσεις ιστορικών, οι οποίοι εξετάζουν τα γεγονότα από διαφορετική οπτική και τα ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο.

➤ Παράγοντες που επηρεάζουν τις ανταποκρίσεις των μαθητών

Αρκετοί επιστήμονες έχουν διεξάγει έρευνες σχετικές με την κατανόηση και την ανταπόκριση των μαθητών σε διδασκαλίες που έχει αξιοποιηθεί η πολυπρισματική προσέγγιση. Από αυτές έχει προκύψει ότι οι μαθητές έχουν την τάση να επηρεάζονται από τη σύγχρονη πραγματικότητα, όταν διατυπώνουν ιστορικές υποθέσεις, γεγονός που εμποδίζει την κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων (Lee, 1999· Lee, 2001· Lee & Shemilt, 2004). Ακόμη, οι μαθητές συχνά οδηγούνται σε απλοϊκές σκέψεις και αντιλαμβάνονται ως ιστορική πραγματικότητα την οπτική που προβάλλει η εκάστοτε ιστορική πηγή και θεωρούν πως υπάρχει μία ιστορική αλήθεια (Lee & Shemilt, 2004).

Ένας ακόμη παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την εφαρμογή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι το άγχος των μαθητών. Το άγχος αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές σε μαθητές της Γ' Λυκείου και αποτελεί εμπόδιο για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές επικεντρώνονται στη λήψη και αφομοίωση των πληροφοριών και όχι στην ερμηνεία τους. Το ζήτημα αυτό οφείλεται στην αναντιστοιχία των απαιτήσεων του εξεταστικού συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων με τη στοχοθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας που εστιάζουν περισσότερο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Makriyianni, 2004).

Πέρα όμως από αυτά, οι μαθητές έχουν την τάση να επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον και να αναπαράγουν ιστορικές οπτικές που έχουν οικειοποιηθεί, ως αδιαπραγμάτευτη αλήθεια. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Ιρλανδία, οι νέοι μαθαίνουν «δύο Ιστορίες», η μία είναι αυτή που διδάσκονται στο σχολείο και η δεύτερη, αυτή που ακούν από τους γονείς τους. Η διαπίστωση αυτή της ερευνήτριας Bennett (2004) είναι ιδιαίτερα σημαντική και καθιστά αναγκαία την τροποποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και του τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας, με τον εμπλουτισμό της ύλης με πολυπρισματικές αφηγήσεις, οι οποίες παρουσιάζουν την οπτική διαφορετικών φυλών και εθνών που ζουν σε χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία.

Η αλλαγή στον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Ιστορίας θα μπορούσε να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αντιληφθούν τα στερεότυπα και τις ανακρίβειες που αναπαράγονται σε ορισμένες ιστορικές αφηγήσεις και έχουν στόχο να δημιουργήσουν μίσος ανάμεσα στους λαούς και να τροφοδοτήσουν τον πόνο, προκειμένου να τονώσουν το αίσθημα εθνικής υπερηφάνειας (Bennett, 2004).

1.5 Αναφορές της πολυπρισματικής προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας

Η ιστορική αφήγηση αποτελεί ένα βασικό πολιτιστικό αγαθό για την κατανόηση του παρελθόντος. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζουν τα κράτη, αξιοποιεί την ιστορία, ώστε να διαμορφώσει μια «συλλογική μνήμη», η οποία θα αποτελέσει την «εθνική ιστορία» μιας χώρας. Κατά καιρούς όμως αυτή έχει αξιοποιηθεί για να υπηρετήσει πολιτικές σκοπιμότητες (Wertsch, 1998).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην ιστορία της εκπαίδευσης θα διαπιστώσουμε πως τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας που διαμορφώθηκαν στην Ευρώπη κατά τον 19^ο αιώνα, έθεταν ως προτεραιότητα τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και την ενδυνάμωση της εθνικής συνείδησης των μαθητών (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016). Ο στόχος αυτός, υπηρετήθηκε κυρίως μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία περιλάμβαναν ιστορικές αφηγήσεις που πρόβαλαν συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, τα οποία τόνωναν το εθνικό ιδεώδες και προκαλούσαν τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Πέρα όμως από την επιλογή της ιστορικής αφήγησης, σημαντικό ρόλο έπαιζε και η διδακτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, η οποία ήταν μονόπλευρη, δεδομένου ότι απουσίαζε η οπτική των γειτονικών χωρών, οι οποίες εμπλέκονταν στις ιστορικές εξελίξεις. Η πρακτική αυτή θεωρήθηκε πως τροφοδοτούσε την αντιπαλότητα των λαών και πως στο μέλλον επρόκειτο να πυροδοτήσει συγκρούσεις ανάμεσα στα έθνη, τα οποία είχαν αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Η υποψία αυτή επιβεβαιώθηκε με την έκρηξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και του Ψυχρού Πολέμου που στιγματίσαν τον 20^ο αιώνα. Τα γεγονότα προκάλεσαν τον προβληματισμό τόσο των κρατών όσο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δημιουργήθηκε με σκοπό να αποτρέψει έναν μελλοντικό πόλεμο (McCully, 2012).

Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθεί μια επικείμενη ανοιχτή σύγκρουση ανάμεσα στα έθνη της Ευρώπης και να αποκατασταθεί η ισορροπία στις διεθνείς σχέσεις, το Συμβούλιο της Ευρώπης προέβη σε οργανωμένες προσπάθειες για την τροποποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας. Συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες, το Συμβούλιο της Ευρώπης οργάνωσε διεθνείς διασκέψεις, στις οποίες συμμετείχαν τα περισσότερα κράτη- μέλη της Ευρώπης και είχαν ως θέμα τη διδασκαλία της Ιστορίας και την διδακτική προσέγγιση των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων, με σκοπό τη διασφάλιση της ειρήνης (Stradling, 2003· Milko, 2004). Η επιδίωξη των ευρωπαϊκών κρατών ήταν «να χαμηλώσουν τους εθνικιστικούς τόνους» (Αποστολίδου, 2013: 13) οι οποίοι στο παρελθόν οδήγησαν στον Β' Παγκόσμιο και τον Ψυχρό Πόλεμο και να διαμορφώσουν μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα, η οποία θα διασφάλιζε την ειρήνη και την ισορροπία τα επόμενα χρόνια (Αποστολίδου, 2013).

Το γεγονός που προκάλεσε το ενδιαφέρον τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι πως η Ιστορία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των πολιτών, οι οποίοι θα απαρτίσουν στο μέλλον τις δημοκρατικές κοινωνίες. Για το λόγο αυτό, αρκετοί επιστήμονες υποστήριξαν πως η ένταξη της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας, μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων και να διασφαλίσει την ειρήνη και το σεβασμό μεταξύ των διαφορετικών εθνών (Stradling, 2003). Το γεγονός αυτό

οδήγησε το Συμβούλιο της Ευρώπης να διεξάγει πλήθος συνεδρίων με σκοπό την αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων αλλά και την ένταξη της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας (Milko, 2004).

Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα πραγματοποιήθηκαν διασκέψεις σε διμερές, περιφερειακό και πολυμερές επίπεδο. Αρχικά, έλαβαν χώρα οι διμερείς συνεργασίες των χωρών που έδειξαν ενδιαφέρον να εκσυγχρονίσουν τα Προγράμματα Σπουδών, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν συνεργασίες σε περιφερειακό επίπεδο, γειτονικών χωρών, οι οποίες συμφώνησαν ως προς τη διδασκαλία της κοινής τους Ιστορίας. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν οι πολυμερείς συνεργασίες, στις οποίες όλα τα Ευρωπαϊκά κράτη συμφώνησαν για το πώς θα διδαχθεί η Ευρωπαϊκή Ιστορία, με σκοπό τη διατήρηση της ισορροπίας και της ειρήνης (Milko, 2004).

Οι αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών που πραγματοποιήθηκαν, συνοδεύτηκαν από επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, διότι οι αλλαγές αφορούσαν όχι μόνο το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος. Συγκεκριμένα, η επιστημονική ομάδα που συμμετείχε στις Ευρωπαϊκές συνδιασκέψεις, πρότεινε την αξιοποίηση πολυπρισματικών πηγών για την εμβάθυνση από μια ουδέτερη στάση στα ιστορικά γεγονότα (Milko, 2004).

Η πολυπρισματική προσέγγιση, που αποτέλεσε τη νέα διδακτική μέθοδο που προτάθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, αναπτύχθηκε από το Πρόγραμμα Ιστορίας του Συμβουλίου Σχολείων (SCHP²), το οποίο ξεκίνησε στην Αγγλία, στα τέλη της δεκαετίας 1960. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε πως οι σπουδαστές αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής και ιστορικής σκέψης, οι οποίες τους επιτρέπουν να διερευνήσουν το παρελθόν μέσω της εξέτασης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών αλλά και ποικίλων ιστορικών αφηγήσεων. Ακόμη, οι σπουδαστές προσέγγιζαν οποιαδήποτε ιστορική αφήγηση ως μια οπτική του παρελθόντος, η οποία ήταν ανοιχτή σε ιστορικά ερωτήματα ενώ κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η ιστορία είναι μια διαδικασία που καθορίζεται από την οπτική γωνία των μαρτυριών που συχνά είναι αντικρουόμενες, καθώς οι συντάκτες τους είχαν στη διάθεση τους διαφορετικά στοιχεία (McCully, 2012).

Ο στόχος του προγράμματος της SCHP ήταν να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των νέων. Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής που διεξήχθη οδήγησαν στη σταδιακή αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών τόσο στην Ευρώπη όσο και την Αμερική, ενώ η ένταξη της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας συνδέθηκε με την πεποίθηση ότι «εκθέτει τους μαθητές στην κριτική εξέταση των αποδεικτικών στοιχείων» και μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της κοινωνίας (Smith, 2005: 143- 155).

Η πολυπρισματική προσέγγιση προτάθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως διδακτική μέθοδος, διότι συμβάλει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως η κριτική και ιστορική σκέψη αλλά και στη διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων, οι οποίες βρίσκονται σε πλήρη συμβατότητα με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Παρά την ένταξη όμως της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της Ιστορίας παρατηρείται, πως σε αρκετά Προγράμματα Σπουδών δεν συναντάται ο όρος

² School History Project

«πολυπρισματική προσέγγιση» παρά υπάρχει μόνο το σκεπτικό της θεωρίας (Stradling, 1999· McCully, 2012).

Παρά, λοιπόν, την αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών ως προς τη στοχοθεσία και τις διδακτικές μεθόδους αλλά και την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, παρατηρήθηκε πως κατά τη διδακτική πράξη δεν συνέβησαν ανάλογες αλλαγές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι όχι μόνο ως προς το γνωστικό αντικείμενο, καθώς πλέον η ύλη περιλάμβανε και συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα αλλά και ως προς τη διδακτική προσέγγισή τους. Επομένως, αναδείχτηκε πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα πρέπει να μεριμνά μόνο για την αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και για την επιμόρφωση και την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας (McCully, 2012). Την παραδοχή αυτή υποστήριξε και ο Weldon (2005), ο οποίος συμμετείχε στην αναθεώρηση του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας στη Νότιο Αφρική, και ανέφερε χαρακτηριστικά πως «αν θέλουμε να αγκαλιάσουμε αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών με γνώμονα τις αξίες και να αναπτύξουμε στους εκπαιδευομένους το σεβασμό προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, τότε οι εκπαιδευτικοί πρώτα πρέπει να αναπτύξουν αυτές τις αξίες και να τις χρησιμοποιήσουν για να μετασχηματίσουν τις τάξεις και τη διδασκαλία τους» (Weldon, 2005: 1).

Οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης κατέληξαν σε ορισμένες παραδοχές, τις οποίες και εφάρμοσαν τα Ευρωπαϊκά κράτη για τη διασφάλιση της ειρήνης και τη διατήρησης της ισορροπίας.

1. Η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από πολιτικές και ιδεολογικές επιρροές.
2. Η ιστορία δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης από τους πολιτικούς.
3. Μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας, οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν εθνική ταυτότητα, ενώ παράλληλα μαθαίνουν για το παρελθόν των άλλων πολιτισμών (Milko, 2004).

Πέρα όμως από αυτά, η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να υπηρετεί συγκεκριμένη στοχοθεσία, ως προς τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα πρέπει:

- Να κατανοήσουν τη σύγχρονη κατάσταση και να βρουν τη θέση τους στο μεταβαλλόμενο κόσμο.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες.
- Να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς.
- Να εκφράζονται και να σέβονται τις διαφορετικές οπτικές από τη δική τους.
- Να σέβονται τη διαφορετικότητα.
- Να δείχνουν ανοχή, κατανόηση και εμπιστοσύνη σε όλους τους λαούς.
- Να αντιστέκονται στην πολιτική και ιδεολογική χειραγώγηση (Milko, 2004).

Ακόμη, η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να έχει ως σκοπό:

- Να ενώσει τους λαούς αλλά και να τους διαχωρίσει.
- Να αναδείξει την πολυπλοκότητα και να την κάνει κατανοητή.

- Να διασφαλίσει την ισορροπία στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ιστορία αλλά και στην ιστορία της καθημερινής ζωής.
- Να προσεγγίζουν οι μαθητές τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών γεγονότων.
- Να εξαλείψει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.
- Να προσεγγίζονται τα ιστορικά γεγονότα μέσα από ιστορικές πηγές και κατάλοιπα του παρελθόντος, τα οποία βρίσκονται σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.
- Να ενισχύεται η δημιουργικότητα των μαθητών (Milko, 2004).

Οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε περιφερειακό επίπεδο, αφορούσαν το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Μεταξύ των όσων συζητήθηκαν, συμφωνήθηκε να πραγματοποιηθούν ομαδικές εργασίες στα σχολεία, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ισότιμη συνεργασία και να γνωρίσουν την ιστορία λαμβάνοντας υπόψη και την οπτική των γειτονικών χωρών. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της πολυπρισματικής προσέγγισης, η δραστηριότητα αυτή θα βοηθούσε τους μαθητές να εξοικειωθούν με την εξέταση των ιστορικών γεγονότων από διαφορετική οπτική από τη δική τους. Οι μαθητές ακόμη, θα είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις εθνικές ιδιαιτερότητες αλλά τους τρόπους που επιτεύχθηκαν οι συμβιβασμοί και οι συνεργασίες μεταξύ των χωρών. Μέσα από τις αλλαγές που θα συντελούνταν στα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας διασφαλίστηκε, ότι θα αποφευχθούν οι μελλοντικές εχθροπραξίες μεταξύ των χωρών, ενώ θα γινόταν προσπάθεια οι νέοι να διαμορφώσουν μια πιο δημοκρατική και κριτική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα των άλλων πολιτισμών και συμφερόντων (Milko, 2004).

Σύμφωνα με τη Milko (2004), η οποία συμμετείχε στο συνέδριο που πραγματοποιήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης στην Κύπρο, «η άγνοια της Ιστορίας των γειτονικών χωρών μπορεί να γίνει επικίνδυνη, διότι αυτή μπορεί να αντικατασταθεί εύκολα από λανθασμένες και μεροληπτικές πληροφορίες. Ο στόχος της πρωτοβουλίας του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την πολιτισμική ποικιλομορφία» (Milko, 2004: 21). Συνοψίζοντας, λοιπόν, τις παραδοχές που αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ιστορία δεν είναι μέσο για την ανάδειξη αντιπάλων αλλά για την ανάπτυξη του σεβασμού και της ομόνοιας μεταξύ των διαφορετικών εθνών.

Οι ρυθμιστικές αλλαγές των Προγραμμάτων Σπουδών κατέστησαν αναγκαία την παροχή ενός οδηγού προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επρόκειτο να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας. Η σύνθεση του επιμορφωτικού οδηγού ανατέθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης στον Stradling, ο οποίος συμπεριέλαβε σε αυτόν συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς και ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες είχαν εφαρμοστεί με επιτυχία κατά το πειραματικό στάδιο της νέας διδακτικής μεθόδου. Ο επιμορφωτικός οδηγός που δημοσιεύτηκε το 2003, αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια μεταφράστηκε σε 16 γλώσσες (Stradling, 2003).

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Πειραματικών Προγραμμάτων που διεξήχθησαν σε περιφερειακό επίπεδο και στέφθηκαν από επιτυχία, αναδείχθηκε πως η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία συμφιλίωσης των χωρών και στη διασφάλιση της ειρήνης (Milko, 2004).

Κατά τη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, η συγγραφική ομάδα θα πρέπει να εστιάσει σε δύο διαστάσεις, τη διάσταση της ύπαρξης και της ταυτότητας. Η διάσταση της ύπαρξης περιλαμβάνει την κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική, πολιτική και συνταγματική ιστορία, ενώ η διάσταση της ταυτότητας αφορά το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία και την προέλευση (Carvell, 2004).

Ακόμη, οι συντάκτες των σχολικών εγχειριδίων θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων που δημιουργούν:

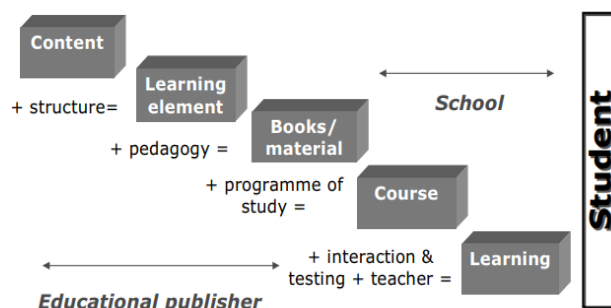
- Να τονώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα.
- Να αυξάνουν τις γνώσεις των μαθητών και να βοηθούν στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων.
- Να βοηθούν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών.
- Να ενθαρρύνουν την ενεργό μάθηση.
- Να απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ.
- Να προκαλούν τους μαθητές να σκεφτούν και όχι απλά να μάθουν.
- Να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις και σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις (Carvell, 2004).

Τέλος, οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τον τρόπο που προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα, καθώς θα πρέπει να αποφύγουν να εκφράσουν προσωπικές τους απόψεις, αλλά να παρουσιάσουν αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία είναι κοινώς αποδεκτά από την πλειοψηφία της επιστημονικής κοινότητας.

Πέρα όμως από αυτά, σύμφωνα με τον Carvell (2004), σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτικοί εκδότες, οι οποίοι αναλαμβάνουν τα σχολικά εγχειρίδια, τα αρχεία των δασκάλων, τα βιβλία εργασιών και τις τράπεζες θεμάτων. Αντίθετα με αυτούς, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την παράδοση του μαθήματος, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την αλληλεπίδραση μαζί τους, ώστε να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι παραπάνω συνιστώσες που επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα απεικονίζονται στο παρακάτω σχήμα.

Publishers' role in the value chain



(Carvell, 2004: 57)

1.5.1 Παρουσία της πολυπρισματικής προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, στοχεύοντας στη δημιουργία μιας ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας, δεν συνοδεύονται πάντα από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, όπως έχουν δείξει οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια αμυντική στάση απέναντι στις διαφορετικές οπτικές των γειτονικών χωρών, πράγμα που αποδεικνύει η απουσία ιστορικών αφηγήσεων με τις οπτικές άλλων Βαλκανικών χωρών αλλά και της Τουρκίας από τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποφεύγουν να προσεγγίσουν πολυπρισματικά ορισμένα συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα, όπως για παράδειγμα η Μικρασιατική καταστροφή, ο διωγμός του 1914 και άλλα (Μαμούρα, 2011· Φραγκουδάκη, 2013).

Κατά τη χρονική περίοδο 2010-2011 έγινε μια πιλοτική προσπάθεια για αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, τα οποία συμφωνήθηκε πως πρέπει να χαρακτηρίζονται από πολυφωνία και να περιλαμβάνουν πολυπρισματικές αφηγήσεις. Υπεύθυνοι των Προγραμμάτων Σπουδών είχαν οριστεί το ΥΠΔΒΜΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών- Ιστορίας, όμως οι προτάσεις που κατατέθηκαν αποσιωπήθηκαν και δεν πραγματοποιήθηκαν οι αλλαγές, οι οποίες θα ενέτασσαν την πολυπρισματικότητα στη διδακτική πράξη (Σωτηρόπουλος, 2012).

Τα επόμενα χρόνια, όμως, στο πρόγραμμα της τοπικής ιστορίας που πραγματοποιήθηκε το 2013, έγινε αναφορά στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σχολικής τάξης και της χώρας, στην αναγκαιότητα προβολής των πολλαπλών οπτικών στην ιστορική αφήγηση, ενώ δόθηκε έμφαση στην «πολυφωνικότητα», η οποία σχετίζεται με την πολυπρισματικότητα. Το πρόγραμμα τοπικής ιστορίας βρίσκεται όμως σε αναντιστοιχία με τα Προγράμματα Σπουδών, από τα οποία απουσιάζει αυτή η φιλοσοφία και η επιστημονική προσέγγιση. Η ίδια ασυμβατότητα εντοπίζεται και στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία χαρακτηρίζονται από σύγχρονο και παραδοσιακό πλαίσιο όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Όπως μάλιστα επισημαίνουν οι Βούρη και Γατσωτής (2011), οι οποίοι έχουν μελετήσει τα σχολικά εγχειρίδια της Γ' Λυκείου, διαφαίνεται σε αυτά η παραδοσιακή εθνοκεντρική αντίληψη (Αποστολίδου, 2013).

Στα σχολικά εγχειρίδια της Β' και Γ' Γυμνασίου υπάρχουν ελάχιστες προτάσεις για την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης από τον καθηγητή, όπως για παράδειγμα το κεφάλαιο με τη «Στάση του Νίκα», στο οποίο υπάρχει πρόταση στο βιβλίο του καθηγητή για διαφορετικές αφηγηματικές εκδοχές. Οι ελάχιστες όμως ιστορικές εκδοχές που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια και το παραδοσιακό υπόβαθρο στο οποίο είναι δομημένα, δεν επιτρέπει την καλλιέργεια της κριτικής και ιστορικής σκέψης ούτε υπηρετεί τις σύγχρονες προτάσεις που προβάλλει το Συμβούλιο της Ευρώπης για το μάθημα της Ιστορίας.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει ενδιαφέρον και προθυμία να εντάξει την πολυφωνία και την πολυπρισματικότητα στη διδακτική πράξη, εντούτοις απουσιάζει από τα σχολικά εγχειρίδια το απαιτούμενο διδακτικό υλικό που θα υπηρετήσει αυτόν το σκοπό. Όπως

υποστηρίζει μάλιστα η Αποστολίδου, θα πρέπει να καταβληθεί σημαντική προσπάθεια, ώστε να συγκεντρωθεί το εκπαιδευτικό υλικό που θα υπηρετεί τη στοχοθεσία του σύγχρονου σχολείου που αρμόζει στην ιστορική εκπαίδευση (Αποστολίδου 2013: 21).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και την Ελλάδα για την πολυπρισματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας και την ανταπόκριση των μαθητών

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποτελούσε ανέκαθεν αντικείμενο έρευνας και συζητήσεων για την επιστημονική κοινότητα, καθώς διαπιστώθηκε, ότι αν και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προάσπιση της Δημοκρατίας, μπορεί εύκολα να αποτελέσει μοχλό δημιουργίας αντιπαραθέσεων και εχθρότητας ανάμεσα στους λαούς. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε το Συμβούλιο της Ευρώπης να εντείνει τις προσπάθειες για συνεργασία των χωρών, έτσι ώστε να ακολουθήσουν μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική, που να έχει στόχο τη συμφιλίωση και τη διασφάλιση της ειρήνης. Η επιδίωξη αυτή υπηρετείται τα τελευταία χρόνια μέσα από τη συνεργασία των Ευρωπαϊκών χωρών αλλά και την ερευνητική προσπάθεια, ώστε να ενταχθούν τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα στη διδασκαλία της Ιστορίας και να προσεγγιστούν από τους μαθητές με ουδετερότητα, αντικειμενικότητα και συναισθηματική αποστασιοποίηση, ώστε να μην εντείνουν το εχθρικό κλίμα, αλλά να επικρατήσει η ισορροπία στις διεθνείς σχέσεις (Milko, 2004). Για την υλοποίηση της επιδίωξης αυτής, αρκετές χώρες προχώρησαν σε δομικές και διαρθρωτικές αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια, εντάσσοντας στη διδακτική πράξη, την «Πολυπρισματική Μέθοδο Διδασκαλίας της Ιστορίας» (multiperspectivity theory), η οποία είναι μια επιστημονική και αμερόληπτη διδακτική προσέγγιση (Milko, 2004· Πασιάς & Φλουρής & Φωτεινός, 2016).

Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στη διδασκαλία της Ιστορίας, συνοδεύτηκαν από επιστημονικά συνέδρια και ερευνητικές μελέτες που ανέδειξαν τη συνεισφορά της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, επισημαίνοντας ότι αυτή προάγει την κριτική και ιστορική σκέψη των μαθητών, τη δημοκρατική στάση απέναντι στις διαφορετικές οπτικές και τέλος την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των μαθητών (Stradling, 2003· Barton & Levstik, 2008· Αποστολίδου, 2013).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να αναδείξουν τη συμβολή της πολυπρισματικότητας δεν κατέληξαν όλες σε παρόμοια αποτελέσματά, δεδομένου ότι ορισμένες οδηγήθηκαν σε θετικά συμπεράσματα σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ άλλες σε λιγότερο ενθαρρυντικά. Οι έρευνες που δεν κατέληξαν σε αρκετά ενθαρρυντικά αποτελέσματα πυροδότησαν τις αντιρρήσεις και την επιφυλακτική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών και επιστημόνων για τη νέα αυτή διδακτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, οι επικριτές της πολυπρισματικής προσέγγισης υποστήριζαν, πως οι μαθητές πρόκειται να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην κατανόηση των πολλαπλών οπτικών που υπάρχουν για το εκάστοτε ιστορικό γεγονός καθώς ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο τις ιστορικές εξελίξεις, γεγονός που ενδέχεται να προκαλέσει «σύγχυση» στους μαθητές και ιδιαίτερα στους πιο αδύναμους μαθησιακά (Σωκράτους, 2016: 64).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρατίθενται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ευρώπη και έχουν εξετάσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών σε διδασκαλίες, στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση. Οι έρευνες αυτές ενίσχυσαν τον αρχικό μας προβληματισμό και βοήθησαν στον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Η παράθεσή τους αποσκοπεί στο να αναδειχθούν τα αποτελέσματα της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία και να ενταχθεί αυτή η παρούσα ερευνητική εργασία, που εστιάζει στα αποτελέσματα της διδασκαλίας της Ιστορίας με τη χρήση της πολυπρισματικής προσέγγισης, σε μια ευρύτερη ερευνητική παράδοση.

2.1.1. Διεθνείς έρευνες

1) Μια από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με θέμα τις ανταποκρίσεις των μαθητών από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας, έγινε στη Βόρεια Ιρλανδία από την ερευνητική ομάδα των Barton και McCully (2010). Στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν 253 μαθητές από 12 διαφορετικά σχολεία. Από την έρευνα προέκυψε πως οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το νέο τρόπο προσέγγισης της Ιστορίας, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να εξετάσουν και άλλες οπτικές πέρα από την επίσημη ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου.

Ακόμη, κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές δεν επέλεξαν να διατυπώσουν μια ιστορική αφήγηση, όμοια με εκείνη του σχολικού εγχειριδίου, η οποία είναι γραμμική και μονοδιάστατη, αλλά αξιοποίησαν όλες τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις πολυπρισματικές πηγές, ώστε να δομήσουν στο μυαλό τους ένα πολύπλοκο σχήμα που περιλάμβανε τις διασυνδέσεις των ιστορικών γεγονότων και τις διαφορετικές οπτικές τους. Οι μαθητές έλαβαν υπόψη όλες αυτές τις πληροφορίες και σύνθετους ιστορικούς συλλογισμούς, οι οποίοι στη συνέχεια αναλύθηκαν από την ερευνητική ομάδα. Από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να κατανοήσουν τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν για ένα ιστορικό γεγονός (Barton & McCully, 2010).

2) Τα αποτελέσματα μιας άλλης ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε, επίσης, στη Βόρεια Ιρλανδία ήταν περισσότερο ενθαρρυντικά. Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν 968 μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν σε 238 focus group interview. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι μαθητές που προσέγγισαν την ιστορική γνώση μέσω πολυπρισματικών ιστορικών πηγών είχαν πολύ υψηλά επίπεδα γνώσης και είχαν αφομοιώσει αρκετές πληροφορίες. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι μαθητές κατανοούν και μαθαίνουν καλύτερα μέσω της πολυπρισματικής προσέγγισης, γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος (McCaffery & Hansson, 2011).

Τα διαφορετικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με άλλες ερευνητικές μελέτες τόσο στη Βόρεια Ιρλανδία όσο και σε άλλες χώρες κατέστησαν αναγκαία την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την πραγματοποίηση κι άλλων ερευνών ώστε να διαπιστωθεί η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην κατανόηση του παρελθόντος. Σύμφωνα με τις ερμηνείες που προέκυψαν μέχρι στιγμής, οι μαθητές δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, λόγω της ισχυρής εθνικής τους ταυτότητας, η οποία φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο. Παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται πως οι άλλες

κοινωνικές και εθνικές ομάδες προβάλλουν μια διαφορετική εκδοχή του παρελθόντος, τους είναι δύσκολο να συμβιβαστούν με τις άλλες οπτικές και να τροποποιήσουν την αρχική τους γνώση (Mosberg, 2002· Letorneau & Moisan, 2004· Porat, 2004).

3) Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στη Βόρεια Ιρλανδία (2012) είχε ως θέμα την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας για τη διαχείριση των συγκρουσιακών ιστορικών θεμάτων με σκοπό την προώθηση της ειρήνης και της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης. Ο ερευνητής McCully (2012) αξιοποίησε την πολυπρισματική προσέγγιση για να επιτύχει την συναισθηματική αποστασιοποίηση των μαθητών κατά τη διδακτική προσέγγιση των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων που υπήρχαν στην διδακτέα ύλη. Η διδακτική αυτή επιλογή οφείλεται στο γεγονός ότι ο ερευνητής επεδίωξε να προσεγγίσουν οι μαθητές το παρελθόν κριτικά και αμερόληπτα, δεδομένου ότι η διδασκαλία θα στηριζόταν σε διαφορετικές ιστορικές οπτικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα απασχολούν ιδιαίτερα τη Διδακτική της Ιστορίας, καθώς περιλαμβάνουν τους πολέμους, που έλαβαν χώρα στο πρόσφατο παρελθόν, ή βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη, και κατ' επέκταση προκαλούν συναισθηματική φόρτιση στους μαθητές και την κοινωνία. Η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διερεύνησε τις ανταποκρίσεις των μαθητών και τον βαθμό κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων, μετά τις διδασκαλίες που αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση (McCully, 2012).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι μαθητές που συμμετείχαν σε διδασκαλίες, στις οποίες η μάθηση γινόταν με διερευνητικό τρόπο και εξετάζονταν πολυπρισματικές ιστορικές πηγές για τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα, μπόρεσαν να τα κατανοήσουν καλύτερα και να ερμηνεύσουν τις οπτικές των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων σε σχέση με μαθητές που συμμετείχαν σε διδασκαλίες, στις οποίες προβαλλόταν μια ενιαία ιστορική αφήγηση, ακόμη κι αν αυτή περιλάμβανε τις οπτικές όλων των κοινωνικών ομάδων. Η έρευνα ανέδειξε ακόμη πόσο δύσκολο ήταν για τους μαθητές να απαγκιστρωθούν από τα στερεότυπα της κοινωνίας και της οικογένειάς τους για τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα αυτά σύμφωνα με τον ερευνητή, εγείρουν τον προβληματισμό σχετικά με την ανάγκη αναθεώρησης των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να προσεγγίζονται τα συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα, με όσο το δυνατόν πιο κριτικό και αποστασιοποιημένο τρόπο (McCully, 2012).

4) Μια ακόμη έρευνα σχετική με την συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία, το 2018. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, διεξήχθησαν διδασκαλίες, στις οποίες αξιοποιήθηκαν πολυπρισματικές πηγές για την διδακτική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος. Οι διδασκαλίες αυτές χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες, σύμφωνα με το είδος των ιστορικών πηγών που μελετήθηκε σε κάθε διδασκαλία.

Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν μαθητές, οι οποίοι μελέτησαν πρωτογενείς πολυπρισματικές πηγές και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ακραίος εθνικισμός είχε αρνητικές συνέπειες για το σύνολο του πληθυσμού (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Στη δεύτερη κατηγορία μελετήθηκαν δευτερογενείς ιστορικές πηγές, οι οποίες αποτελούσαν την ιστοριογραφική οπτική για το ιστορικού γεγονότος, καθώς περιλάμβαναν μελέτες Εβραίων και άλλων επιστημόνων. Οι μαθητές, προτού μελετήσουν τις ιστορικές πηγές, διατύπωσαν μια υπόθεση που σχετίζεται με τη χρονική βαθμίδα της ιστορικής αφήγησης. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως οι ιστορικές μελέτες ίσως εστιάζουν περισσότερο στις ανθρώπινες απώλειες και τον ψυχικό πόνο που προκάλεσε το Ολοκαύτωμα και όχι τόσο στις υλικές ζημιές, καθώς αυτές θα είχαν αποκατασταθεί το 2000- 2001, όταν εκείνες δηλαδή καταγράφηκαν. Βάσει αυτής της δήλωσης των μαθητών μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι συνειδητοποίησαν πως η κάθε ιστορική μελέτη στηρίζεται στα ερωτήματα που έθεσε ο ιστορικός, τα οποία είναι επηρεασμένα από την εποχή στην οποία έζησε (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Στην τρίτη κατηγορία εξετάστηκε η οπτική των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ιστορικό γεγονός. Οι μαθητές παρακολούθησαν ένα video ενός επιζώντος από το Ολοκαύτωμα και κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για αυτά που παρακολούθησαν. Οι μαθητές και οι καθηγητές εξέφρασαν διαφορετικές οπτικές, οι οποίες ήταν τεκμηριωμένες με βάση το ιστορικό πλαίσιο της εποχής αλλά και την προσωπική τους ηθική (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Στο τέλος των διδασκαλιών, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα για να εξεταστεί ο βαθμός κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων μετά από τις διδασκαλίες με την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης. Τα ιστορικά δοκίμια που συνέθεσαν οι μαθητές περιλάμβαναν εκτός από τη σύγχρονη οπτική, τις διαφορετικές οπτικές αλλά και το ιστορικό πλαίσιο των διαφόρων χρονικών επιπέδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν ενθαρρυντικά, καθώς επιβεβαίωσαν τη θετική συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών και απέδειξαν ότι οι τελευταίοι έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σε βάθος τα ιστορικά γεγονότα και να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα τους (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

Επίσης, ένας από τους ερευνητές διαπίστωσε πως οι πολυπρισματικές ιστορικές πηγές ήταν περισσότερο κατανοητές από μαθητές με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο. Τέλος, η ερευνητική ομάδα διαπίστωσε ότι ορισμένες φορές είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει πολυπρισματικές πηγές σε πολλά ιστορικά πλαίσια, διότι συχνά οι μαθητές δεν διαθέτουν την απαιτούμενη γνώση για το ιστορικό συγκεκριμένο (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

5) Μια αρκετά πρόσφατη σχετική έρευνα έλαβε χώρα στην Ολλανδία και δημοσιεύθηκε το 2019. Η έρευνα που έγινε στο μάθημα της Ιστορίας, αφορούσε το κεφάλαιο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και είχε ως δείγμα μαθητές 16-17 ετών. Στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, το ιστορικό γεγονός προσεγγίστηκε πολυπρισματικά, καθώς μελετήθηκαν πηγές που παρουσίαζαν την οπτική των Γερμανών, των Εβραίων, των Ολλανδών στρατιωτών και του συνόλου του Ολλανδικού πληθυσμού. Ακόμη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος προβλήθηκε ιστορικός χάρτης, ενώ οι ιστορικές πηγές που μελετήθηκαν ήταν πρωτογενείς και δευτερογενείς.

Οι πηγές που επιλέχθηκαν από τη διδάσκουσα παρουσίαζαν διαφορετικές οπτικές γωνίες του ιστορικού γεγονότος, οι οποίες ορισμένες φορές έρχονταν σε αντίφαση μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, οι μαθητές μελέτησαν μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν τα γεγονότα, όντας θύματα του Ολοκαυτώματος, είτε ως απλοί πολίτες της Γερμανίας και της Ολλανδίας, είτε ως συνεργάτες του Χιτλερικού στρατού. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την ανταπόκριση των μαθητών και συγκεκριμένα το βαθμό κατανόησης και ερμηνείας του ιστορικού γεγονότος, μέσα από τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν (Kropman, Van Drie & Van Boxtel, 2019).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ιστορικών δοκιμίων που συνέθεσαν οι μαθητές ανέδειξαν πως οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στα σημαντικά πρόσωπα που συμμετείχαν στα γεγονότα, όπως ο Χίτλερ και η Βασίλισσα της Ολλανδίας, αλλά και σε συλλογικότητες όπως οι Γερμανοί, οι Εβραίοι και οι Ολλανδοί, ενώ σε ορισμένα δοκίμια μαθητών αναφέρθηκαν και οι Άγγλοι ως απελευθερωτές. Επίσης, μεγάλο ποσοστό μαθητών επισήμανε τις σημαντικές χρονολογίες που σήμαναν την αρχή και το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (1940 και 1945). Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των ιστορικών δοκιμίων εστίαζε σε πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, όμως ένας μικρός αριθμός μαθητών αναφέρθηκε σε άλλα γεγονότα, όπως ο Ουγγρικός χειμώνας, η απελευθέρωση τμήματος της Ολλανδίας και σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, όπως η καταναγκαστική εργασία και η πείνα.

Με βάση τα αποτελέσματα, η ερευνητική ομάδα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα ιστορικά δοκίμια που συνέθεσαν οι μαθητές δεν υπήρχε σημαντική αναφορά στις πολυπρισματικές οπτικές του γεγονότος και αντί αυτού οι μαθητές φάνηκε να είναι ιδιαίτερα επηρεασμένοι από την «παραδοσιακή» προσέγγιση της ιστορίας, η οποία δίνει έμφαση στη γεγονοτολογική παρουσίαση των εξελίξεων και τις προσωποκεντρικές αναφορές. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντάξουν στη διδασκαλία τους ιστορικές πηγές που παρουσιάζουν τα ιστορικά γεγονότα υπό διαφορετικό πρίσμα σε σχέση με την ιστορική αφήγηση, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόησή τους. Οι ερευνητές θεώρησαν πως η απουσία πολυπρισματικών εκδοχών από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας στην Ολλανδία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ενθαρρύνουν τη εκμάθηση μιας κεντρικής ιστορικής αφήγησης (Kropman, Van Drie & Van Boxtel, 2019).

2.1.2 Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα

Η ένταξη της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας έχει απασχολήσει τους Έλληνες ερευνητές και εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια να έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες με αυτό το θέμα, οι οποίες όμως αφορούν κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε το αρχικό μας ενδιαφέρον για διερεύνηση της συμβολής της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας και της μελέτης των ανταποκρίσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σε βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1) Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν τα αποτελέσματα της έρευνας- δράσης που πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό Μακαρατζή (2017), σε βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Στ' Δημοτικού). Η συγκεκριμένη έρευνα επεδίωξε να μελετήσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών και το βαθμό κατανόησης και εμπάθυνσης στα ιστορικά γεγονότα μέσα από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειοψηφία των μαθητών μπόρεσε να αξιοποιήσει τις πολυπρισματικές πηγές και να συνθέσει μια ιστορική αφήγηση, στηριζόμενη στις πηγές αυτές. Παρ' όλα αυτά, παρατηρήθηκε πως ορισμένοι μαθητές προσέγγισαν επιφανειακά τις ιστορικές μαρτυρίες, με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να δομήσουν ολοκληρωμένο ιστορικό συλλογισμό και να ερμηνεύσουν τις ιστορικές μαρτυρίες που παρουσίαζαν οι πηγές. Η έρευνα έδειξε, επίσης, πως οι μαθητές είχαν την τάση να παραλείπουν να εξετάσουν την αξιοπιστία των πηγών, καθώς την θεωρούσαν δεδομένη, καθώς παρεχόταν από τον εκπαιδευτικό ή το σχολικό εγχειρίδιο (Μακαρατζής, 2017).

Ένα Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό στοιχείο είναι όμως, ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν την πολυπρισματική φύση της Ιστορίας και να αντιληφθούν το λόγο που ορισμένες πρωτογενείς μαρτυρίες ερμήνευαν με διαφορετικό τρόπο τα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ο ερευνητής ήταν ότι οι μαθητές βελτιώνουν σταδιακά την ικανότητα να αξιοποιούν πολυπρισματικές πηγές, να ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα και να διατυπώνουν ιστορικούς συλλογισμούς, όταν συμμετέχουν συστηματικά σε οργανωμένες δραστηριότητες (Μακαρατζής, 2017).

2) Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Μακαρατζή (2018), σε μαθητές της Στ' Δημοτικού επεδίωξε να εξετάσει τα αποτελέσματα από την υποστήριξη της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας από ένα ψηφιακό εργαλείο, που ονομάζεται Ηλεκτρονικό Εργαστήριο Ιστορικής Μαθητείας (ΗΛ.ΕΡΕΙΣΜΑ). Το ψηφιακό αυτό λογισμικό που δημιουργήθηκε από ομάδα Ελλήνων επιστημόνων, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν ενδιαφέρουσες και εποικοδομητικές δραστηριότητες, από τις οποίες οι μαθητές εξασκούνται στην επεξεργασία, την ανάλυση και την αξιολόγηση της αξιοπιστίας πολυπρισματικών ιστορικών πηγών αλλά και στη διατύπωση τεκμηριωμένων ιστορικών συλλογισμών. Το ψηφιακό περιβάλλον, «ΗΛ.ΕΡΕΙΣΜΑ» επιτρέπει ακόμη, σε όλους τους μαθητές να λάβουν μέρος σε μια ανοιχτή συζήτηση, κατά τη διάρκεια της οποίας αξιολογούν τις ιστορικές αποδείξεις και τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται στα ιστορικά δοκίμια των συμμαθητών τους (Μακαρατζής, 2018).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς καταγράφεται το έντονο ενδιαφέρον και η θετική διάθεση των μαθητών τόσο για το μάθημα της ιστορίας όσο και για τη διεξαγωγή της ιστορικής έρευνας με την βοήθεια του ψηφιακού λογισμικού. Επίσης, παρατηρήθηκε πως οι δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές είχαν πρόσθετη παιδαγωγική αξία, καθώς το ψηφιακό λογισμικό αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πολυπρισματικών πηγών. Παρόλα αυτά, εντοπίστηκε πως σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες, οι οποίες οφείλονταν σε τεχνικά προβλήματα. Τέλος, ο ερευνητής επισήμανε τη σπουδαιότητα της κριτικής προσέγγισης των ιστορικών μαρτυριών αλλά και την ανάδειξη από τη διδασκαλία

πολυπρισματικών οπτικών που απουσιάζουν από την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου (Μακαρατζής, 2018).

Συνοψίζοντας, τα διαφορετικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό σε σχέση συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας ενίσχυσαν τον προβληματισμό της ερευνήτριας και δημιούργησαν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση τους συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου. Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι έρευνες που έλαβαν χώρα με θέμα την πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας θέτουν ως προτεραιότητα όχι μόνο την κατανόηση αλλά πολύ περισσότερο την ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Ακόμη, επιδιώκεται μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές να ξεπεράσουν τις πολιτισμικές τους επιρροές, οι οποίες τους εμποδίζουν να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές των γεγονότων (McCully, 2012).

3. Ερευνητική Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως θέμα τη μελέτη της ανταπόκρισης των μαθητών κατά την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διαχειρίζονται τις πολλαπλές ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων, καθώς επίσης και ο βαθμός που τις αντιλαμβάνονται, κατά τη διάρκεια τριών διδασκαλιών, στις οποίες εκείνοι θα έχουν επεξεργαστεί πολυπρισματικές πηγές, ανακαλύπτοντας διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων. Κατά την ερευνητική διαδικασία, λοιπόν, οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν πρωτογενείς και δευτερογενείς πολυπρισματικές ιστορικές πηγές και να απαντήσουν τόσο προφορικά όσο και γραπτά σε ιστορικά ερωτήματα που προέκυπταν από αυτές.

Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος οφείλεται στην προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τις θεωρητικές αρχές της πολυπρισματικής προσέγγισης αλλά και την πρωτοβουλία της να την αξιοποιήσει διδακτικά κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης σε σχολική μονάδα, που διεξάγεται ετησίως με βάση τον κανονισμό του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών αυτών διαπιστώθηκε από την ίδια η θετική ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό τον νέο γι' αυτούς τρόπο προσέγγισης της ιστορίας, καθώς επίσης και το ενδιαφέρον που έδειξαν για τα μελετώμενα ιστορικά γεγονότα. Το γεγονός όμως που πυροδότησε τον προβληματισμό της ήταν ότι ορισμένοι μαθητές εξέφρασαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίσεις και συμπεράσματα που έδειχναν ότι είχαν κατανοήσει και εμβαθύνει, σε ένα βαθμό, στα ιστορικά γεγονότα, ενώ μάλιστα ορισμένες ανταποκρίσεις αποτελούσαν δείγματα ιστορικής σκέψης.

Ακόμη, παρατηρήθηκε πως κατά την πολυπρισματική προσέγγιση των συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων³ (προσφυγικό ζήτημα και διωγμός του 1914), οι μαθητές ανακάλυπταν με ενδιαφέρον την οπτική των αντίπαλων χωρών ή των πολιτικών αντιπάλων, ενώ λαμβάνοντας υπόψη και τις αντιτιθέμενες οπτικές προσπάθησαν να εξάγουν πιο μετριοπαθή συμπεράσματα, αποφεύγοντας να πάρουν θέση.

Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας τροφοδοτήθηκε ακόμη από μια συζήτηση που είχε με έναν φιλόλογο από τη σχολική μονάδα, κατά τη διάρκεια της οποίας ο τελευταίος έδειξε να είναι επιφυλακτικός απέναντι στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Ιστορίας και εξέφρασε τις αμφιβολίες του για το αν και κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα και τις πολυπρισματικές οπτικές τους. Η συγκεκριμένη θέση, μάλιστα, έχει υποστηριχθεί και από άλλους εκπαιδευτικούς και ερευνητές, οι οποίοι θεωρούν πως η πολυπλοκότητα της πολυπρισματικής προσέγγισης ενδέχεται να δυσκολέψει και «να προκαλέσει σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες», με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα (Σωκράτους, 2016: 64).

Ακόμη, σύμφωνα με αυτή την άποψη, κινδυνεύουν περισσότερο να επηρεαστούν αρνητικά «οι νεότεροι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι λιγότερο ικανοί» (Stradling, 2005: 26). Σύμφωνα μάλιστα με τα αποτελέσματα έρευνας της Μακρυγιάννη (2004), οι παραδοχές αυτές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς, που έχουν επαρκή επιστημονική κατάρτιση (τόσο σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο όσο και για την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης) να μην την εντάσσουν στην διδασκαλία τους αλλά να διδάσκουν με «παραδοσιακό» τρόπο το μάθημα της Ιστορίας (Makriyianni, 2004). Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος, αφού είναι κοινώς αποδεκτό πως για να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί μια διδακτική προσέγγιση, χρειάζεται πρώτα να έχουν πειστεί για την αποτελεσματικότητά της στη μαθησιακή διαδικασία.

Το σκεπτικό αυτό οδήγησε στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν «Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τα ιστορικά γεγονότα μέσα από την πολυπρισματική προσέγγισή τους;». Το ερώτημα αυτό επιμερίστηκε στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιους τρόπους φαίνεται να προσεγγίζουν οι μαθητές τα ιστορικά γεγονότα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση;
2. Σε τι βαθμό φαίνεται να έχουν κατανοήσει οι μαθητές τα ιστορικά γεγονότα, τα οποία προσεγγίζονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες;

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, σε διεθνές επίπεδο, οι ερευνητικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και εξετάζουν τις ανταποκρίσεις των μαθητών κατά την διάρκεια διδασκαλιών στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση, δεν έχουν καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, ορισμένες έρευνες ανέδειξαν ότι υπήρχαν θετικά αποτελέσματα σε μαθησιακό επίπεδο από την αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας, ενώ άλλες δεν είχαν αρκετά ενθαρρυντικά αποτελέσματα (βλ.

³ Συγκρουσιακά είναι τα θέματα, στα οποία υπάρχουν ανταγωνιστικές αξίες ή συμφέροντα. Τα συγκρουσιακά γεγονότα διεγείρουν έντονα συναισθήματα της κοινωνίας αλλά και των μαθητών, καθώς σχετίζονται με την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Κόκκινος, Μαυροσκούφης, Γατσωτής & Λεμονίδου, 2010).

Κεφ. 2) (McCully, 2012· Kropman, Van Drie & Van Boxtel, 2019). Επιπρόσθετα, σε εθνικό επίπεδο, έχει διενεργηθεί μικρός αριθμός ερευνών που εξετάζουν το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα και αυτές αφορούν τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μακαρατζής, 2017· Μακαρατζής, 2018).

Επομένως, η παρούσα έρευνα καλείται να διερευνήσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών σε βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σε τμήμα της Γ' Γυμνασίου) και να εξετάσει τα αποτελέσματα της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε τα ευρήματά της να ενταχθούν στην ευρύτερη ερευνητική παράδοση, που αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, η έρευνα προσδοκά να συμβάλει στην ενίσχυση ενός ευρύτερου προβληματισμού για το θέμα αυτό.

3.2 Το πλαίσιο της έρευνας⁴

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας εργασίας, η οποία αφορά «τις μεθόδους με τις οποίες διεξήχθη η έρευνα καθώς και τις θεωρητικές αρχές και αξίες της ειδικής ερευνητικής προσέγγισης» (Somekh & Lewin, 2005: 346).

Στις θετικές επιστήμες, το αποτέλεσμα μιας έρευνας αποτελεί συνήθως η ανάπτυξη μιας θεωρίας, η οποία προκύπτει από ένα μαθηματικό μοντέλο, δηλαδή ένα σύστημα αλγεβρικών σχέσεων και μεταβλητών που περιγράφουν το φαινόμενο. Η επίλυση αυτού του συστήματος ως προς συγκεκριμένες μεταβλητές δίνει τη δυνατότητα προβλέψεων της συμπεριφοράς του φαινομένου (Κασιμάτη, 2008).

Αντίθετα, στις ανθρωπιστικές επιστήμες στις οποίες εντάσσονται οι επιστήμες της αγωγής, οι μεταβλητές τις περισσότερες φορές είναι «ποιοτικές» ή δεν είναι μετρήσιμες, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η διαμόρφωση ενός επεξηγηματικού μαθηματικού μοντέλου. Επομένως, η προσπάθεια του ερευνητή έγκειται στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, τα οποία θα εκφράζουν τη συγκεκριμένη εμπειρική πραγματικότητα όπως βιώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Στο πλαίσιο αυτό, η επιτυχία μιας θεωρίας κρίνεται από την ακρίβεια και το πλήθος των φαινομένων που ερμηνεύει (Κασιμάτη, 2008).

Από τις δύο αυτές επιστημονικές προσεγγίσεις προκύπτουν οι ποσοτικές (quantitative) έρευνες που εντάσσονται στο θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα και επεξεργάζονται αριθμητικά δεδομένα, διερευνώντας το «πώς» λειτουργούν τα φαινόμενα και οι ποιοτικές (qualitative) έρευνες που εντάσσονται στο ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα και στηρίζονται κυρίως σε ερμηνείες και λεκτικά

⁴ Η έννοια της έρευνας ορίζεται από την επιστήμη της Γλωσσολογίας ως «η συστηματική εξέταση δεδομένων για την επιβεβαίωση, τον εμπλουτισμό ή την αποκάλυψη νέων στοιχείων» (Μπαμπινιώτης, 2002). Παρά τους διαφορετικούς ορισμούς που έχουν υποστηριχθεί κατά καιρούς, η ακαδημαϊκή κοινότητα συμφωνεί πως η έρευνα είναι μια διαδικασία που έχει ως σκοπό να αυξήσει τις επιστημονικές γνώσεις πάνω σε μια ή περισσότερες πλευρές της φυσικής ή κοινωνικής πραγματικότητας. Η αποκάλυψη της πραγματικότητας προκύπτει μέσα από την οργανωμένη και συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων αλλά και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 2).

δεδομένα, στοχεύοντας στην περιγραφή και την ερμηνεία των φαινομένων (Kuhn, 1970· Κασσιμάτη, 2008: 99).

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής προσέγγισης κατευθύνθηκε από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ με βάση την ερευνητική προσέγγιση καθορίστηκαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσής τους (Creswell, 2012: 11).

Δεδομένου ότι οι παραδοχές της ερευνητικής μελέτης εντάσσονται στο ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα, η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως στόχο την κατανόηση της συμπεριφοράς και των ανταποκρίσεων των μαθητών αλλά και την ανακάλυψη διαφόρων μορφών αιτιότητας σε σχέση με τη διδακτική προσέγγιση που επιλέχθηκε (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Κατά την ερευνητική διαδικασία, τόσο τα γεγονότα που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των τριών διδασκαλιών όσο και η στάση των μαθητών, θεωρήθηκαν αλληλοεξαρτώμενα από τις διδακτικές επιλογές της ερευνήτριας και δεν εξετάστηκαν ανεξάρτητα από αυτές. Επομένως, τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν άρρηκτα συνδεδεμένα με το πλαίσιο, και το νόημα που εξήχθη ήταν πλαισιοθετημένο (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 20). Η πρακτική αυτή οφείλεται στις αρχές της ποιοτικής έρευνας, σύμφωνα με τις οποίες, η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι ρευστή, δυναμική, πλαισιοθετημένη και προσωπική. Για το λόγο αυτό, η στοχοθεσία της παρούσας έρευνας ήταν η περιγραφή των γεγονότων που διεξήχθησαν και η διερεύνηση των ανταποκρίσεων των μαθητών κατά την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στην διδασκαλία της Ιστορίας.

Η επιλογή της διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας καθόρισε και την ερευνητική μέθοδο που θα αξιοποιούνταν, η οποία ήταν η «επαγωγική μέθοδος». Σύμφωνα με την ερευνητική αυτή μέθοδο, προέκυψαν καινούργιες θεματικές κατηγορίες από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο ερευνητικό πεδίο και στη βάση αυτών θεμελιώθηκε η θεωρία (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ερευνητική διαδικασία, λοιπόν, εστίασε σε βάθος και εύρος στο μελετώμενο θέμα, έτσι ώστε να αντληθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα αποτελέσματα της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα που αξιοποιήθηκαν, αυτά ήταν επίσης «ποιοτικά, καθώς αποτελούνταν από λέξεις και συμπεριφορές μαθητών, ενώ συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και των γραπτών και προφορικών απαντήσεων των μαθητών. Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από αυτά και η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε με διερευνητικό τρόπο, όπως παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη συνέχεια του κεφαλαίου, και αναζητήθηκαν θέματα και ολιστικά χαρακτηριστικά των ανταποκρίσεων των μαθητών (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 21).

Επιπλέον, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές και όχι σε πειραματικές ελεγχόμενες συνθήκες, καθώς στη φιλοσοφία της ταιριάζει η μελέτη των ανθρώπων σε «πραγματικό χρόνο». Η ερευνητική διαδικασία λοιπόν, πραγματοποιήθηκε στις πραγματικές συνθήκες μιας σχολικής τάξης, η οποία αποτελεί το «φυσικό πλαίσιο» των μαθητών, καθώς εκτιμήθηκε πως έτσι θα προέκυπταν αξιοποιήσιμα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις ανταποκρίσεις και τις αλληλεπιδράσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών (Parker, 1995).

Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν οι αρχές της ποιοτικής έρευνας για την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, τα οποία είχαν συγκεκριμένο χαρακτήρα και σχετίζονταν αποκλειστικά με τις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με αφηγηματικό τρόπο, με τη χρήση πλαισιοθετημένων περιγραφών των επιμέρους περιπτώσεων που αναδείχθηκαν από τις διδασκαλίες και την παραβολή αυτούσιων των λόγων των μαθητών, τόσο από την προφορική τους συμμετοχή όσο και από τα ιστορικά δοκίμια που συνέθεσαν (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 22).

Τέλος, σύμφωνα με τις παραδοχές της ποιοτικής έρευνας, η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή ως υποκειμενική, προσωπική, πολιτισμικά και κοινωνικο-ιστορικά κατασκευασμένη. Για το λόγο αυτό, καθόλη τη διάρκεια όλων των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια πραγματοποίησε αναστοχασμό και συνειδητοποίησε τις αξίες στις οποίες στηρίχθηκαν οι επιλογές της (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 21).

Σύμφωνα με τον Creswell (2003), υπάρχουν τέσσερις τύποι ποιοτικής έρευνας, οι οποίοι καθορίζουν το σχεδιασμό και την διεξαγωγή της έρευνας: α) η φαινομενολογία (“phenomenology”), β) η εθνογραφία (“ethnography”), γ) η βασική θεωρία (“grounded theory”) και δ) η μελέτη περίπτωσης (“case study”). Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στον τέταρτο τύπο, τη μελέτη περίπτωσης (case studies). Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας θεωρήθηκε ο καταλληλότερος για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως τεκμηριώνεται παρακάτω.

Η μελέτη περίπτωσης θεωρήθηκε ο καταλληλότερος τύπος ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με τον όρο «περίπτωση» χαρακτηρίζεται όχι μόνο μια κατάσταση αλλά και ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που επιδιώκεται να μελετηθεί. Στη διαδικασία της μελέτης «περίπτωσης» λήφθηκε υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ίσως να επηρέαζε τα ερευνητικά υποκείμενα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 310). Επίσης, ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας στοχεύει στην βαθύτερη κατανόηση των ανταποκρίσεων και του τρόπου που αντιλαμβάνονται τα ερευνητικά υποκείμενα τα γεγονότα. Επιπλέον, σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές αυτού του ερευνητικού τύπου, ο ερευνητής αποφεύγει να εστιάσει στις εμπειρίες και τις υποκειμενικές θέσεις των ερευνητικών υποκειμένων, όμως τις μελετά σε συσχέτιση με την κατάσταση ή το γεγονός που θέλει να ερευνήσει (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η μελέτη περίπτωσης έχει εφαρμοστεί σε αρκετές έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι έρευνες αυτές μπορεί να έχουν χαρακτήρα περιγραφικό, ερμηνευτικό ή διερευνητικό-αξιολογικό. Η ερευνητική διαδικασία διευκολύνεται, καθώς ο τύπος αυτός της ποιοτικής έρευνας υπηρετεί και τις τρεις αρχές της ποιοτικής έρευνας, την περιγραφή, την κατανόηση και την εξήγηση. Επίσης, στη μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα επεξεργαστεί ποικίλα ερευνητικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα, τα γραπτά δοκίμια, τις συνεντεύξεις και τις σημειώσεις πεδίου για να μελετήσει ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Συνοψίζοντας, η μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε τον πιο κατάλληλο ερευνητικό τύπο για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς προτεραιότητά της είναι η μελέτη και ερμηνεία ενός φαινομένου μέσα από την εξέταση της οπτικής των ερευνητικών υποκειμένων.

Στην έρευνα λοιπόν, που πραγματοποιήθηκε, εξετάστηκαν οι οπτικές των μαθητών μιας σχολικής τάξης, για να διερευνηθούν αυτά που είχαν κατανοήσει σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα που διδάχθηκαν μέσα από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης αλλά και να εκτιμηθεί ο βαθμός που έχει μεταβληθεί ο τρόπος που προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα. Η εξέταση της οπτικής 25 μαθητών, οι οποίοι αποτέλεσαν τα ερευνητικά υποκείμενα, επέτρεψε την κατανόηση των ανταποκρίσεών τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015)

Ο αριθμός των ερευνητικών υποκειμένων έδωσε τη δυνατότητα να συλλεχθούν εβδομήντα πέντε ιστορικά δοκίμια (τρία από κάθε μαθητή) μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, τα οποία παρουσίαζαν μεγάλη ποικιλία στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσέγγισαν τα ιστορικά γεγονότα και στα στοιχεία που αποκόμισαν από την πολυπρισματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων που μελέτησαν. Η ποικιλία αυτών των δεδομένων επέτρεψε να εκτιμηθεί η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές. Τέλος, λήφθηκαν υπόψη οι παράγοντες του κοινωνικού πλαισίου που πιθανώς να επηρέασαν τους μαθητές, όπως για παράδειγμα το ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με την πολυπρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία, καθώς κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων διδάχθηκαν το μάθημα της Ιστορίας κυρίως μέσα από την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου (Robson, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο τμήμα είχε ως καθηγητή και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας, ενώ μάλιστα είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, με ειδίκευση την Νεώτερη Ιστορία. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αξιοποιεί στις διδασκαλίες του πρόσθετο διδακτικό υλικό, που περιλαμβάνει συνήθως πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, πίνακες, εικόνες και φύλλα εργασίας με ανοιχτά και κλειστά ερωτήματα. Παρόλα αυτά, δεν είχε αξιοποιήσει την πολυπρισματική προσέγγιση στη διδακτική πράξη. Βέβαια, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας μαζί του για τις ανάγκες της έρευνας εξέφρασε το ενδιαφέρον του τόσο για την πολυπρισματική προσέγγιση όσο και για τα αποτελέσματά της στην μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, το σχολικό τμήμα που αποτέλεσε το ερευνητικό δείγμα, αποτελούνταν από μαθητές καλού, μέτριου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου, ενώ μάλιστα σύμφωνα με τον καθηγητή τους, έγινε γνωστό στην ερευνήτρια ότι το συγκεκριμένο τμήμα αποτελείται από μαθητές που δείχνουν σεβασμό στο μάθημα και τον εκάστοτε καθηγητή. Επομένως, κρίθηκε πως τα παιδιά θα συνεργάζονταν με την ερευνήτρια. Το γεγονός αυτό λήφθηκε υπόψη κατά την ερευνητική διαδικασία και επιβεβαιώθηκε από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές δέχθηκαν με χαρά να συμμετάσχουν στην έρευνα.

3.3 Δειγματοληψία και χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων

Ανάλογα με το μηχανισμό επιλογής των υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας (δειγματοληπτικό σχέδιο (sampling design)), τα δείγματα χωρίζονται αρχικά σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα δείγματα πιθανότητας (probability samples) και τα δείγματα μη- πιθανότητας (non probability samples) (Παπαγεωργίου, 2015: 4). Δείγματα πιθανότητας λέγονται αυτά που η κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει

μια συγκεκριμένη και μη- μηδενική πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Επομένως για την επιλογή του δείγματος της έρευνας παίζει ρόλο ο παράγοντας της τύχης. Αντίθετα, η μέθοδος επιλογής των μονάδων του δείγματος στα δείγματα μη-πιθανότητας, δεν διέπεται από τους νόμους της πιθανότητας αλλά βασίζεται σε κριτήρια όπως η ευκολία, η εύκολη πρόσβαση, η διαθεσιμότητα, ο σύντομος χρόνος συλλογής των δεδομένων και άλλοι παράγοντες. Με βάση τα κριτήρια αυτά δεν εξασφαλίζεται μια θετική και προκαθορισμένη πιθανότητα επιλογής στο δείγμα για το κάθε μέλος του πληθυσμού. Αντίθετα, η επιλογή ή μη των μελών του πληθυσμού στο δείγμα γίνεται με βεβαιότητα (Παπαγεωργίου, 2015: 5).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία μη-πιθανότητας και συγκεκριμένα το «δείγμα ευκολίας» (accessibility or convenience sample). Στην περίπτωση αυτή, τα ερευνητικά υποκείμενα επιλέχθηκαν από τον πληθυσμό με κριτήριο της ευκολία όχι την τύχη ή την επιδίωξη της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού (Παπαγεωργίου, 2015: 6· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η έρευνα, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε σε σχολική μονάδα, στην οποία η ερευνήτρια είχε πρόσβαση. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ένα Πειραματικό Γυμνάσιο, το οποίο συνεργάζεται με το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης που διεξάγεται ετησίως. Επιπλέον, η διεύθυνση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας αλλά και ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος της Γ' Γυμνασίου, δέχθηκαν με προθυμία να παραχωρήσουν έξι διδακτικές ώρες του συγκεκριμένου τμήματος για τις ανάγκες της έρευνας. Επομένως, κατά την ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκαν τρεις διδασκαλίες, η καθεμία από τις οποίες ολοκληρώθηκε σε ένα διδακτικό δίωρο, ενώ μάλιστα οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και αξιοποιήθηκε διδακτικό υλικό που είχε διαμορφωθεί από την ίδια. Στις διδασκαλίες δεν αξιοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς αυτό δεν περιλάμβανε πολυπρισματικές πηγές για τα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, τα ιστορικά γεγονότα, τα οποία αποτέλεσαν τα θέματα των διδασκαλιών αντλήθηκαν από συγκεκριμένες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, όπως ορίζεται από τη διδακτέα ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

Πέρα όμως από το κριτήριο της εύκολης πρόσβασης, η έρευνα επιλέχθηκε να διεξαχθεί σε τμήμα της Γ' Γυμνασίου, διότι στην τάξη αυτή διδάσκεται η νεώτερη και σύγχρονη ιστορία, η οποία προσφέρει πληθώρα πρωτογενών και δευτερογενών πολυπρισματικών πηγών, γεγονός που θα καθιστούσε ευκολότερη την εύρεση κατάλληλου διδακτικού υλικού σε σχέση με άλλες με άλλες ιστορικές περιόδους (Stradling, 2003· Makriyianni, 2004).

Το δείγμα της έρευνας, λοιπόν, αποτέλεσαν 25 μαθητές της Γ' Γυμνασίου, του Πειραματικού Γυμνασίου. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελούνταν από 13 κορίτσια και 12 αγόρια, τα οποία φοιτούσαν στο τμήμα της Γ' Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλά και τα προηγούμενα χρόνια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο και το Δημοτικό, διδάχθηκαν το μάθημα της Ιστορίας μέσα από την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου. Ορισμένες φορές δόθηκε στους μαθητές συμπληρωματικό φύλλο εργασίας, το οποίο περιλάμβανε πρωτογενείς ή δευτερογενείς ιστορικές πηγές και πίνακες που βοηθούσαν τους μαθητές στην κατανόηση και την επεξεργασία των ιστορικών πληροφοριών. Οι ιστορικές πηγές όμως που αξιοποιούνταν ως επί το πλείστον κατά τη διδασκαλία δεν

πρόβαλαν τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών γεγονότων, αλλά επιβεβαίωναν την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, εμπλουτίζοντάς την με περισσότερες λεπτομέρειες. Επομένως, το δείγμα μαθητών που έλαβε μέρος στην έρευνα δεν ήταν εξοικειωμένο με την πολυπρισματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το σχολικό τμήμα που αποτέλεσε το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από μαθητές καλού, μέτριου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου στο μάθημα της Ιστορίας. Επίσης, σύμφωνα με την παρατήρηση της ερευνήτριας σε διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν από τον υπεύθυνο καθηγητή, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπήρχαν μαθητές που συμμετείχαν ενεργά, άλλοι που φαίνονταν να παρακολουθούν χωρίς να παίρνουν τον λόγο, ενώ άλλοι που φαίνονταν αδιάφοροι. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι ο υπεύθυνος καθηγητής ενημέρωσε την ερευνήτρια πως το συγκεκριμένο τμήμα αποτελείται από φιλότιμα και ευγενικά παιδιά που δείχνουν σεβασμό τόσο στο μάθημα, όσο και στον εκάστοτε καθηγητή, γεγονός που εκτιμήθηκε ότι θα διευκόλυνε την ερευνητική διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, για τις ανάγκες της έρευνας, οι μαθητές είχαν ενεργό ρόλο, καθώς είχαν άμεση και δημιουργική συμμετοχή στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν απορίες, παρατηρήσεις, ιστορικές υποθέσεις και συμπεράσματα σε σχέση με τα μελετώμενα ιστορικά γεγονότα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα κριτήρια για την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων ήταν αφενός ο σκοπός της έρευνας και αφετέρου τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Τα ερευνητικά εργαλεία, λοιπόν, που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν α) η συμμετοχική παρατήρηση από την οποία συγκεντρώθηκαν σημειώσεις πεδίου και β) το ιστορικό δοκίμιο που συνέθεσαν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της κάθε διδασκαλίας (Creswell, 2012: 213- 214). Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν ήταν δύο, έτσι ώστε η έρευνα να οδηγηθεί σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, αλλά και να υπάρξει πληρέστερη εικόνα της κατανόησης και ανταπόκρισης των μαθητών από τη διδασκαλία με την πολυπρισματική προσέγγιση (Νόβα- Καλτσούνη, 2006· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.4.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιείται συχνά στις ποιοτικές έρευνες, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να συγκεντρώσει πληροφορίες αναφορικά με τις συμπεριφορές και την αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας που διερευνάται (Patton, 1990· Robson, 2010). Η παρατήρηση μπορεί να έχει διάφορες μορφές και να οριστεί ανάλογα με το ρόλο που αναλαμβάνει ο ερευνητής μέσα στην ομάδα που παρατηρεί:

- Αν παρακολουθεί και συμμετέχει στις δραστηριότητες της ομάδας, χωρίς να έχει αποκαλύψει την πραγματική του ταυτότητα και το σκοπό της παρουσίας του, τότε είναι «πλήρως συμμετέχων» (complete participant).
- Αν ο ερευνητής αποκαλύψει την ταυτότητά του και το σκοπό της παρουσίας του και συμμετέχει στις δραστηριότητες της ομάδας, τότε ονομάζεται «συμμετέχων ως παρατηρητής» (participant as observer).
- Αν αποκαλύψει την ταυτότητά του και το σκοπό της παρουσίας του, αλλά δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες, τότε ονομάζεται «παρατηρητής ως συμμετέχων» (observer as participant).
- Αν ο ερευνητής παρακολουθεί τις δραστηριότητες της ομάδας και διεξάγει μια δομημένη παρατήρηση, συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα, τότε ονομάζεται «πλήρως παρατηρητής» (complete observer) (Λάζος, 1998· Robson, 2010: 374-379 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 109).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς γνωστοποιήθηκε από την αρχή της παρουσίας της ερευνήτριας η ταυτότητά της και ο σκοπός της διεξαγωγής των διδασκαλιών που επρόκειτο να πραγματοποιηθούν.

Σύμφωνα με την τριμερή ταξινόμηση που πρότειναν οι Adler & Adler (1991), η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε ανήκε στον τύπο της «ενεργούς συμμετοχής», καθώς η ερευνήτρια συμμετείχε στις βασικές δραστηριότητες του κοινωνικού πλαισίου χωρίς ωστόσο να γίνει μέλος της ομάδας που αποτελούσε το αντικείμενο μελέτης, διότι η ίδια είχε τον ρόλο της διδάσκουσας (Adler & Adler, 1991).

Σύμφωνα με τους κριτικούς του θετικισμού «η ανθρώπινη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από προθετικότητα, που αναπόφευκτα αλλάζει τον χαρακτήρα των αιτιωδών σχέσεων» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 26). Η παραδοχή αυτή οδήγησε τους ερευνητές των ποιοτικών ερευνών να υποστηρίξουν πως η επιθυμητή από τους θετικιστές «αποστασιοποίηση» (αντικειμενικότητα) του ερευνητή από το πλαίσιο και την υποκειμενική, βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων της έρευνας είναι ένα μειονέκτημα. Για το λόγο αυτό, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε η ερευνήτρια συμμετείχε ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να υπάρξει πληρέστερη κατανόηση του μελετώμενου φαινομένου (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 26).

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, η ερευνήτρια είχε το ρόλο της διδάσκουσας. Η αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τους μαθητές βασίστηκε στην εγγύτητα, την εμπιστοσύνη και την αποδοχή, οι οποίες θεωρήθηκαν απαραίτητες για τη βαθύτερη κατανόηση των οπτικών και των ανταποκρίσεων των μαθητών. Επίσης, έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να κρατηθεί ισορροπία ανάμεσα στη συμμετοχή και την παρατήρηση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 32, 109)

Η αξιοποίηση της παρατήρησης ως ερευνητικού εργαλείου αποσκοπούσε στο να διερευνηθεί η συμμετοχή των μαθητών, οι παρατηρήσεις ή τα ερωτήματα και οι δυσκολίες που πιθανώς αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στην οποία εφαρμόστηκε η πολυπρισματική προσέγγιση. Το ερευνητικό αυτό εργαλείο αξιοποιήθηκε για να μελετηθεί ο βαθμός της συμμετοχής μέσα από τον οποίο μπορέσαμε να ερευνήσουμε την κατανόηση των πολλαπλών οπτικών των μαθητών, καθώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τέθηκαν ανοιχτά και στοχευμένα ερωτήματα στους μαθητές, ενώ τους ζητήθηκε να συνοψίσουν και να υποθέσουν ορισμένες οπτικές, βάσει των κινήτρων των ιστορικών υποκειμένων. Επιπρόσθετα,

προσφέρθηκαν στους μαθητές ανατροφοδοτήσεις προκειμένου η ερευνήτρια να εκμαιεύσει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους. Με αυτό τον τρόπο, επιδιώχθηκε να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης της πολυπρισματικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και η ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο λειτούργησε συμπληρωματικά, διότι αναμένονταν να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει τα ερευνητικά δεδομένα που παρείχαν τα άλλα ερευνητικά εργαλεία (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.4.1.1 Σημειώσεις πεδίου

Οι περισσότερες σημειώσεις πεδίου κρατήθηκαν από την ερευνήτρια σε μεταγενέστερο χρόνο από τη στιγμή της παρατήρησης, δηλαδή αμέσως μετά την ολοκλήρωση κάθε διδασκαλίας, καθώς δεν ήταν εφικτό να σημειώνονται από την ίδια οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις καταγράφηκαν αυτούσια τα λόγια των μαθητών και κάποιες παρατηρήσεις σε χρονικές στιγμές που οι μαθητές μελετούσαν ατομικά τις ιστορικές πηγές. Οι συγκεκριμένες απαντήσεις των μαθητών μεταφέρθηκαν κατά λέξη ή παραφρασμένα, όπου αυτό δεν ήταν εφικτό.

Στόχος της ερευνήτριας ήταν η καταγραφή των ανταποκρίσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια των τριών διδασκαλιών. Για το λόγο αυτό, οι σημειώσεις που κρατήθηκαν ήταν περιγραφικές, εστιασμένες και επιλεκτικές βάσει των εννέα βασικών κατηγοριών περιγραφικής παρατήρησης που ορίζει ο Spradley (1980). Συγκεκριμένα, από τις κατηγορίες αυτές επιλέχθηκε οι σημειώσεις να εστιάζουν:

- στις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών,
- τις εξατομικευμένες ενέργειες και συμπεριφορές των μαθητών,
- τις ανταποκρίσεις και άλλες μορφές έκφρασης (όπως για παράδειγμα, οι παύσεις και η περιορισμένη συμμετοχή που ερμηνεύτηκαν ως πεδίο δυσκολίας),
- τα γεγονότα και οι αλληλεπιδράσεις που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών
- αλλά και ο χρόνος που χρειάστηκαν οι μαθητές για να ανταποκριθούν στα ζητούμενα της κάθε δραστηριότητας αλλά και να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα με τρόπο που φανερώνει την βαθύτερη κατανόησή τους και την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης (Spradley, 1980 σε Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 112-113).

Πέρα από αυτά, η ερευνήτρια κατέγραψε στις σημειώσεις πεδίου θεωρητικές σημειώσεις, ερμηνείες και προσωπικές εντυπώσεις που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα (Willig, 2008· Mason, 2009· Κυριαζή, 2011: 260).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, τις οποίες παρακολούθησε και ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος της Γ' Γυμνασίου, ο οποίος είναι ένας έμπειρος και καταρτισμένος επιστημονικά ιστορικός, πραγματοποιήθηκαν σύντομες άτυπες συζητήσεις, στις οποίες διασταυρώθηκαν οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας με τις δικές του. Οι συζητήσεις αυτές με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα τελευταία χρόνια αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα των μεταπτυχιακών φοιτητών, είχαν ως στόχο να αποφευχθεί η μεροληψία και να αυξηθεί η εγκυρότητα των σημειώσεων πεδίου (Νόβα- Καλτσούνη, 2006· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.4.2 Ιστορικό δοκίμιο

Ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν τα γραπτά- υλικά τεκμήρια (έγγραφα) (artefacts, documents), τα οποία παράχθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας από τα ερευνητικά υποκείμενα. Τα έγγραφα αξιοποιούνται συνήθως στις ποιοτικές έρευνες ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, διότι παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες και βοηθούν τους ερευνητές να κατανοήσουν τα κεντρικά φαινόμενα που επιδιώκουν να διερευνήσουν. Τα έγγραφα αυτά συνήθως αποτελούν μια πηγή δεδομένων κειμένου, επιτρέποντας την ποιοτική τους μελέτη (Creswell, 2012: 223).

Το ιστορικό δοκίμιο αποτέλεσε, λοιπόν, το βασικό ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, δεδομένου ότι η έρευνα δεν θα μπορούσε να εστιάσει μόνο στην εξωτερική συμπεριφορά των μαθητών, καθώς θα υπήρχε κίνδυνος να εξαχθούν επισφαλής συμπεράσματα. Αυτή η μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων αξιοποιείται κατεξοχήν στις ποιοτικές έρευνες που διεξάγονται στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς «δίνει φωνή» στους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν τον συλλογισμό, τις απόψεις και όσα έχουν κατανοήσει από τη διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί, πως η πλειοψηφία των σχετικών ερευνών που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο αξιοποίησε το ιστορικό δοκίμιο, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων (Kropman, Van Drie & Van Boxtel, 2019· McCaffery & Hansson, 2011· McCully, 2012· Μακαρατζής, 2018).

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε επίσης, καθώς επιτρέπει στα ερευνητικά υποκείμενα να έχουν αυξημένη εμπλοκή στην ερευνητική διαδικασία. Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας είχαν στη διάθεσή τους περίπου είκοσι λεπτά για να απαντήσουν σε ένα ανοιχτό ιστορικό ερώτημα (Creswell, 2012). Το ερώτημα που τους τέθηκε αφορούσε το ιστορικό γεγονός, το οποίο είχαν μελετήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα από πολυπρισματικές πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές.

Ακόμη, μέσα από το ιστορικό δοκίμιο που συνέθεσαν οι μαθητές δόθηκε η δυνατότητα να διερευνηθεί ο βαθμός που οι μαθητές κατανόησαν τα ιστορικά γεγονότα και τις πολλαπλές οπτικές τους, καθώς επίσης και ο βαθμός στον οποίο φάνηκε να αναπτύσσουν ιστορική σκέψη μέσα από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, το ιστορικό δοκίμιο των μαθητών αναλύθηκε, ώστε να εντοπιστεί αν υπάρχουν αναφορές στην οπτική των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που βίωσαν τα γεγονότα ή αν, αντίθετα, αυτά παρουσιάζονται με γεγονοτολογική προσέγγιση και γραμμικότητα (Κάββουρα, 2011).

3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα από μόνα τους δεν μπορούν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα ούτε να προσφέρουν ερμηνείες σε αυτά. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από την ερευνητική διαδικασία να υποστούν επεξεργασία ποιοτικού ή ποσοτικού χαρακτήρα, κατά την οποία θα κατηγοριοποιηθούν, θα αναλυθούν και θα συνδεθούν με το θεωρητικό πλαίσιο

(Robson, 2010). Επομένως, για τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις τρεις διδασκαλίες, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αξιοποιήθηκε η θεματική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ανάλυσης δεδομένων στηρίχθηκε αφενός στο είδος της έρευνας, η οποία ήταν ποιοτική και αφετέρου στο είδος και τον αριθμό των ερευνητικών δεδομένων που θα έπρεπε να μελετηθούν. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν, λοιπόν, από εβδομήντα πέντε ιστορικά δοκίμια μαθητών (τρία ανά μαθητή/τρια) αλλά και από τις σημειώσεις πεδίου που συγκεντρώθηκαν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών (Braun & Clarke, 2012).

Η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε διότι επιτρέπει στον ερευνητή τη συστηματική αναγνώριση και οργάνωση των ερευνητικών δεδομένων σε συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η μέθοδος αυτή αναγνωρίζει το κοινό θέμα στο περιεχόμενο των ερευνητικών δεδομένων και βάσει αυτού δημιουργούνται από τον ερευνητή θεματικές κατηγορίες για την ταξινόμηση των δεδομένων. Οι θεματικές κατηγορίες επιτρέπουν στον ερευνητή να εντοπίσει τι είναι σημαντικό σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και να εμβαθύνει στο περιεχόμενό τους (Braun & Clarke, 2012). Η μέθοδος αυτή έχει χαρακτηριστεί, μάλιστα, από πολλούς ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα ως μια «μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων» δηλαδή των θεμάτων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Roulston, 2001· Holloway & Tondres, 2003· Braun & Clarke, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 116).

Η μέθοδος αυτή αξιοποιείται στην ποιοτική έρευνα, ενώ προτιμάται από τους ερευνητές διότι είναι αρκετά ευέλικτη, καθώς επιτρέπει σε αυτούς να μελετήσουν τα ερευνητικά δεδομένα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει πρόσβαση σε ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων, ενώ παράλληλα μπορεί να εστιάσει σε μια συγκεκριμένη πτυχή τους και να τη διερευνήσει σε βάθος. Πέρα, λοιπόν, από την ευελιξία, η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε λόγω της προσβασιμότητας που προσφέρει στο σύνολο των ερευνητικών δεδομένων. Μέρος της επιστημονικής κοινότητας, μάλιστα, υποστηρίζει πως η θεματική ανάλυση αποτελεί την κατάλληλη ερευνητική μέθοδο για αρχάριους ερευνητές, καθώς τους βοηθά να εκπαιδευτούν στη μηχανική κωδικοποίηση και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Η επιλογή αυτή, λοιπόν, ενδείκνυται στην παρούσα ερευνητική εργασία, δεδομένου ότι η ερευνητική διαδικασία διενεργήθηκε από μια νέα ερευνήτρια (Willig, 2008· Braun & Clarke, 2012).

Επιπρόσθετα, η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης επιτρέπει μέσω των θεματικών κατηγοριών, που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, τη σύνδεση των δεδομένων με τα ευρύτερα θεωρητικά και εννοιολογικά ζητήματα, που πλαισιώνουν την εκάστοτε έρευνα. Με αυτό τον τρόπο, τα ερευνητικά αποτελέσματα απευθύνονται σε ένα ευρύτερο επιστημονικό κοινό. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και ο Willig (2008), παρά την ελευθερία και την ευελιξία που παρέχει σε έναν ερευνητή η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η ανάλυση που πραγματοποιείται οφείλει να είναι επιστημολογικά και θεωρητικά πλαισιωμένη, στηριζόμενη πάντα στα ερευνητικά ερωτήματα (Willig, 2008).

Επιπλέον, η θεματική ανάλυση δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα για μελλοντική συνέχιση της έρευνας, καθώς ο ίδιος μπορεί να δημιουργήσει νέες

θεματικές κατηγορίες βάσει νέων ερευνητικών ερωτημάτων και να διερευνήσει άλλες πτυχές του θέματος (Braun & Clarke, 2012).

Τέλος, η μέθοδος αυτή ακολουθεί μια επαγωγική πορεία, καθώς οι θεματικές κατηγορίες διαμορφώνονται από τον ερευνητή μετά από προσεκτική και συνεχή μελέτη των ερευνητικών δεδομένων που συλλέγει. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι ερευνητές χαρακτηρίζουν τη θεματική ανάλυση ως μια βιοματική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «δίνει φωνή» στις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις των ερευνητικών υποκειμένων, καθώς τα ίδια τα ερευνητικά δεδομένα κατασκευάζουν το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο θα κατευθυνθεί η έρευνα (Braun & Clarke, 2006· Braun & Clarke, 2012).

Η θεματική ανάλυση αποτελείται από έξι στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

- Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την εξοικείωση με τα ερευνητικά δεδομένα. Στη φάση αυτή, μελετήθηκαν πολλές φορές τα ιστορικά δοκίμια των μαθητών και έγινε προσπάθεια να αναδιατυπωθούν. Κατά τη διάρκεια της μελέτης, κρατήθηκαν σημειώσεις και σχόλια επί των δεδομένων, τα οποία επέτρεψαν μια πρώτη εμβάθυνση σε αυτά. Ακόμη, στο στάδιο αυτό τέθηκαν ερωτήματα που απαιτούσαν την ανάλυση και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα και βοήθησαν στην εστίαση του περιεχομένου των ιστορικών δοκιμίων, που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

- Στο δεύτερο στάδιο, δημιουργήθηκαν θεματικοί κώδικες, στους οποίους κατηγοριοποιήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα. Οι θεματικές αυτές κατηγορίες σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα και εκμαιεύονταν παράλληλα από το περιεχόμενο των ιστορικών δοκιμίων. Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένες θεματικές κατηγορίες είχαν ερμηνευτικό χαρακτήρα, γεγονός που επέτρεψε την εμβάθυνση στα ερευνητικά δεδομένα. Σε αυτό το στάδιο, έγινε προσπάθεια ώστε η κωδικοποίηση να είναι συνεκτική, εμπειριστατωμένη και συστηματική, ενώ μετά την ολοκλήρωση της κατηγοριοποίησης, πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός σχετικά με τις θεματικές κατηγορίες, έτσι ώστε να ελεγχθεί, αν απαιτείται η δημιουργία νέου κώδικα ή η τροποποίηση των υφισταμένων με σκοπό την ενσωμάτωση επιπρόσθετου υλικού. Το στάδιο αυτό ολοκληρώθηκε όταν όλα τα ερευνητικά δεδομένα είναι πλήρως κωδικοποιημένα και ταξινομημένα σε κάθε κώδικα (Braun & Clarke, 2012· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

- Στο τρίτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης, αντικαταστάθηκαν οι θεματικοί κώδικες με θέματα, τα οποία ήταν άμεσα συνδεδεμένα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν οι κώδικες που αναφέρονταν σε ένα κοινό θέμα ή αλληλοκαλύπτονταν. Η πρακτική αυτή εφαρμόστηκε, διότι η θεματική ανάλυση δεν στοχεύει στη δημιουργία ενός μεγάλου αριθμού θεματικών κατηγοριών αλλά στην παρουσίαση των θεμάτων αυτών με λεπτομέρεια και βάθος, έτσι ώστε να αναδεικνύεται η πολυπλοκότητά τους. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία ενός πίνακα, στον οποίο συμπεριλήφθηκαν όλες οι κατηγορίες των θεμάτων και εκεί ταξινομήθηκαν τα αποσπάσματα των ιστορικών δοκιμίων των μαθητών που αφορούσαν την κάθε θεματική κατηγορία (Braun & Clarke, 2012· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

- Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση των θεμάτων σε σχέση με τα κωδικοποιημένα δεδομένα και ολόκληρο το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων. Στη φάση αυτή διεξήχθη ένας ποιοτικός έλεγχος που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για αρχάριους ερευνητές αλλά και για αυτούς που επεξεργάζονται μεγάλο αριθμό ερευνητικών δεδομένων, καθώς καθίσταται αδύνατον να συγκρατήσουν στη μνήμη τους ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων. Ακόμη, σε αυτό το στάδιο, επανασχεδιάστηκαν τα όρια ορισμένων θεμάτων, με σκοπό να συμπεριληφθούν περισσότερα δεδομένα. Επίσης, κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού η ερευνήτρια διερωτήθηκε αν το θέμα που επέλεξε ήταν όντως ένα θέμα ή αποτελούσε έναν κώδικα κατηγοριοποίησης, αλλά και για το αν απευθυνόταν σε κάποια ερευνητική ερώτηση (Braun & Clarke, 2012· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

- Το πέμπτο στάδιο αφορούσε το ουσιαστικό αναλυτικό έργο, κατά το οποίο έγινε η επιλογή των αποσπασμάτων, η ανάλυση του κάθε θέματος και η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, αυτά παρουσιάστηκαν με περιγραφικό τρόπο, έτσι ώστε να επεξηγούνται επαρκώς αλλά και με ερμηνευτικό τρόπο, με σκοπό να αναδειχθούν οι λανθάνουσες έννοιες και να πραγματοποιηθεί η σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας (Braun & Clarke, 2012· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

- Στην τελική φάση της θεματικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκε η σύνθεση μιας έκθεσης για την επιστημονική εργασία. Σε αυτή τη φάση, αξιοποιήθηκαν όλες οι σημειώσεις μας από την ανάλυση των δεδομένων. Ο σκοπός της έκθεσης ήταν να παρουσιαστεί μια ενδιαφέρουσα και επιστημονική ανάλυση, η οποία θα ήταν σαφής, πειστική και πολύπλοκη, καθώς θα ενσωμάτωνε τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clarke, 2012· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

3.6 Τριγωνοποίηση δεδομένων

Η τριγωνοποίηση αποτελεί μια τεχνική της έρευνας, η οποία αξιοποιείται τόσο στις ποιοτικές όσο και τις ποσοτικές έρευνες. Η τεχνική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στις ποιοτικές έρευνες, καθώς προσδίδει σε αυτές εγκυρότητα (Lather, 1997· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 125). Η τριγωνοποίηση ορίζεται ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων, προκειμένου να ιδωθεί κάποια πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς από πολλές οπτικές (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 141). Επομένως, η αξιοποίηση της είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τη μελέτη σύνθετων κοινωνικών φαινομένων, όπως για παράδειγμα τα αποτελέσματα της πολυπρισματικής προσέγγισης στην μαθησιακή διαδικασία και η συμβολή της στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Σύμφωνα με τον Robson (2007) μπορούν να διακριθούν τέσσερις τύποι τριγωνοποίησης:

- Η τριγωνοποίηση των δεδομένων, κατά την οποία χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότερες μέθοδοι για να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη, η παρατήρηση και άλλες.
- Η τριγωνοποίηση του παρατηρητή, κατά την οποία υπάρχουν περισσότεροι του ενός παρατηρητές κατά τη διάρκεια της μελέτης.

- Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, που αξιοποιείται συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων κατά τη διάρκεια της έρευνας.
- Η θεωρητική τριγωνοποίηση, στην οποία γίνεται χρήση πολλαπλών θεωριών ή διαφορετικών θεωρητικών αντιλήψεων (Robson, 2007: 207).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε η τριγωνοποίηση των δεδομένων, καθώς αξιοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Οι μέθοδοι αυτοί ήταν η συμμετοχική παρατήρηση από την οποία συλλέχθηκαν σημειώσεις πεδίου από την ερευνήτρια και τα ιστορικά δοκίμια που συνέθεσαν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση κάθε διδασκαλίας, στις οποίες είχε εφαρμοστεί η πολυπρισματική προσέγγιση. Η αξιοποίηση των δύο διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων προσέδωσε αρκετά ερευνητικά οφέλη, καθώς τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν πλούσια, συμπληρωματικά και επιβεβαιωτικά μεταξύ τους, επιτρέποντας στην ερευνήτρια να τα συνεξετάσει και να αποκτήσει μια ολιστική προσέγγιση σχετικά με τις ανταποκρίσεις των μαθητών από τις διδασκαλίες (Robson, 2007: 442· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 143).

Επιπρόσθετα, κατά την ερευνητική διαδικασία αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση του παρατηρητή, αφενός διότι κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών παρατηρητής ήταν εκτός από την ερευνήτρια και ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος, ο οποίος ήταν πλήρως ενημερωμένος σχετικά με τα ερευνητικά ζητούμενα, καθώς επίσης και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος στη Νεότερη Ιστορία. Ο καθηγητής του τμήματος, ο οποίος μάλιστα συνεργάζεται κάθε χρόνο με το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» για τις ανάγκες της πρακτικής άσκησης, αναλαμβάνει τον ρόλο του μέντορα. Επομένως, λόγω της εμπειρίας αλλά και της προθυμίας που έδειξε καθόλη τη διάρκεια της συνεργασίας για τις ανάγκες της έρευνας, ανέλαβε το ρόλο του παρατηρητή και μετά από την ολοκλήρωση κάθε διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις, ώστε να διασταυρωθούν οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας και να αποφευχθεί η μεροληψία (Robson, 2007· Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Πέρα όμως από αυτά, καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας υπήρξε επίβλεψη από την επόπτρια της έρευνας, καθώς επίσης και από την επιτροπή της διπλωματικής εργασίας (Robson, 2007).

3.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Οι έννοιες της εγκυρότητας (validity) και της αξιοπιστίας (reliability) είναι πολυδιάστατες, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλοί τύποι διασφάλισής τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μπορούν να διασφαλιστούν τόσο στις ποιοτικές όσο και τις ποσοτικές έρευνες, λαμβάνοντας υπόψη όμως διαφορετικά κριτήρια. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι ποιοτικές έρευνες προέρχονται από το ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα και οι ποσοτικές από το θετικιστικό· στηρίζονται επομένως σε διαφορετική σκοποθεσία, μεθοδολογία και παραδοχές (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Ορισμένοι επιστήμονες κατά καιρούς έχουν αμφισβητήσει τον έλεγχο της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας αντιπαραβάλλοντας τα ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας (Robson, 2010: 200). Στις ποιοτικές έρευνες όμως, η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω του αριθμού των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της τριγωνοποίησης αλλά και της ανιδιοτέλειας του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Σύμφωνα με αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις των όρων μεταξύ των οποίων των Cohen, Manion και Morrison (2007: 135-141) και των Robson και McCartan (2016), οι ποιοτικές έρευνες μπορούν να διασφαλίσουν την εγκυρότητά τους μέσα από κάποιες ασφαλιστικές δικλίδες, οι οποίες διακρίνονται σε εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα. Η εσωτερική εγκυρότητα διασφαλίζεται από το βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας προέρχονται από τα ερευνητικά δεδομένα και η εξωτερική εγκυρότητα προκύπτει από το πόσο γενικεύσιμα είναι τα αποτελέσματα αυτά (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η εσωτερική εγκυρότητα διασφαλίστηκε μέσω:

1. της «τριγωνοποίησης» (triangulation), καθώς αξιοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, οι σημειώσεις πεδίου που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και το ιστορικό δοκίμιο, το οποίο συνέθεσαν οι μαθητές. Η πρακτική αυτή οφείλεται στην παραδοχή ότι το κάθε εργαλείο, όταν αξιοποιείται μόνο του δεν παύει να είναι μονομερές και μεροληπτικό, ενώ όταν αξιοποιούνται δύο ή περισσότερα ερευνητικά εργαλεία, λειτουργούν συμπληρωματικά, διασφαλίζοντας της εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Lather, 1997 σε Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 123). Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση και στα δεδομένα της παρατήρησης, διότι τις διδασκαλίες παρακολούθησε ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος της Γ' Γυμνασίου, ο οποίος ήταν γνώστης των αρχών της πολυπρισματικής προσέγγισης αλλά και της στοχοθεσίας της έρευνας (Lincoln & Guba, 1985).
2. την πυκνή περιγραφή (thick description). Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η συμμετοχική παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο έχει υποκειμενική ιδιοσυγκρασιακή φύση και υπάρχει ο κίνδυνος να καταγραφούν μεροληπτικές σημειώσεις πεδίου, καθώς η ερευνήτρια κατείχε παράλληλα το ρόλο της εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν λεπτομερείς σημειώσεις πεδίου, όπως για παράδειγμα οι ερωτήσεις που τέθηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).
3. τον εξωτερικό αξιολογητή της ερευνητικής διαδικασίας (auditor of process), που ήταν η επόπτρια της έρευνας και η επιτροπή της Διπλωματικής εργασίας,
4. τον αναστοχασμό της ερευνήτριας (reflexibility) (Lather, 1997 σε Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 123). Κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνήτρια πραγματοποίησε τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων αλλά και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων με εντιμότητα, ακρίβεια και κατόπιν αναστοχασμού (Willig, 2008).

Πέρα όμως από αυτά, η αξιοποίηση του ιστορικού δοκίμιου για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων εκτιμήθηκε πως θα προσδώσει εγκυρότητα στα ερευνητικά

δεδομένα, καθώς θεωρήθηκε αμερόληπτο και αντικειμενικό, δεδομένου ότι τα ερευνητικά υποκείμενα είχαν προσωπική ανάμειξη και δεν υπήρξε συμμετοχή της ερευνήτριας στη διαδικασία. Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των ιστορικών δοκιμίων που συνέθεσαν οι μαθητές, εξασφαλίστηκε η συμμετοχή του συνόλου των μαθητών της τάξης, έτσι ώστε το δείγμα να είναι επαρκές για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, διασφαλίστηκε η παρατεταμένη χρονικά εμπλοκή της ερευνήτριας στην ερευνητική διαδικασία, καθώς πραγματοποιήθηκαν τρεις δίωρες διδασκαλίες και συλλέχθηκαν τρία ιστορικά δοκίμια από τον κάθε μαθητή, συνολικά εβδομήντα πέντε ιστορικά δοκίμια (Lincoln & Guba, 1985: 219, 301).

Επιπρόσθετα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ήταν λεπτομερής και πραγματοποιήθηκε αναλυτική περιγραφή, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Η εξωτερική εγκυρότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ποιοτική έρευνα, διότι βάσει αυτής η επιστημονική κοινότητα μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας είναι δυνατόν να γενικευθούν (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι κατηγορίες ανάλυσης, λοιπόν, δεν σχεδιάστηκαν εκ των προτέρων αλλά εξήχθησαν από τα ίδια τα δεδομένα, σε συνδυασμό τόσο με τα ερευνητικά ερωτήματα όσο και με το θεωρητικό υπόβαθρο της πολυπρισματικής προσέγγισης και της ιστορικής σκέψης (Robson, 2010).

Σύμφωνα με τον Bell (2007), ο όρος αξιοπιστία σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο μια διαδικασία παράγει παρόμοια αποτελέσματα κάθε φορά που επαναλαμβάνεται υπό τις ίδιες συνθήκες (Bell, 2007: 119). Η προσέγγιση αυτή όμως δεν συνάδει με τις παραδοχές της ποιοτικής έρευνας, οι οποίες αναφέρουν ότι όλες οι καταστάσεις είναι μοναδικές, γεγονός που καθιστά αδύνατο το να μπορέσουν να επαναληφθούν (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Κατά την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων επιδιώχθηκε, λοιπόν, να υπάρξει βεβαιότητα (dependability) και επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) στα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς σύμφωνα με τους Mulholland και Wallace (2003), με αυτό τον τρόπο μια ποιοτική έρευνα αποκτά ακρίβεια και αξιοπιστία. Η βεβαιότητα, λοιπόν, της έρευνας διασφαλίστηκε μέσα από την αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή των σημειώσεων πεδίου που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια. Όσον αφορά την διασφάλιση της επιβεβαιωσιμότητας, πραγματοποιήθηκε στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό πλαισιοθετημένη ανάλυση των δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985· Mulholland & Wallace, 2003: 8· Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.8 Δεοντολογία της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας, καθώς οι μαθητές που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα ήταν ανήλικοι (15 ετών). Για το λόγο αυτό, ζητήθηκε η άδεια για τη συμμετοχή τους τόσο από τη σχολική μονάδα όσο και από τους γονείς τους, οι οποίοι ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τις ερευνητικές διαδικασίες και το σκοπό της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 278). Η ενημέρωση βασίστηκε στην αρχή της αναγνώρισης του βασικού δικαιώματος του ατόμου να αποφασίζει ελεύθερα και αυτόνομα για την ίδια του τη ζωή (Traianou, 2014: 89). Επομένως, η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν ελεύθερη και εθελοντική.

Ακόμη κατά τη διάρκεια της έρευνας, τηρήθηκε η ανωνυμία καθώς οι μαθητές δεν ανέφεραν το όνομά τους στα φύλλα εργασίας και το ιστορικό δοκίμιο, τα οποία συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια με τυχαία σειρά (Καλλινικάκη, 2010). Επιπλέον, οι γονείς και οι μαθητές ενημερώθηκαν για το ότι θα μπορούσαν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Επίσης, η ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε γραπτά και προφορικά έγινε σε γλώσσα απλή και κατανοητή, χωρίς τη χρήση επιστημονικής ορολογίας, ενώ υπενθυμίσαμε στους μαθητές και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ότι δεν θα πρέπει να σημειώσουν το όνομά τους στο φύλλο εργασίας που επρόκειτο να παραδώσουν (Howitt, 2010). Τέλος, για λόγους δεοντολογίας δεν γίνεται αναφορά στην παρούσα εργασία το τμήμα της Γ' Γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα, ούτε το όνομα του υπεύθυνου καθηγητή και της σχολικής μονάδας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα των τριών διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα, η ερευνήτρια επεδίωξε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών, οι οποίοι από την αρχή της γνωριμίας έδειξαν μεγάλη προθυμία να λάβουν μέρος στην έρευνα. Το θετικό κλίμα που υπήρξε από την αρχή διατηρήθηκε από την έντιμη στάση της και την ενθάρρυνσή της προς τους μαθητές προκειμένου να εκφράσουν τις σκέψεις τους για τα ιστορικά γεγονότα και να ανταποκριθούν στα ιστορικά ερωτήματα. Με αυτό τον τρόπο, επιτεύχθηκε η κινητοποίηση του συνόλου της τάξης. Μάλιστα, κατά την ολοκλήρωση της τελευταίας διδασκαλίας, οι μαθητές δήλωσαν πως τους άρεσε πολύ η ερευνητική διαδικασία και θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν και άλλα τέτοια μαθήματα με την ερευνήτρια (Howitt, 2010).

4. Ανάλυση δεδομένων

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συγκεντρωτικά, όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία, δηλαδή τις σημειώσεις πεδίου που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των τριών διδασκαλιών και τα ιστορικά δοκίμια που συνέθεσαν οι μαθητές, αμέσως μετά την κάθε διδασκαλία μέσα σε είκοσι λεπτά εντός της σχολικής αίθουσας.

4.1 Ανταποκρίσεις των μαθητών από την πρώτη διδασκαλία

4.1.1 Ιστορικό γεγονός και επιλογή διδακτικού υλικού

Στην πρώτη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν το ιστορικό γεγονός της βιομηχανικής επανάστασης και συγκεκριμένα τις κοινωνικές διαστάσεις της. Το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός αποτελεί την 13^η Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου. Εκτιμήθηκε, λοιπόν, πως θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σκόπιμα η πολυπρισματική ιστορική προσέγγιση, δεδομένου ότι στόχος της διδασκαλίας σύμφωνα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ήταν η ανάδειξη των κοινωνικών διαστάσεων της βιομηχανικής επανάστασης, οι οποίες ήταν διαφορετικές για την κάθε κοινωνική ομάδα.

Στη διδασκαλία αξιοποιήθηκαν συνολικά 8 γραπτές ιστορικές πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς), 16 οπτικά ντοκουμέντα (φωτογραφικό υλικό και

ορισμένα έργα τέχνης που φιλοτεχνήθηκαν κατά τον 18^ο και 19^ο και προορίζονταν για άτομα της μεγαλοαστικής και της μεσοαστικής τάξης). Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν ως ιστορικές πηγές 3 πίνακες, οι οποίοι παρουσίαζαν στατιστικά δεδομένα και οικονομικά στοιχεία της ιστορικής περιόδου.

Η ποικιλία του διδακτικού υλικού που επιλέχθηκε στόχευε αφενός στο να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να αποφευχθεί η μονοτονία στη διδασκαλία και αφετέρου να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως δεν αποτελούν μόνο οι γραπτές μαρτυρίες, ιστορικές πηγές, αλλά υπάρχουν πολλά είδη ιστορικών πηγών, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια ιστορική έρευνα.

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκαν πολυπρισματικές ιστορικές πηγές, οι οποίες παρουσίαζαν τις ιστορικές εξελίξεις της βιομηχανικής επανάστασης αλλά και τις αλλαγές που βίωσαν οι άνθρωποι διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, φύλου και ηλικιακής βαθμίδας. Συγκεκριμένα, οι ιστορικές πηγές αναδείκνυαν την οπτική της μεγαλοαστικής, της μεσοαστικής και της εργατικής τάξης αλλά και των ανδρών, των γυναικών και των παιδιών και τις αλλαγές που βίωσαν κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος.

4.1.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων από την διδασκαλία

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προέκυψαν σημαντικά ευρήματα από τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών, τα οποία αναδείχθηκαν μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες, όπως για παράδειγμα τις ανοιχτές ερωτήσεις, τις ανατροφοδοτήσεις και την καθοδήγηση των μαθητών για την επεξεργασία των ιστορικών πηγών. Ακόμη, τα ευρήματα αυτά εξήχθησαν μέσα από την μελέτη των πολυπρισματικών ιστορικών πηγών, κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν ιστορικούς συλλογισμούς, υποθέσεις, συμπεράσματα και ερμηνείες. Τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με την κατανόηση των πολλαπλών οπτικών αλλά και με τον τρόπο προσέγγισης του ιστορικού γεγονότος της βιομηχανικής επανάστασης.

4.1.2.1 Πολυπρισματική προσέγγιση

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές προσέγγισαν το ιστορικό γεγονός της βιομηχανικής επανάστασης μέσα από πολυπρισματικές ιστορικές πηγές. Το γεγονός αυτό τους επέτρεψε να ανακαλύψουν τις διαφορετικές οπτικές του μέσα από τις ιστορικές μαρτυρίες και ερμηνείες. Οι μαθητές, λοιπόν, αφού εισήχθησαν στο θέμα του ιστορικού γεγονότος μέσα από τις πληροφορίες της πρώτης ιστορικής πηγής (χρόνος, τόπος, διάρκεια, γεγονός) ανακάλυψαν μέσα από τις υπόλοιπες ιστορικές πηγές που υπήρχαν στο φύλλο εργασίας τις αλλαγές που προκάλεσε η βιομηχανική επανάσταση στη ζωή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (μεγαλοαστοί, μεσοαστοί, εργάτες).

Οι μαθητές μελέτησαν, ακόμη, μια ιστορική πηγή, η οποία ήταν ένας πίνακας που παρουσίαζε τα επίπεδα αστικοποίησης πολλών Ευρωπαϊκών χωρών κατά τον 19^ο αιώνα και εντόπισαν την πρώτη αλλαγή που προκάλεσε η βιομηχανική επανάσταση. Επιπλέον, παρατήρησαν ότι ορισμένες χώρες, όπως το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Γερμανία

και η Αγγλία είχαν υψηλό ποσοστό αστικοποίησης, όμως άλλες χώρες, όπως η Ελλάδα, η Πορτογαλία, Σερβία και η Ρουμανία είχαν μικρότερο ποσοστό.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, φάνηκε πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η αστικοποίηση σχετιζόταν με την αύξηση των εργοστασίων στα αστικά κέντρα και τη μετακίνηση των ανθρώπων σε αυτά για την εύρεση εργασίας, καθώς ανέφεραν ότι *«οι άνθρωποι πήγαιναν στις πόλεις, όπου υπήρχαν εργοστάσια για να βρουν δουλειά»*. Οι μαθητές οδηγήθηκαν, επίσης, στο συμπέρασμα ότι η βιομηχανική επανάσταση δεν είχε την ίδια ένταση σε όλες τις χώρες.

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, επεξεργάστηκαν μια ιστορική πηγή, η οποία παρουσίαζε τις αλλαγές που βίωσε η μεσοαστική τάξη κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης και έδειξαν να αντιλαμβάνονται ότι το ιστορικό αυτό γεγονός είχε *«θετικές συνέπειες για τη συγκεκριμένη κοινωνική τάξη»*, καθώς ανέφεραν ότι *«οι άνθρωποι της μεσοαστικής τάξης, γιατροί, έμποροι, εκπαιδευτικοί, δικηγόροι, λογιστές ζούσαν μια άνετη ζωή, απολαμβάνοντας ανέσεις, όπως ήταν τα ωραία και ακριβά ρούχα και οι οικιακοί βοηθοί»*.

Σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας, οι μαθητές άντλησαν πληροφορίες και από μια εικόνα που προβλήθηκε στον προτζέκτορα. Η εικόνα αποτελούσε ένα έργο τέχνης (βλ. Παράρτημα) που φιλοτεχνήθηκε κατά τον 19^ο αιώνα και απεικόνιζε μια μεσοαστική οικογένεια μέσα στο σπίτι της. Οι μαθητές αξιοποίησαν τα στοιχεία των δύο ιστορικών πηγών για να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το πώς βίωσε η μεσοαστική τάξη την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης. Συγκεκριμένα, εκτίμησαν ότι η μεσοαστική τάξη βίωσε *«θετικές αλλαγές στην καθημερινότητά της, γεγονός που φαίνεται από τα πλούσια σπίτια των ανθρώπων»*, καθώς ωφελήθηκε οικονομικά και κοινωνικά.

Κατά την επεξεργασία της επόμενης ιστορικής πηγής, οι μαθητές προσέγγισαν την οπτική της μεγαλοαστικής τάξης και ανέφεραν ότι *«Η μεγαλοαστική τάξη αποτελούνταν από τους ιδιοκτήτες των εργοστασίων, που έβγαλαν πολλά χρήματα κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης, γιατί μπορούσαν να πουλήσουν πολλά προϊόντα και να βγάλουν κέρδος»*. Ακόμη, οι μαθητές αναφέρθηκαν στην καθημερινότητα και το βιοτικό επίπεδο της ανώτερης αστικής τάξης, επισημαίνοντας ότι *«είχαν μια πολυτελή ζωή καθώς ζούσαν σε αρχοντικά, έκαναν συλλογή από έργα τέχνης και είχαν την οικονομική δυνατότητα να χτίσουν μουσεία και βιβλιοθήκες»*.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης της ιστορικής πηγής, προβλήθηκαν στον προτζέκτορα εικόνες που παρουσίαζαν σκηνές από την καθημερινότητα της μεγαλοαστικής τάξης. Οι εικόνες φάνηκε πως κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών, γεγονός που τους οδήγησε να τις εξετάσουν πιο προσεκτικά και να διατυπώσουν ιστορικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, μια μαθήτρια παρατήρησε πως *«το μικρό κορίτσι»*, που απεικόνιζε ένα πορτρέτο, *«διάβαζε»* και από τη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές διαπίστωσαν ότι *«τα κορίτσια των πλούσιων οικογενειών είχαν τη δυνατότητα να μορφωθούν»*. Πέρα από αυτά, οι μαθητές παρατήρησαν πως τα ρούχα των ανθρώπων που απεικονίζονταν ήταν *«πολύ εντυπωσιακά»* και φανέρωναν *«τον πλούτο τους»*. Με την καθοδήγηση της διδάσκουσας, οι μαθητές παρατήρησαν το πολυτελές και μεγάλο σπίτι της οικογένειας της μεγαλοαστικής τάξης που

απεικονίζονταν. Η πληροφορία αυτή κρίθηκε σημαντική για τη συνέχεια της διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές θα έβλεπαν εικόνες και από τα σπίτια της εργατικής τάξης και θα προέβαιναν σε συγκρίσεις. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, πως οι μαθητές μπόρεσαν να αξιοποιήσουν όλες τις ιστορικές πληροφορίες που συνέλεξαν από τις γραπτές και οπτικές πηγές, για να παρουσιάσουν προφορικά την οπτικής της μεγαλοαστικής τάξης.

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές επεξεργάστηκαν μια ιστορική πηγή που παρουσίαζε την μαρτυρία μιας εργάτριας. Οι μαθητές προτού μελετήσουν την ιστορική πηγή, εντόπισαν τις πληροφορίες σχετικά με τη συντάκτρια και αναγνώρισαν πως ήταν μια πρωτογενής πηγή. Μόλις ολοκλήρωσαν τη μελέτη της, εκδηλώθηκε ενδιαφέρον μέσω της μεγάλης συμμετοχής (15 περίπου μαθητές ζήτησαν να πάρουν το λόγο). Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές παρουσίαζαν τις συνθήκες εργασίας της εργατικής τάξης, που σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μαρτυρία *«οι εργάτες δούλευαν πάρα πολλές ώρες κάνοντας μόνο ένα διάλειμμα· το περιβάλλον, στο οποίο δούλευαν ήταν ανθυγιεινό, λόγω της σκόνης, το φαγητό τους ήταν κακής ποιότητας και όταν έφτανε η ώρα να το φάνε είχε ήδη σκονιστεί»* και δεν ήταν βρώσιμο. Πέρα όμως από αυτά διαπίστωσαν ότι *«οι εργάτες της περιόδου της βιομηχανικής επανάστασης ήταν σε μεγάλο ποσοστό ανήλικοι»*, ενώ μάλιστα *«τα μικρά παιδιά αναγκάζονταν να πηγαίνουν στην εργασία των μητέρων τους, καθώς εκείνες δεν είχαν που να τα αφήσουν»*. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αναφέρθηκαν στους αυστηρούς κανόνες εργασίας για τους εργάτες, καθώς σύμφωνα με μια μαρτυρία *«οι εργάτες που καθυστερούσαν να πάνε στην εργασία τους, τιμωρούνταν σωματικά»*.

Μετά την επεξεργασία των γραπτών πηγών, η διδάσκουσα έδειξε στους μαθητές εικόνες από εργοστάσια υφαντουργίας που απεικόνιζαν γυναίκες, άντρες και παιδιά να εργάζονται (βλ. Παράρτημα). Οι μαθητές παρατήρησαν ότι το περιβάλλον εργασίας των εργατών ήταν πράγματι *«ανθυγιεινό και σκονισμένο»*, γεγονός που φαινόταν *«από τα βρώμικα ρούχα και πρόσωπά τους»*. Ακόμη, οι μαθητές συμφώνησαν ότι τα κορίτσια που έδειχνε *«η φωτογραφία ήταν περίπου 12- 14 ετών»*, ενώ μάλιστα μια μαθήτρια παρατήρησε πως *«τα πρόσωπα των παιδιών- εργατών φαίνονταν θλιμμένα και φοβισμένα»*.

Επίσης, μια άλλη μαθήτρια αξιοποίησε τις πληροφορίες που είχε συλλέξει για να συγκρίνει την καθημερινότητα των κοριτσιών της εργατικής τάξης με εκείνη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αναφέροντας ότι *«τα κορίτσια της εργατικής τάξης δεν είχαν τη δυνατότητα να μορφωθούν αφού σύμφωνα με την πηγή εργάζονταν από πολύ μικρή ηλικία, σε αντίθεση με τα κορίτσια της μεγαλοαστικής και της μεσοαστικής τάξης που διάβαζαν και πήγαιναν σχολείο»*.

Σε αυτό το σημείο η διδάσκουσα, πρόβαλε στον προτζέκτορα την αντίστοιχη εικόνα (με την καθημερινότητα της μεγαλοαστικής και μεσοαστικής τάξης) προτρέποντας και τους άλλους μαθητές να προβούν σε συγκρίσεις των διαφορετικών οπτικών των κοινωνικών ομάδων, όπως πολύ εύστοχα έκανε η συμμαθήτριά τους. Οι απαντήσεις των μαθητών εστίαζαν στο ρόλο των παιδιών, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως *«η παιδική ηλικία που για τα παιδιά των ανώτερων τάξεων ήταν*

ανέμελη και όμορφη, για τα παιδιά της εργατικής τάξης ήταν δύσκολη και επικίνδυνη λόγω του ανθυγιεινού περιβάλλοντος και της αναγκαστικής εργασίας».

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές μελέτησαν το περιεχόμενο της έκτης ιστορικής πηγής, που παρουσίαζε τις διαφορετικές οπτικές των ανδρών και των γυναικών της εργατικής τάξης ως προς τα εργατικά τους δικαιώματα. Η συγκεκριμένη ιστορική πηγή που αποτελούσε, επίσης, μια πρωτογενή μαρτυρία και ανέφερε ότι «*αν και οι γυναίκες έκαναν τις ίδιες εργασίες με τους άντρες και εργάζονταν πολλές φορές σε σκληρές συνθήκες, έπαιρναν μικρότερη αμοιβή από αυτούς*». Μετά την ανάγνωση της συγκεκριμένης ιστορικής πηγής, η διδάσκουσα έδειξε στους μαθητές έναν πίνακα με τον οικογενειακό προϋπολογισμό μιας παρισινής εργατικής οικογένειας, του 1830. Οι μαθητές διαπίστωσαν αφενός ότι «*ο μισθός της γυναίκας ήταν πολύ μικρότερος από του άντρα (520 φράγκα έναντι 260)*» και αφετέρου ότι «*τα έξοδα της οικογένειας ήταν περισσότερα από τα έσοδα*».

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές μελέτησαν την έβδομη ιστορική πηγή, η οποία περιέγραφε τις συνθήκες διαβίωσης της εργατικής τάξης αλλά και τις ασθένειες που ευθύνονταν για τα μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας. Οι μαθητές, πριν αρχίσουν να μελετούν το περιεχόμενο της ιστορικής πηγής, κλήθηκαν να εντοπίσουν το όνομα του συντάκτη καθώς και να αναγνωρίσουν τη χρονική απόσταση της ιστορικής πηγής από την περίοδο που μελετούσαν. Αφού οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στο ζητούμενο, αναγνωρίζοντας πως η συγκεκριμένη ιστορική πηγή ήταν πρωτογενής, ενημερώθηκαν από τη διδάσκουσα σχετικά με την ταυτότητα του συντάκτη, Friedrich Engels. Συγκεκριμένα, πληροφορήθηκαν ότι ο Engels καταγόταν από μια βιομηχανική οικογένεια, καθώς ο πατέρας του είχε εργοστάσιο υφαντουργίας. Ο Engels όμως βλέποντας τις αδικίες που αντιμετώπιζαν τα μέλη της εργατικής τάξης, ανέπτυξε μια διαφορετική φιλοσοφία από τα μέλη της κοινωνικής του τάξης και υπερασπίστηκε το δίκαιο και τα συμφέροντα της εργατικής τάξης. Ο ίδιος ήταν φιλόσοφος και οικονομολόγος και συνεργάστηκε με τον Karl Marx, με τον οποίο συνέθεσαν το κομμουνιστικό μανιφέστο (Carver, 1990). Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετοί μαθητές δεν γνώριζαν τον όρο «κομμουνισμός» και χρειάστηκε να δοθούν συμπληρωματικές πληροφορίες για την αποσαφήνισή του (Draper & Broomhead, 2010).

Αμέσως μετά, η διδάσκουσα ζήτησε από τους μαθητές να υποθέσουν τη στάση που κράτησε ο Engels στη συγκεκριμένη πηγή και την οπτική που επέλεξε να προβάλλει, προτού διαβάσουν την πηγή. Η πλειοψηφία των μαθητών εκτίμησε πως στην ιστορική του αφήγηση θα επέλεγε να παρουσιάσει την οπτική της εργατικής τάξης, ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που θεώρησαν πως θα πρόβαλε την οπτική των μεγαλοαστών. Η μελέτη της ιστορικής αφήγησης που ακολούθησε στη συνέχεια, οδήγησε τους μαθητές να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την προσωπική τους εκτίμηση. Ακόμη, οι μαθητές αναφέρθηκαν στην «*κακή ρυμοτομική οργάνωση των συνοικιών της εργατικής τάξης, καθώς και στις άσχημες συνθήκες υγιεινής*».

Σε αυτό το σημείο, προβλήθηκε στον προτζέκτορα ένας πίνακας που παρουσίαζε το προσδόκιμο ζωής μιας αγροτικής και μιας αστικής περιοχής, συγκρίνοντας το μέσο προσδόκιμο ζωής των εργατών/ αγροτών και των μεγαλοαστών/ γαιοκτημόνων. Επιπλέον, προβλήθηκε μια εικόνα που παρουσίαζε μια εργατική

συνοικία, γεγονός που βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την πυκνή και άτακτη ρυμοτόμηση αλλά και τον υπερπληθυσμό. Οι μαθητές αξιοποίησαν τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις ιστορικές πηγές, επισημαίνοντας τις διαφορετικές οπτικές των εργατών και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης και το προσδόκιμο ζωής.

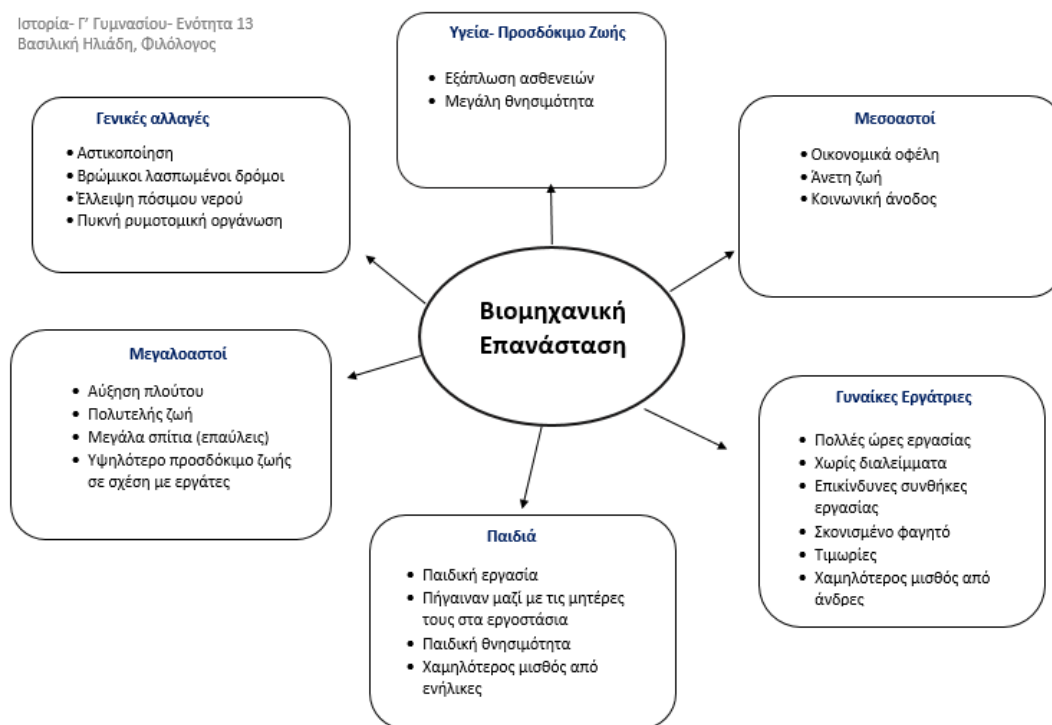
Έπειτα, οι μαθητές επεξεργάστηκαν την όγδοη ιστορική πηγή, η οποία παρουσίαζε τις αλλαγές που βίωσε η Ελλάδα κατά τη βιομηχανική επανάσταση και τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της βιομηχανίας στη χώρα. Οι μαθητές κατά την έναρξη της διδασκαλίας είχαν εντοπίσει στον πίνακα με τα ποσοστά αστικοποίησης το χαμηλό ποσοστό που κατείχε η Ελλάδα. Η ιστορική πηγή που μελέτησαν σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας τους έδωσε τη δυνατότητα να ανακαλύψουν το τι συνέβη στην ελληνική περίπτωση. Οι μαθητές αναφέρθηκαν, λοιπόν, στην αύξηση του αριθμού των εργοστασίων στην Ελλάδα, που όμως δεν συνδέθηκε με τη ραγδαία εκβιομηχάνιση όπως συνέβη σε άλλες χώρες όπως η Αγγλία, *«λόγω της έλλειψης κεφαλαίου, ισχυρής κεντρικής εξουσίας και θεσμικών αλλαγών»*.

Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας ανέδειξε τα αίτια που οδήγησαν στην αργή εκβιομηχάνιση της οικονομίας της Ελλάδας. Οι μαθητές έδειξαν να αντιλαμβάνονται πως οι διαφορετικές συνθήκες που επικρατούσαν σε κάθε χώρα την περίοδο εκείνη επέτρεψαν την ανάπτυξη της βιομηχανίας σε διαφορετικό ρυθμό και βαθμό (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden, 2014: IV- 27).

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές επεξεργάστηκαν την τελευταία ιστορική πηγή, η οποία αναφέρονταν επίσης στην ελληνική περίπτωση και τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούσαν κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης. Οι μαθητές ανακάλυψαν ότι σύμφωνα με τις συνθήκες που επικρατούσαν στα υφαντουργεία του Πειραιά, τα παιδιά έπαιρναν πολύ χαμηλό μισθό και οι γυναίκες έπαιρναν πολύ λιγότερα χρήματα από τους άνδρες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι πληροφορίες που αποσπούσαν οι μαθητές από τις ιστορικές πηγές ταξινομούνταν στον εννοιολογικό χάρτη που υπήρχε στο φύλλο εργασίας τους. Επίσης, από την έναρξη της διδασκαλίας, η διδάσκουσα είχε διαμορφώσει τον αντίστοιχο εννοιολογικό χάρτη, που διέθεταν οι μαθητές, στον σχολικό πίνακα και ταξινομούσε σε αυτόν τις κωδικοποιημένες απαντήσεις που διατύπωναν οι μαθητές. Μόλις ολοκληρώθηκε η διδασκαλία και συλλέχθηκαν τα φύλλα εργασίας, διαπιστώθηκε πως και οι εικοσιπέντε μαθητές είχαν συμπληρώσει τον εννοιολογικό χάρτη με πληροφορίες που είχαν συλλέξει από τις γραπτές ιστορικές πηγές, το οπτικό υλικό και τις συζητήσεις που διεξήχθησαν.

Ενδεικτικά ακολουθεί το παράδειγμα ενός συμπληρωμένου εννοιολογικού χάρτη που υπήρχε στο φύλλο εργασίας ενός μαθητή:



Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως η συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της πρώτης διδασκαλίας, ήταν αρκετά μεγάλη και αυτό επέτρεψε να συμπεράνουμε ότι αρκετοί από αυτούς είχαν κατανοήσει το ιστορικό γεγονός της βιομηχανικής επανάστασης αλλά και τις πολλαπλές οπτικές προσέγγισής του. Παρόλα αυτά, υπήρξαν μερικοί μαθητές που δεν πήραν το λόγο, γεγονός που οδήγησε στο να μην έχουμε σαφή εικόνα του τι κατανόησαν. Για το λόγο αυτό, τα ιστορικά δοκίμια που συνέθεσαν οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μέσα στη σχολική αίθουσα, παρείχαν πλούσια ερευνητικά δεδομένα που επέτρεψαν να έχουμε πληρέστερη και ολιστική εποπτεία του βαθμού κατανόησης του ιστορικού γεγονότος και της πολυπρισματικής προσέγγισης από τους μαθητές αλλά και να εξαγάγουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

4.1.2.2 Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών

Πέρα από τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών που σχετίζονταν με την πολυπρισματική προσέγγιση, αναδείχθηκαν και ευρήματα που συνδέονται με την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης.

ο Ιστορική συνέχεια και αλλαγή

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας, οι μαθητές εισήχθησαν στο θέμα της διδακτικής ενότητας και τέθηκε σε αυτούς *το ιστορικό ερώτημα* που θα καλούνταν να απαντήσουν προφορικά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και γραπτά, μέσα από το ιστορικό δοκίμιο που θα συνέθεταν μετά την ολοκλήρωσής της (μέσα σε χρονικό διάστημα είκοσι λεπτών και εντός της σχολικής τάξης). Η διδάσκουσα- ερευνήτρια έγραψε στον πίνακα την ιστορική έννοια, «Βιομηχανική Επανάσταση» και ζήτησε από

τους μαθητές να προσπαθήσουν να εξηγήσουν το λόγο, που οι ιστορικοί επέλεξαν τον όρο «Επανάσταση» για να περιγράψουν αυτό το ιστορικό γεγονός.

Οι μαθητές ερμήνευσαν αυτή την επιλογή στηριζόμενοι στην έννοια της «αλλαγής», την οποία συνέδεσαν με τομείς, όπως η οικονομία και η καθημερινότητα των ανθρώπων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση μιας μαθήτριας που ανέφερε ότι η βιομηχανική επανάσταση *«ήταν μια τόσο μεγάλη οικονομική αλλαγή, που επηρέασε την οικονομία όλων των χωρών»*, ενώ ένας άλλος μαθητής θεώρησε ότι οι *«αλλαγές που προκάλεσαν στη ζωή των ανθρώπων οι τεχνολογικές ανακαλύψεις, όπως ο σιδηρόδρομος»* ήταν, επίσης, πολύ *«σημαντικές»*. Μία ακόμη μαθήτρια που θέλησε να συμπληρώσει σε όσα αναφέρθηκαν από τον συμμαθητή της ανέφερε πως *«η ανακάλυψη των μηχανών και η δημιουργία εργοστασίων επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων, καθώς δημιουργούσαν νέα προϊόντα, όπως αμάξια που βελτίωσαν και έκαναν πιο εύκολη τη ζωή τους»*.

Αν και οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών εστίαζαν στην έννοια της αλλαγής, κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναδείχθηκε από έναν μαθητή και η έννοια της συνέχειας. Συγκεκριμένα, ο μαθητής λαμβάνοντας υπόψη όσα ήδη είχαν αναφερθεί στη συζήτηση, επισήμανε πως *«για πολλά χρόνια»* πριν την βιομηχανική επανάσταση, *«η ζωή των ανθρώπων ήταν διαφορετική και πιο δύσκολη, καθώς δεν υπήρχαν τα μηχανήματα που διευκόλυναν την καθημερινότητά τους, όπως για παράδειγμα τα αυτοκίνητα. Η αλλαγή αυτή στη ζωή τους έγινε με τη Βιομηχανική επανάσταση»*.

Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε ότι κατάφεραν να ανιχνεύσουν τις έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας στην πορεία των ιστορικών εξελίξεων αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους από προηγούμενη διδακτική ενότητα, στην οποία είχαν μελετήσει τις νέες ανακαλύψεις, όπως ο ηλεκτρικός σιδηρόδρομος, ο ηλεκτρικός τηλεγράφος, τα ατμόπλοια και άλλα. Η έννοια της ιστορικής συνέχειας και της αλλαγής, που αναδείχθηκε ως ένα βαθμό από τους μαθητές στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το ιστορικό γεγονός της βιομηχανικής επανάστασης, φανερώνει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, καθώς η διάκρισή τους προκύπτει από τη σύγκριση δύο χρονικών περιόδων (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden, 2014: IV- 27· Seixas, 2017). Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που εντόπισαν ότι οι μαθητές προσεγγίζουν πιο εύκολα την έννοια της ιστορικής αλλαγής, όμως δυσκολεύονται να διακρίνουν την έννοια της ιστορικής συνέχειας (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden, 2014: IV- 27· Νάκο, 2020: 116).

Ακόμη, όταν η διδάσκουσα έθεσε στους μαθητές το ερώτημα *«Τι είδους αλλαγές προκάλεσε στην κοινωνία η βιομηχανική επανάσταση;»*, οι μαθητές φάνηκε πως δεν κατανόησαν την ερώτηση και για το λόγο αυτό επανέλαβαν τη σημασία των τεχνολογικών ανακαλύψεων για την καθημερινότητα του ανθρώπου της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Μόνο ένας μαθητής ανέφερε πως *«η δημιουργία εργοστασίων δημιούργησε νέες θέσεις εργασίας και έτσι πολλοί άνθρωποι βρήκαν δουλειά»*. Αμέσως μετά, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν με σιγουριά ότι *«οι συνέπειες της βιομηχανικής επανάστασης θα ήταν μόνο θετικές για την κοινωνία της εποχής»*. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των μαθητών, η βιομηχανική επανάσταση

συνδέθηκε με την έννοια της αλλαγής και συγκεκριμένα της προόδου. Η τάση των μαθητών να συνδέουν τις ιστορικές αλλαγές με την έννοια της προόδου παρατηρήθηκε και από τους Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden (2014: IV- 27) και τον Nokes (2011) στις έρευνες που διεξήγαγαν.

Η απάντηση που δόθηκε από τους μαθητές έδωσε την αφορμή να τεθεί από τη διδάσκουσα το ιστορικό ερώτημα⁵ που θα καλούνταν να απαντήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, «*Πώς επηρέασε η βιομηχανική επανάσταση την κοινωνία, κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα;*». Οι μαθητές, λοιπόν κλήθηκαν να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την υπόθεσή τους εξετάζοντας τις πληροφορίες των πολυπρισματικών ιστορικών πηγών που υπήρχαν στο φύλλο εργασίας.

ο **Κριτική εξέταση ιστορικών πηγών και ιστορικά τεκμήρια**

Κατά την επεξεργασία των πρώτων ιστορικών πηγών, η διδάσκουσα έδωσε κατευθυντήριες οδηγίες για την κριτική τους προσέγγιση. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τον συντάκτη και την χρονική περίοδο δημοσίευσης των ιστορικών πηγών. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν τη χρονική απόσταση της ιστορικής αφήγησης από το ιστορικό γεγονός, χαρακτηρίζοντας τις ιστορικές πηγές ως πρωτογενείς ή δευτερογενείς⁶. Μόλις οι μαθητές εντόπιζαν τον συντάκτη της κάθε ιστορικής πηγής ενημερώνονταν από τη διδάσκουσα για την ιδιότητά του (π.χ. ιστορικός, δημοσιογράφος, πολιτικό πρόσωπο)⁷. Οι πληροφορίες δίνονταν στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσουν να προσεγγίσουν με κριτικό τρόπο την εκάστοτε ιστορική πηγή και να αξιολογήσουν την αξιοπιστία της μαρτυρίας (Stradling, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η διδάσκουσα προέτρεπε τους μαθητές να προσέξουν το είδος των εικόνων που παρουσιάζονταν στον προτζέκτορα και αποτελούσαν ιστορικές πηγές. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι οι εικόνες που παρουσίαζαν την ζωή των ανώτερων κοινωνικών τάξεων αποτελούσαν πίνακες ζωγραφικής ενώ οι εικόνες που παρουσίαζαν την καθημερινότητα της εργατικής τάξης ήταν φωτογραφίες που τραβήχτηκαν από εργοστάσια της Αγγλίας και της Αμερικής τον 19^ο αιώνα. Η προτροπή αυτή είχε ως στόχο να ωθήσει τους μαθητές να αξιολογήσουν την αξιοπιστία των οπτικών ντοκουμέντων, τα οποία προσέφεραν πολλές πληροφορίες για την καθημερινότητα και τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Ακόμη, από τις ανταποκρίσεις των μαθητών καθόλη τη διάρκεια της πρώτης διδασκαλίας, φάνηκε πως δεν εξοικειώθηκαν πλήρως με την προαναγνωστική

⁵ Με βάση τα πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα, κατά την έναρξη της διδασκαλίας θα πρέπει να τίθενται ένα ή περισσότερα ιστορικά ερωτήματα, τα οποία οι μαθητές θα κληθούν να απαντήσουν μέσα από τη μελέτη ιστορικών πηγών (Barton & Levstik, 2004, Κάββουρα, 2011).

⁶ Οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν το χρόνο συγγραφής της ιστορικής πηγής και να απαντήσουν στο ερώτημα αν είναι πρωτογενής ή δευτερογενής. Σε αυτό το στάδιο η υποβοήθηση από τον εκπαιδευτικό είναι αναγκαία, μέσω στοχευμένων ερωτημάτων (Stradling, 2003).

⁷ Οι μαθητές θα πρέπει να ερευνήσουν την ιδιότητα του συντάκτη και το ρόλο του κατά τη διάρκεια του γεγονότος (Stradling, 2003). Λόγω οικονομίας χρόνου παρείχαμε εμείς τις αναγκαίες πληροφορίες για τους συντάκτες των πηγών κατά τη διάρκεια όλων των διδασκαλιών.

επεξεργασία των ιστορικών πηγών, καθώς δεν χρησιμοποιούσαν αυτόματα και χωρίς συνειδητή προσπάθεια ή καθοδήγηση από τη διδάσκουσα τις στρατηγικές για κριτική εξέταση των ιστορικών πηγών. Η εξοικείωση με την επεξεργασία αυτή, όμως κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία της ιστορικής μαρτυρίας (Stradling, 2003· Nokes, 2011: 386)

Ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αφορά το χρόνο που χρειάζονται οι μαθητές για να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν μια ιστορική πηγή. Συγκεκριμένα, στην αρχή της διδασκαλίας η διδάσκουσα ανέθεσε σε έναν μαθητή την ανάγνωση της πρώτης ιστορικής πηγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, οι ιστορικές πηγές διαβάστηκαν από μαθητές, οι οποίοι εκδήλωναν ενδιαφέρον σηκώνοντας χέρι. Μετά την ανάγνωση ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τις πληροφορίες που εντόπισαν σε αυτήν. Σε αυτή την ερώτηση μπόρεσαν να ανταποκριθούν, σηκώνοντας χέρι, μόνο τέσσερις μαθητές. Το μικρό ποσοστό συμμετοχής οδήγησε την ερευνήτρια στο συμπέρασμα, ότι οι υπόλοιποι μαθητές δεν είχαν προλάβει να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ιστορικής πηγής από την πρώτη της ανάγνωση και για το λόγο αυτό τους ανακοίνωσε πως θα τους δοθούν δύο λεπτά για να τη μελετήσουν και να είναι έτοιμοι να απαντήσουν στο ερώτημα.

Το γεγονός ότι μετά από αυτή την ενέργεια υπήρξε μεγάλη συμμετοχή (17 μαθητές από τους 25 σήκωσαν χέρι) οδηγεί στην υπόθεση ότι οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να κατανοήσουν τις πληροφορίες που παρέχονται από την εκάστοτε ιστορική πηγή και πως είναι μικρός ο αριθμός των μαθητών που είναι σε θέση να τις εντοπίσουν με την πρώτη ανάγνωση. Για το λόγο αυτό, τόσο στην πρώτη όσο και στις δύο επόμενες διδασκαλίες δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος στους μαθητές να μελετήσουν ατομικά τις ιστορικές πηγές, μετά την ανάγνωσή τους. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε μεγάλη συμμετοχή από τους μαθητές, καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Σύμφωνα με τα ευρήματα και άλλων ερευνών, αναδείχθηκε ότι δεν είναι για όλους τους μαθητές τόσο εύκολο να κατανοήσουν μια ιστορική πηγή. Όταν όμως ο διδάσκων συζητά με τους μαθητές τις ιστορικές πληροφορίες και παρέχει σε αυτούς πολλές ευκαιρίες για εργασία με ιστορικές πηγές, οι μαθητές σταδιακά εξοικειώνονται με αυτές τις στρατηγικές (Ashby, Lee & Shemilt, 2005)

Πέρα όμως από το χρόνο και τη συζήτηση που ακολούθησε με σκοπό την ανάλυση της ιστορικής πηγής, η διδάσκουσα φρόντισε να επεξηγηθούν οι ιστορικοί όροι, καθώς και ορισμένες «δύσκολες λέξεις» για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τόσο προφορικά από την ίδια όσο και γραπτά με τη μορφή υποσημείωσης στα φύλλα εργασίας των μαθητών. Η πρακτική αυτή στηρίχθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας των Draper και Broomhead (2010), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν οι μαθητές το περιεχόμενο των ιστορικών πηγών χρειάζεται να έχουν καθοριστεί με σαφήνεια αρκετοί όροι (Draper & Broomhead, 2010). Οι μαθητές, λοιπόν, μπόρεσαν να κατανοήσουν και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις ιστορικές πηγές σχετικά με τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στις ζωές των ανθρώπων κατά τη βιομηχανική επανάσταση.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την πρώτη διδασκαλία ήταν η πρόθεση των μαθητών να επιβεβαιώσουν τις πληροφορίες που απέσπασαν από τις γραπτές ιστορικές πηγές με αυτές που απέσπασαν από τους πίνακες ζωγραφικής (που φιλοτεγήθηκαν κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα) που προβλήθηκαν και παρουσίαζαν την καθημερινή ζωή των μεσοαστών και των μεγαλοαστών σχετικά με τη βιομηχανική επανάσταση. Συγκεκριμένα, μια μαθήτρια ανέφερε ότι οι μεγαλοαστοί και οι μεσοαστοί *«είχαν μεγάλα σπίτια όπως λέει και η πηγή»*, ενώ μια άλλη παρατήρησε πως όλες *«οι εικόνες αποτελούσαν έργα τέχνης»*, καθώς όπως ανέφερε *«η πηγή, οι μεγαλοαστοί έκαναν συλλογή από έργα τέχνης και ασχολούνταν με τις τέχνες και τα γράμματα»*.

Το συγκεκριμένο εύρημα προκαλεί ενδιαφέρον, καθώς σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει προκύψει ότι οι μαθητές δεν μπαίνουν στη διαδικασία αξιολόγησης της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών και επιβεβαίωσης της ιστορικής αφήγησης με αποδεικτικά στοιχεία που ίσως έχουν στη διάθεση τους (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski & Pruden, 2014: IV- 27· Νάκο, 2020). Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν ερμηνεύσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με βάση την αντίληψη των μαθητών ότι η ιστορική αφήγηση που παρέχεται από τον καθηγητή ή το σχολικό εγχειρίδιο είναι αξιόπιστη (Chapman, 2011· Nokes, 2011). Μάλιστα, όπως προέκυψε από την έρευνα του Boix- Mansilla (2005: 106) οι μαθητές σκέφτονται ότι οι ιστορικοί αξιοποιούν στις μελέτες τους αξιόπιστες ιστορικές πληροφορίες που βρίσκουν στο αρχείο. Η διαπίστωση όμως της παρούσας έρευνας φανερώνει ότι η παροχή στους μαθητές ιστορικών πηγών με συναφές περιεχόμενο, αλλά και αποδεικτικών στοιχείων, τους επιτρέπει να μπαίνουν στη διαδικασία διασταύρωσης των ιστορικών πληροφοριών (Stradling, 2003).

ο **Αίτια και αποτελέσματα**

Πέρα όμως από αυτά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές μπόηκαν στη διαδικασία να εκφράσουν υποθέσεις σχετικά με τα αίτια που προκάλεσαν κάποια φαινόμενα κατά την βιομηχανική επανάσταση. Συγκεκριμένα, οι πληροφορίες που απέσπασαν από τον πίνακα με τον οικογενειακό προϋπολογισμό μιας μέσης εργατικής οικογένειας φάνηκε να τους προβληματίζουν, καθώς οι ίδιοι ανέφεραν πως *«τα έξοδα της εργατικής τάξης ήταν μόνο για τα απαραίτητα»*, σύμφωνα με την πηγή. Με την βοήθεια της διδάσκουσας, οι μαθητές οδηγήθηκαν στην υπόθεση ότι *«τα παιδιά αναγκάζονταν να εργαστούν για να συμπληρώσουν το οικογενειακό εισόδημα»*, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιβίωση της οικογένειας.

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με έναν από τους λόγους που οδήγησαν στην παιδική εργασία έδειξαν πως είχαν κατανοήσει και ερμηνεύσει τις πράξεις των ιστορικών υποκειμένων, γεγονός που συνδέεται με την ενσυναίσθηση⁸. Σύμφωνα με

⁸ Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τη χρήση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος για να ερμηνευθούν οι πράξεις τους. Συγκεκριμένα, ο αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει που αποσκοπούν οι πράξεις των ιστορικών υποκειμένων αλλά και να εντοπίσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις γνώσεις που τους οδήγησαν σε αυτές (Barton & Levstik, 2008· Αποστολίδου, 2013).

τους Barton και Levstik (2008), η ενσυναίσθηση των μαθητών αναπτύσσεται όταν είναι σε θέση να εξετάσουν τα ιστορικά γεγονότα βάσει του δικού τους ιστορικού πλαισίου και να ερμηνεύσουν τις ιστορικές εξελίξεις και τις δράσεις των υποκειμένων βάσει των ιστορικών συνθηκών, των φόβων ή των στερεοτύπων της εποχής τους. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποίησαν οι ίδιοι, τα οποία ανέδειξαν τη δυσκολία των μαθητών να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα βάσει του ιστορικού τους πλαισίου, λόγω της έλλειψης γνώσεων σχετικά με τις συνθήκες και τις αντιλήψεις της εκάστοτε ιστορικής περιόδου, η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι πληροφορίες, που διέθεταν οι μαθητές για την ιστορική περίοδο τόσο από το οπτικό υλικό όσο και από τις γραπτές πηγές που μελέτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τους επέτρεψαν να ερμηνεύσουν τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων (Barton & Levstik, 2008).

Πέρα όμως από αυτό, η ανταπόκριση των μαθητών σχετικά με την παιδική εργασία κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης, φανερώνει την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, καθώς οι μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της παιδικής εργασίας εντοπίζοντας τη σχέση αίτιου και αιτιατού (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden, 2014: IV- 27).

Μάλιστα σε άλλη φάση της διδασκαλίας επανήλθε το ερώτημα σχετικά με τα αίτια της παιδικής εργασίας. Αφού μελετήθηκε η τελευταία ιστορική πηγή, η οποία παρουσίαζε τις μισθολογικές διαφορές των ενηλίκων και των παιδιών, ορισμένοι μαθητές πήραν το λόγο και ανέφεραν πως «η παιδική εργασία συνέφερε τους βιομήχανους», καθώς «έδιναν στα παιδιά λιγότερα χρήματα από ότι στους ενήλικους άνδρες και τις γυναίκες». Σε αυτό το σημείο προβλήθηκαν εικόνες που παρουσίαζαν την παιδική εργασία και η διδάσκουσα προέτρεψε τους μαθητές να υποθέσουν και άλλους παράγοντες που τα παιδιά επιλέγονταν ως εργάτες. Το ερώτημα αυτό φάνηκε να προβληματίζει τους μαθητές, καθώς κανένας δεν εξέφρασε κάποια ιδέα. Η διδάσκουσα τότε ανέφερε πως τα παιδιά όπως και οι γυναίκες είχαν λεπτά δάχτυλα και μπορούσαν να χρησιμοποιούν πιο εύκολα τις μηχανές κλωστοϋφαντουργίας.

Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας οδήγησε τους μαθητές να εντοπίσουν και άλλα αίτια της παιδικής εργασίας κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, καθώς επίσης και να συνειδητοποιήσουν πως αυτό το φαινόμενο συνέβαινε σε όλες τις χώρες. Οι μαθητές λοιπόν, ερμήνευσαν το ιστορικό φαινόμενο της παιδικής εργασίας με πολυπρισματικότητα, καθώς αναφέρθηκαν στο κίνητρο της εργατικής τάξης (συμπλήρωμα στο οικογενειακό εισόδημα) και στα συμφέροντα των βιομηχάνων (φθηνά και κατάλληλα εργατικά χέρια).

Βέβαια, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναδείχθηκαν και ορισμένα ευρήματα που δεν ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία της ιστορικής πηγής που παρουσίαζε την κακή ρυμοτομική οργάνωση των συνοικιών της εργατικής τάξης, τις ασθένειες που είχαν εξαπλωθεί και τα ποσοστά θνησιμότητας, οι μαθητές παρέλειψαν να αναφερθούν στο ότι η κακή ρυμοτομική οργάνωση οφείλονταν στη ραγδαία αστικοποίηση. Αντιθέτως, εστίασαν στις ασθένειες που προκαλούσαν μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας, καθώς επίσης και το χαμηλό προσδόκιμο ζωής των εργατών.

Επιπλέον, όταν οι μαθητές οι μαθητές μελέτησαν τον πίνακα με τα ποσοστά αστικοποίησης διάφορων χωρών δεν φάνηκε να προβληματίζονται σχετικά με τους λόγους που καθόρισαν την έκταση και το ρυθμό εκβιομηχάνισης. Το γεγονός αυτό συνδέθηκε με την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών τόσο με την κριτική εξέταση των ιστορικών γεγονότων όσο και με των ιστορικών πηγών (Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Το γεγονός αυτό αντιμετωπίστηκε μέσα από την μελέτη της περίπτωση Ελλάδας, η οποία βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τους παράγοντες που οδήγησαν στην καθυστέρηση της εκβιομηχάνισής της.

4.1.3 Αποτελέσματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων

Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά στο ιστορικό ερώτημα *«Πώς επηρέασε η βιομηχανική επανάσταση την κοινωνία κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα; Θεωρείτε πως το ιστορικό αυτό γεγονός είχε θετικές ή αρνητικές συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων;»*. Μέσα σε χρονικό διάστημα είκοσι λεπτών, και οι είκοσι πέντε μαθητές συνέθεσαν ένα ιστορικό δοκίμιο, στο οποίο παρουσίαζαν τις αλλαγές που βίωσαν οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες από τη βιομηχανική επανάσταση. Η σύνθεση των δοκιμίων πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας, με την επίβλεψη της ερευνήτριας, ενώ μάλιστα δεν ζητήθηκαν από τους μαθητές συμπληρωματικές οδηγίες σχετικά την απάντηση στο ερώτημα.

4.1.3.1 Πολυπρισματική προσέγγιση

Από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών προέκυψαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με το βαθμό κατανόησης και ερμηνείας του ιστορικού γεγονότος της βιομηχανικής επανάστασης αλλά των πολυπρισματικών οπτικών, που προσέγγισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της πρώτης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως κάποιοι μαθητές κατανόησαν το ιστορικό γεγονός, καθώς δώδεκα από τους εικοσιπέντε μαθητές κατέγραψαν ότι *«Η βιομηχανική επανάσταση ήταν μια σημαντική αλλαγή στην οικονομία που όμως επηρέασε αρκετά την κοινωνία του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα»* και *«προκάλεσε αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων»*.

Οι μαθητές φάνηκε πως αντιλήφθηκαν ακόμη πως το ιστορικό γεγονός βιώθηκε με διαφορετικό τρόπο από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες απάρτιζαν την κοινωνία της εποχής. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από τις ιστορικές αφηγήσεις και των εικοσιπέντε μαθητών, στις οποίες γινόταν αναφορά στην οπτική της εργατικής και της μεγαλοαστικής τάξης, ενώ σε δεκατρία γραπτά γίνεται αναφορά στην οπτική της μεσοαστικής τάξης. Οι ιστορικές αφηγήσεις των μαθητών προσέγγισαν με πολυπρισματικότητα το γεγονός της βιομηχανικής επανάστασης, ενώ μάλιστα εμβάθυναν στην κάθε διαφορετική οπτική επισημαίνοντας πώς οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες βίωσαν το ιστορικό γεγονός αλλά και τα αντικρουόμενα συμφέροντα που αναδείχθηκαν από τις εξελίξεις στον τομέα της οικονομίας.

Οι μαθητές ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι *«το ιστορικό γεγονός είχε θετικές συνέπειες αλλά και αρνητικές, οι οποίες εξαρτώνταν από την κοινωνική τάξη που ανήκε κάποιος»*. *«Η βιομηχανική επανάσταση ήταν ένα γεγονός από το οποίο κάποιοι επωφελήθηκαν ενώ κάποιοι άλλοι όχι»*. Συγκεκριμένα, *«η εργατική τάξη δεν είχε προνόμια και οι αλλαγές που συνέβησαν την επηρέασαν αρνητικά»*. *«Η ζωή των*

μεγαλοαστών, αντίθετα, βελτιώθηκε αφού απέκτησαν οικονομική άνεση (...) και ζούσαν σε μεγάλα σπίτια», ενώ οι καλές συνθήκες υγιεινής στις κατοικίες τους είχαν σαν αποτέλεσμα «να έχουν υψηλότερο προσδόκιμο ζωής από τους άλλους πολίτες». Οι μαθητές που αναφέρθηκαν στους μεγαλοαστούς επισήμαναν επίσης ότι «ευνοήθηκαν από τις αλλαγές που προκάλεσε η βιομηχανική επανάσταση, καθώς ο πλούτος τους αυξήθηκε, διότι αυξήθηκε η παραγωγή των εργοστασίων τους λόγω των μηχανών». Η οικονομική τους άνεση τους έδινε «τη δυνατότητα να μορφωθούν» αυτοί και «τα παιδιά τους».

Οι δεκατρείς μαθητές που αναφέρθηκαν στην οπτική της μεσοαστικής τάξης, εστίασαν στις «θετικές αλλαγές που προκάλεσε η βιομηχανική επανάσταση» στην κοινωνική τάξη που αποτελούνταν από εμπόρους, δασκάλους, δικηγόρους, λογιστές και άλλους, «καθώς όσοι ήταν πλούσιοι έγιναν πλουσιότεροι» και είχαν τη δυνατότητα να αναρριχηθούν σε «ανώτερα κοινωνικά στρώματα». Οι μαθητές αυτοί αναφέρθηκαν επίσης στην «άνετη ζωή της μεσοαστικής τάξης», η οποία επίσης διαβιούσε «σε ευρύχωρα σπίτια» με καλές συνθήκες υγιεινής.

Οι εικοσιπέντε μαθητές που αναφέρθηκαν στην οπτική της εργατικής τάξης εμβάθυναν σε διάφορες πτυχές της διαβίωσης της, εστιάζοντας μάλιστα στην οπτική των ανδρών, των γυναικών αλλά και των παιδιών αυτής της κοινωνικής τάξης. Συγκεκριμένα, στους άνδρες αναφέρθηκαν δεκατέσσερις μαθητές, στις γυναίκες δεκαεπτά και στα παιδιά και οι εικοσιπέντε μαθητές που έλαβαν μέρος στη διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί πως η ιστορική αφήγηση των μαθητών εστίασε στην προνομιακή θέση των «ανδρών εργατών έναντι των γυναικών, οι οποίοι έπαιρναν περισσότερα χρήματα από αυτές» για τις ίδιες υπηρεσίες που παρείχαν. Οι μαθητές παρουσίασαν ως αρνητικές τις περισσότερες αλλαγές που βίωσε αυτή η κοινωνική ομάδα από τη βιομηχανική επανάσταση, παρουσιάζοντας όμως ως μοναδικό θετικό στοιχείο την εύρεση εργασίας.

Ανέφεραν, επίσης, ότι «η εργατική τάξη βίωνε μια δύσκολη ζωή», καθώς από μικρή ηλικία τα μέλη της «αναγκάζονταν να δουλεύουν σκληρά και αδιάκοπα». Ειδικά «οι γυναίκες και τα παιδιά ήταν θύματα εκμετάλλευσης, διότι έπαιρναν πολύ λίγα χρήματα» και αυτό ήταν κάτι που συνέφερε τα «ανώτερα κοινωνικά στρώματα, γιατί εξασφάλιζαν μεγαλύτερο κέρδος». Οι μαθητές που αναφέρθηκαν στην οπτική των παιδιών της εργατικής τάξης εστίασαν στην παιδική εργασία αναφέροντας ότι «στερούνταν τις χαρές της παιδικής ηλικίας, καθώς δούλευαν από μικρή ηλικία ή πήγαιναν με τις μητέρες τους στην εργασία».

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που αναφέρθηκαν στην εργατική τάξη, εξειδίκευσαν την ιστορική τους αφήγηση για να αναφερθούν στο περιβάλλον εργασίας, τις συνθήκες υγιεινής, το προσδόκιμο ζωής αλλά και στους κανόνες εργασίας. Είκοσι τέσσερις μαθητές αναφέρθηκαν στο περιβάλλον εργασίας των εργοστασίων επισημαίνοντας ότι «οι συνθήκες εργασίας των εργατών ήταν άθλιες, καθώς δούλευαν μέσα στη σκόνη και όταν έκαναν διάλειμμα για να φάνε το φαγητό τους ήταν σκονισμένο με αποτέλεσμα να μην μπορούν να το φάνε και να μένουν αδύναμοι και να αρρωσταίνουν συχνά».

Επιπλέον είκοσι τρεις μαθητές επισήμαναν τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης της εργατικής τάξης, τις οποίες συνέδεσαν με τις επιπτώσεις στην υγεία των ανθρώπων και χαμηλό προσδόκιμο ζωής. Σε ενδεικτικά αποσπάσματα από τα ιστορικά δοκίμια των μαθητών αναφέρθηκε ότι «τα πηγάρια ήταν μολυσμένα με αποτέλεσμα την εξάπλωση ασθενειών και την αύξηση των θανάτων στις εργατικές συνοικίες». Ακόμη,

«οι εργάτες έμεναν σε γειτονιές, όπου υπήρχε κακή ρυμοτομική οργάνωση και οι δρόμοι ήταν λασπωμένοι και οι γειτονιές μύριζαν άσχημα».

Επίσης, δεκαεννιά μαθητές παρουσίασαν τους αυστηρούς κανόνες εργασίας, σύμφωνα με τους οποίους *«αν οι εργάτες καθυστερούσαν να πάνε στη δουλειά τους τιμωρούνταν»* και *«έπρεπε να δουλεύουν πολλές ώρες χωρίς να ξεκουράζονται»*. *«Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα να ζουν δυστυχημένοι, όπως φαίνεται από τα θλιμμένα πρόσωπά τους».*

Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε ότι αξιοποίησαν τις πληροφορίες που απέσπασαν τόσο από τις γραπτές πηγές όσο και από το οπτικό υλικό που προβλήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Πέρα όμως από αυτό, διαπιστώθηκε ότι μεγάλος αριθμός προσέγγισε πολυπρισματικά το ιστορικό γεγονός, συμπεριλαμβάνοντας στην ιστορική του αφήγηση την οπτική των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και φωτίζοντας διάφορες πτυχές της ζωής και της καθημερινότητας των ανθρώπων. Το γεγονός ότι οι μαθητές μπόρεσαν να διαχειριστούν τις πολυπρισματικές οπτικές και τις ποικίλες πληροφορίες που ανακάλυψαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εκτιμήθηκε πως οφείλεται σε έναν βαθμό στο γεγονός ότι οι μαθητές ταξινόμησαν στο νοητικό χάρτη τις ιστορικές πληροφορίες που απέσπασαν από τις ιστορικές πηγές. Ο διαχωρισμός της κάθε οπτικής και η ταξινόμηση των σχετικών πληροφοριών θεωρείται ότι βοήθησε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν την πολυπρισματική προσέγγιση και να την αξιοποιήσουν στην ιστορική τους αφήγηση.

Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε και μια άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε επίσης σε μαθητές Γυμνασίου. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι οι μαθητές ταξινομώντας τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις πολυπρισματικές ιστορικές πηγές σε ένα νοητικό χάρτη (inquiry chart) μπόρεσαν να διαχειριστούν τις πολλαπλές ιστορικές πηγές, καθώς α) είχαν έναν οδηγό που τους επέτρεπε να συλλέξουν από τις ιστορικές πηγές μόνο τις χρήσιμες για αυτούς πληροφορίες, β) τους δόθηκε η ευκαιρία να συγκρίνουν μεταξύ τους τις πληροφορίες που συνέλεξαν από κάθε ιστορική πηγή και γ) βρίσκονταν σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή τους, καθώς συζητούσαν να ευρήματά τους. Το εργαλείο, λοιπόν, του νοητικού χάρτη παρείχε υποστήριξη στους μαθητές στη δύσκολη διαδικασία της κατανόησης και της οικοδόμησης μιας σύνθετης ιστορικής αφήγησης, η οποία περιλάμβανε πολλαπλές ιστορικές αφηγήσεις (Hoffman, 1992· Nokes, 2010)

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα των ευρημάτων της πρώτης διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, ανέδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών κατανόησε τους ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του ιστορικού γεγονότος της βιομηχανικής επανάστασης και συνέθεσε μια σύνθετη ιστορική αφήγηση αναφερόμενη στο πώς βίωσαν το ιστορικό αυτό γεγονός οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, οι διάφορες ηλικιακές βαθμίδες του πληθυσμού, καθώς και τις διαφορές που βίωσαν τα δύο φύλα. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές μπόρεσαν να προσεγγίσουν το ιστορικό γεγονός πολυπρισματικά αναδείχθηκε ότι μικρός αριθμός μαθητών αναφέρθηκε στα διαφορετικά κίνητρα και τις ιστορικές συνθήκες που οδήγησαν τα ιστορικά υποκείμενα σε συγκεκριμένες επιλογές. Φάνηκε όμως, πως συνειδητοποίησαν ότι το ιστορικό γεγονός επέδρασε θετικά σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες ενώ σε άλλες είχε αρνητικές επιπτώσεις και κατέστησε δύσκολη τη διαβίωσή τους.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε μόνο ένας/ μία μαθητής/τρια που οδηγήθηκε σε λανθασμένο συμπέρασμα στην ιστορική του αφήγηση, διότι δεν στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στις πληροφορίες που είχε συλλέξει από τις ιστορικές πηγές που μελετήθηκαν. Συγκεκριμένα, στην ιστορική του/της αφήγηση ανέφερε ότι κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης *«οι άνθρωποι μπορούσαν να αλλάζουν κοινωνική τάξη, ανάλογα με το τι κατάφερναν στη ζωή τους, σε αντίθεση με τις προηγούμενες εποχές που δεν μπορούσε για παράδειγμα ένας αγρότης να ανυψωθεί οικονομικά»*. Η συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση δεν προκύπτει από καμία ιστορική πηγή ούτε από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ μάλιστα υποστηρίζει κάτι το οποίο δεν σχετίζεται με δεδομένα που υπάρχουν από τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο αλλά με μεταγενέστερες ιστορικές περιόδους. Μάλιστα, κατά την περίοδο αυτή ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για ανθρώπους της εργατικής τάξης να ανελιχθούν κοινωνικά, ενώ αυτό ήταν εφικτό μόνο στην περίπτωση της μεσοαστικής τάξης.

Παρόλα αυτά δεν προκύπτει από καμία ιστορική αφήγηση η αδυναμία των μαθητών να διαχειριστούν και να κατανοήσουν τις πολυπρισματικές ιστορικές αφηγήσεις. Αντίθετα, αναδείχθηκε, βάσει των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ότι οι μαθητές κατάφεραν να κατανοήσουν το ιστορικό γεγονός, τις κοινωνικές αλλαγές που επέφερε και τις αλλαγές στην καθημερινότητα των ανθρώπων μέσα από την οπτική των μεγαλοαστών, των μεσοαστών και των εργατών. Ταυτόχρονα, ορισμένοι μαθητές αξιοποίησαν τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τη διδασκαλία, για ερμηνεύσουν τις δράσεις των ιστορικών υποκειμένων, να αποτιμήσουν το ιστορικό γεγονός και να εξαγάγουν ιστορικά συμπεράσματα από μια ουδέτερη οπτική γωνία.

4.1.3.2 Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων

Πέρα από τα αποτελέσματα των ιστορικών αφηγήσεων των μαθητών που σχετίζονται με την πολυπρισματική προσέγγιση προέκυψε ότι ορισμένοι μαθητές ανέπτυξαν και άλλες δεξιότητες ιστορικής σκέψης (Seixas & Peck, 2004).

ο Αίτια και Αποτελέσματα

Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι αν και όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν στην οπτική των παιδιών της εργατικής τάξης, τέσσερις μόνο μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της παιδικής εργασίας που παρατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης και δεν στάθηκαν απλώς στην επιφανειακή αναφορά του. Ένας από τους μαθητές ανέφερε χαρακτηριστικά ότι *«το οικονομικό πρόβλημα που είχαν οι εργάτες τους ανάγκαζε να δουλεύουν εκτός από τους γονείς και τα παιδιά των οικογενειών στα εργοστάσια (...) τα χρήματα όμως ήταν λιγοστά για τα παιδιά»*.

Οι συγκεκριμένοι μαθητές προσπάθησαν να εμβαθύνουν στο ιστορικό γεγονός εντοπίζοντας τη σχέση αιτίου και αποτελέσματος, ερμηνεύοντας παράλληλα τις πράξεις των ιστορικών υποκειμένων βάσει των ιστορικών συνθηκών. Παρόλα αυτά κανένας μαθητής δεν αναφέρθηκε στα συμφέροντα των βιομηχάνων που επέλεγαν ανήλικα παιδιά να εργαστούν στα εργοστάσιά τους έναντι ενήλικων ανδρών ή

γυναικών (Seixas & Peck, 2004· Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden , 2014: IV- 27).

Βέβαια, αρκετοί ήταν οι μαθητές που παρουσίασαν τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης των εργατών και το μολυσμένο περιβάλλον ως τις αιτίες της εξάπλωσης ασθενειών όπως η χολέρα, η φυματίωση και ο τύφος αλλά και της αύξησης της θνησιμότητας σε συνδυασμό με το χαμηλό προσδόκιμο ζωής. Οι μαθητές εντόπισαν το αίτιο και το αποτέλεσμα του φαινομένου της θνησιμότητας και της εξάπλωσης των ασθενειών, όμως κανένας από αυτούς δεν ανέφερε ότι η ραγδαία αστικοποίηση και η συσσώρευση των ανθρώπων στις εργατικές συνοικίες όπως το Manchester, οδήγησαν στην άναρχη δόμηση κατοικιών, χωρίς εξαερισμό και αποχετευτικό σύστημα και κατ' επέκταση τη μόλυνση των ευρύτερων περιοχών που διέμεναν. Οι λίγοι μαθητές που αναφέρθηκαν στο φαινόμενο της αστικοποίησης, το παρουσίασαν απλώς ως ένα αποτέλεσμα της ταχύτατης εκβιομηχάνισης ορισμένων περιοχών.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι είκοσι μαθητές προσέγγισαν με ουδετερότητα το ιστορικό γεγονός της βιομηχανικής επανάστασης, ενώ μάλιστα διατύπωσαν ένα ιστορικό συμπέρασμα, επισημαίνοντας εξίσου τις θετικές και αρνητικές συνέπειες του ιστορικού γεγονότος. Όλοι οι μαθητές εκτός από πέντε παρουσίασαν τα ιστορικά γεγονότα και τις πολλαπλές οπτικές χωρίς να πάρουν θέση. Ακόμη, προσπάθησαν να τεκμηριώσουν το συμπέρασμά τους, αναφέροντας ότι οι αρνητικές επιπτώσεις αφορούσαν την εργατική τάξη, καθώς αντιμετώπιζε δυσκολίες επιβίωσης και διακρίσεις σε σχέση με τις άλλες τάξεις, ενώ οι θετικές συνέπειες αφορούσαν την οικονομία των χωρών και τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις που κατάφεραν να αυξήσουν τον πλούτο τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα από το ιστορικό δοκίμιο ενός μαθητή, ο οποίος ανέφερε ότι *«η οικονομία επηρεάστηκε πάρα πολύ, γιατί αυξήθηκαν τα εργοστάσια και χρειάζονταν περισσότεροι εργάτες, με αποτέλεσμα τα προϊόντα που παρήγαγαν να έχουν χαμηλότερες τιμές»*. Ένας ακόμη θετικός παράγοντας ήταν οι νέες θέσεις εργασίας που προέκυψαν, *«καθώς όλο και περισσότεροι άνθρωποι πήγαιναν στα εργοστάσια και έβρισκαν δουλειά για να τα βγάλουν πέρα»* αλλά και *«βελτιώθηκε η οικονομία των κρατών»*.

ο **Ιστορική συνέχεια και αλλαγή**

Πέρα από αυτά, ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την πρώτη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε ήταν ότι δεκατέσσερις μαθητές επισήμαναν στην ιστορική τους αφήγηση την έννοια της αλλαγής, ενώ μάλιστα προσπάθησαν να αποτιμήσουν την σημασία του ιστορικού γεγονότος όχι μόνο βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα. Ορισμένοι μαθητές αναφέρθηκαν στη χρονική απόσταση που υπάρχει από τους σύγχρονους μελετητές σε σχέση με το ιστορικό γεγονός, επισημαίνοντας ότι εξετάζουν το ιστορικό γεγονός από άλλη οπτική γωνία, γεγονός που φανερώνει ότι είχαν συνειδητοποιήσει το ιστορικό συγκεκριμένο και τις διαφορετικές συνθήκες που έχει κάθε ιστορική περίοδος (Barton & Levstik, 2008).

Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι *«Μπορεί αυτό το ιστορικό γεγονός εκείνη την περίοδο να είχε κυρίως αρνητικές συνέπειες, θεωρώ όμως ότι η βιομηχανική επανάσταση άλλαξε σημαντικά τα πράγματα κρίνοντας τα γεγονότα από τη σημερινή εποχή. Χωρίς αυτή, ο κόσμος θα ήταν πολύ διαφορετικός. Μπορεί να μην είχαν γίνει ανακαλύψεις μηχανών, όπως τα αυτοκίνητα, αλλά δεν θα υπήρχαν και κοινωνικές αλλαγές, όπως η ισότητα μεταξύ των δύο φύλων»* που προέκυψε από τις μετέπειτα διαμαρτυρίες των

γυναικών (Σουφραζέτες) για τις διακρίσεις που βίωσαν. «Συνέβη», λοιπόν, «μια σημαντική πρόοδος στην οικονομία και τις επιστήμες (...) Συνολικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παρόλο που στην πλειονότητα των ανθρώπων η βιομηχανική επανάσταση χειροτέρευσε τη ζωή τους, η πρόοδος και η εξέλιξη που συνέβη στις επιστήμες ήταν τόσο σημαντική που άνοιξαν μια καινούργια σελίδα στην ιστορία της ανθρωπότητας».

Η επίγνωση της ιστορικότητας αποτελεί κεντρικό στοιχείο της κατανόησης του παρελθόντος και συνεπάγεται με την κατανόηση της οπτικής γωνίας του παρελθόντος και του παρόντος (Lowenthal, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι σύγχρονες κατασκευές του παρελθόντος διαμορφώνονται από τις ανησυχίες και τους σκοπούς της σύγχρονης εποχής (Koselleck, 2004· Rösen, 2005).

Από την ανάλυση των δεδομένων των ιστορικών δοκιμίων των μαθητών προέκυψε ακόμη ότι εννιά μαθητές διατύπωσαν στην ιστορική τους αφήγηση κάποιο προσωπικό σχόλιο, ή έδειξαν να παίρνουν θέση υποστηρίζοντας μια συγκεκριμένη οπτική. Σε δύο μάλιστα περιπτώσεις, η ιστορική αφήγηση έγινε ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένη, κάτι που προσπάθησε να αποφευχθεί καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ανέφεραν ότι «τα παιδιά και οι γυναίκες έπαιρναν λιγότερα λεφτά από τους άνδρες, κάτι που δεν ήταν σωστό» αλλά και ότι «η βιομηχανική επανάσταση βοήθησε αρκετά την οικονομία και την κοινωνία να εξελιχθεί, αλλά αυτό θα μπορούσε να γίνει και χωρίς την εκμετάλλευση των παιδιών και των γυναικών».

Οι μαθητές αυτοί, λοιπόν, φάνηκε πως προσέγγισαν το ιστορικό γεγονός μέσα από την προσωπική τους ηθική, η οποία ήταν επηρεασμένη από τη σύγχρονη εποχή και όχι από το ιστορικό συγκείμενο. Για το λόγο αυτό, ανέφεραν ότι όλες αυτές οι αλλαγές θα μπορούσαν να έχουν πραγματοποιηθεί χωρίς να υπάρξουν διακρίσεις και αδικίες, αδυνατώντας να συνειδητοποιήσουν τις αντιλήψεις και το ιστορικό πλαίσιο του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα. Η δυσκολία των μαθητών να εξετάσουν τα ιστορικά γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο και η τάση τους να τα προσεγγίζουν από την σύγχρονη οπτική έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες και σχετίζεται με την έλλειψη γνώσεων για την μελετώμενη ιστορική περίοδο (Barton & Levstik, 2008· Νάκο, 2020). Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Ιστορίας έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες, οι οποίες συνδέουν τη συγκεκριμένη στάση με την προβολή οπτικού υλικού, που παρουσιάζει τις άσχημες συνθήκες της μελετώμενης ιστορικής περιόδου (Jones, 2012).

Εντούτοις, στις επόμενες διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, η διδάσκουσα φρόντισε να αναφέρει στους μαθητές ότι η ιστορική αφήγηση θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αμερόληπτη, καθώς ο ρόλος του ιστορικού δεν είναι να εκφράζει την άποψή του και να παίρνει θέση αλλά να παρουσιάζει τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές έτσι ώστε η αφήγηση του να γίνεται όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική (Chapman, 2011). Η πρόθεση αυτή της διδάσκουσας συνδέεται με τις παραδοχές και το θεωρητικό υπόβαθρο της πολυπρισματικής προσέγγισης αλλά και την δεοντολογία της επιστήμης της Ιστορίας. Μέσα από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε, λοιπόν με τους μαθητές, εκτιμήθηκε πως ίσως συνειδητοποίησαν και οι ίδιοι το λόγο που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη προσέγγιση για τις διδασκαλίες των ιστορικών γεγονότων (Stradling, 2003).

4.2 Ανταποκρίσεις των μαθητών από τη δεύτερη διδασκαλία

4.2.1 Ιστορικό γεγονός και επιλογή διδακτικού υλικού

Στη δεύτερη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν το ιστορικό γεγονός της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 μέσα από την οπτική διαφορετικών εθνικών και πολιτικών ομάδων. Οι πληροφορίες που ανακάλυψαν οι μαθητές μέσα από τις ιστορικές πηγές εμπίπτουν στις διδακτικές ενότητες, 8, 9 και 10 του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου. Με βάση, λοιπόν, τις κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τις συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, εκτιμήθηκε ότι η πολυπρισματική προσέγγιση θα μπορούσε να συμβάλει στην ολιστική και σε βάθος μελέτη του ιστορικού γεγονότος, αλλά και σε μια προσπάθεια αμερόληπτης προσέγγισής του δεδομένου ότι οι μαθητές θα ανακάλυπταν όχι μόνο την οπτική των επαναστατημένων Ελλήνων αλλά και των Οθωμανών.

Στη διδασκαλία αξιοποιήθηκαν συνολικά 8 γραπτές ιστορικές πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς), ενώ δεν αξιοποιήθηκαν οπτικά ντοκουμέντα. Οι πολυπρισματικές πηγές που επιλέχθηκαν παρουσίαζαν τις ιστορικές εξελίξεις της ελληνικής επανάστασης, έτσι όπως τις βίωσαν οι Έλληνες, μεταξύ των οποίων και πολιτικές ομάδες με αντιμαχόμενα συμφέροντα, οι Οθωμανοί και ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες που τάχθηκαν υπέρ ή κατά της επανάστασης. Πέρα όμως από τα θέματα, προσεγγίστηκαν οι διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη στάση του Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως, αλλά και των Ελλήνων της διασποράς κατά τη διάρκεια της επανάστασης.

4.2.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναδείχθηκαν αξιολογικά ευρήματα τόσο από τις προφορικές όσο και από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών, τα οποία ανέδειξαν το βαθμό κατανόησης της πολυπρισματικής προσέγγισης, την εμβάθυνση στο ιστορικό γεγονός και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης.

4.2.2.1 Πολυπρισματική προσέγγιση

Οι προφορικές απαντήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ανέδειξαν τις ιστορικές πληροφορίες που κατανόησαν μέσα από την επεξεργασία των ιστορικών πηγών και της συζήτησης που πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια της τάξης. Στην ανάδειξη των ευρημάτων αυτών συνέβαλαν, επίσης, τα στοχευμένα ερωτήματα που τέθηκαν από τη διδάσκουσα, τα οποία μάλιστα οδήγησαν πολλές φορές τους μαθητές να αξιοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις που διέθεταν για το ιστορικό γεγονός για να ερμηνεύσουν τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων και να τις εξετάσουν μέσα στο ιστορικό τους συγκεκριμένο.

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας, οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν προηγούμενες γνώσεις τους σχετικά με την ελληνική επανάσταση του 1821 (τόσο από προηγούμενες τάξεις όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον). Οι

απαντήσεις που δόθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο, παρουσίαζαν τα γεγονότα από την οπτική των Ελλήνων, ενώ μάλιστα τόνιζαν τον ηρωισμό των πολεμιστών «που κατάφεραν να διώξουν τους Οθωμανούς μετά από 400 χρόνια σκλαβιάς». Το γεγονός ότι οι μαθητές αναφέρθηκαν στο ιστορικό γεγονός αποκλειστικά μέσα από την οπτική των Ελλήνων, εκτιμάται ότι οφείλεται στη μονοδιάστατη ιστορική αφήγηση που παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός (Κάββουρα, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, ότι οι μαθητές γνώριζαν την οπτική της ελληνικής πλευράς, αναφέρθηκε σε αυτούς ότι στη διδασκαλία που θα ακολουθούσε, το συγκεκριμένο γεγονός θα προσεγγίζονταν μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (όπως και στην προηγούμενη διδασκαλία). Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές επεξεργάστηκαν τις ιστορικές πηγές αφού εντόπισαν το συντάκτη και τη χρονική τους απόσταση από το ιστορικό γεγονός. Οι ιστορικές πηγές διαβάστηκαν από μαθητές που προσφέρθηκαν και στη συνέχεια τους δόθηκε χρόνος για να τις μελετήσουν πιο προσεκτικά και να κατανοήσουν τις ιστορικές πληροφορίες. Η πρακτική αυτή εφαρμόστηκε από την προηγούμενη διδασκαλία, όταν εντοπίστηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις ιστορικές πηγές από την πρώτη ανάγνωση. Η ανταπόκριση όμως των μαθητών και από τη δεύτερη διδασκαλία στην οποία υπήρξε μεγάλη συμμετοχή οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα όταν έχουν χρόνο να επεξεργαστούν ατομικά πιο προσεκτικά τις ιστορικές πηγές.

Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των ιστορικών πηγών, διασαφηνίστηκαν από την διδάσκουσα ορισμένοι ιστορικοί όροι, έτσι ώστε να είναι εφικτή η κατανόηση της εκάστοτε ιστορικής αφήγησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρώτη ιστορική πηγή, η οποία περιλάμβανε τους όρους, «καλαμαράδες» και «τοπική συνέλευση», ενώ μάλιστα δόθηκαν πληροφορίες για την ταυτότητα του «Νέγρη», «Μαυροκορδάτου» που αναφέρονταν στην πρώτη ιστορική πηγή. Αφού επεξηγήθηκαν αυτοί οι όροι, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν τις πληροφορίες της ιστορικής πηγής, όπως φανερώνουν οι προφορικές τους απαντήσεις στις οποίες ανέφεραν ότι «στις τοπικές συνελεύσεις οι οπλαρχηγοί οργάνωναν τις επόμενες κινήσεις της επανάστασης» ενώ στη συγκεκριμένη συνέλευση «οι οπλαρχηγοί είπαν ότι δεν ήθελαν να συνεργαστούν με τους Φαναριώτες πολιτικούς και τους προεστούς, οι οποίοι στο παρελθόν συνεργάστηκαν με τους Οθωμανούς». Η συμβολή της διασαφήνισης των ιστορικών όρων στην κατανόηση του περιεχομένου των ιστορικών πηγών έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες, καθώς επίσης και από την ανταπόκριση των μαθητών στην προηγούμενη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε (Draper & Broomhead, 2010).

Αφού οι μαθητές παρουσίασαν τις πληροφορίες που απέσπασαν από την ιστορική πηγή ενημερώθηκαν από τη διδάσκουσα πως η διαμάχη μεταξύ των πολιτικών αυτών ομάδων κατέληξε σε έναν διευρυμένο εμφύλιο πόλεμο, ο οποίος διήρκεσε από το 1823-1824 και από το 1824- 1825. Οι αντίπαλες πολιτικές ομάδες αυτού του πολέμου ήταν οι οπλαρχηγοί και οι Φιλικοί έναντι των Φαναριωτών και των κοτζαμπάσηδων. Στη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «δεν ήταν όλοι οι Έλληνες ενωμένοι κατά τη διάρκεια της επανάστασης, αλλά υπήρχαν συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις» οι οποίες κορυφώθηκαν με τον εμφύλιο πόλεμο που ξέσπασε.

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές προσέγγισαν την οπτική των Οθωμανών για το ιστορικό γεγονός της ελληνικής επανάστασης, η οποία παρουσιαζόταν στη δεύτερη και τρίτη ιστορική πηγή. Αφού διασαφηνίστηκαν οι ιστορικοί όροι «Ντοβλέτι», «Γκιαούρηδες» και «Πύλη», που υπήρχαν στη δεύτερη ιστορική πηγή οι μαθητές επεξεργάστηκαν την ιστορική πηγή και κατανόησαν το περιεχόμενό της. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής ανέφερε ότι *«σύμφωνα με την οπτική των Οθωμανών, οι ίδιοι είναι καλοί και φιλόανθρωποι, σε αντίθεση με τους Έλληνες»*, ενώ μία μαθήτρια συμπλήρωσε ότι *«οι Τούρκοι δεν έβλεπαν αυτό το γεγονός ως μια επανάσταση ενός υπόδουλου λαού, αλλά ότι οι Έλληνες ήθελαν να χαλάσουν την αυτοκρατορία τους και να τους πάρουν τα δικά τους εδάφη»*. Από τη συζήτηση που ακολούθησε αναδείχθηκε ακόμη, ότι *«οι Οθωμανοί σκότωναν τους Έλληνες και το έβλεπαν σαν έναν τρόπο άμυνας προς αυτούς που ήθελαν να πάρουν τα δικά τους εδάφη»*. Οι μαθητές διαπίστωσαν επίσης, ότι στη συγκεκριμένη ιστορική πηγή γινόταν αναφορά στη στάση του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, Ευγενίου, *«ο οποίος διαμαρτυρήθηκε στον Ρέις Εφέντη για τις βαρβαρότητες που συνέβαιναν έναντι των δεσποτών και των χριστιανών»*.

Στη συνέχεια, οι μαθητές προσέγγισαν κριτικά την τρίτη ιστορική πηγή και συνέλεξαν από αυτήν πληροφορίες σχετικές με τον αριθμό των Οθωμανών που πέθαναν κατά τη διάρκεια της επανάστασης και την οπτική των Οθωμανών, όπως αυτή παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Τουρκίας (βλ. Παράρτημα). Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις πληροφορίες οι μαθητές διαπίστωσαν πως *«το ιστορικό αυτό γεγονός βιώθηκε με διαφορετικό τρόπο από τις δύο χώρες»*, γεγονός που ερμηνεύθηκε βάσει *«των αντίθετων συμφερόντων τους»*. Ανέφεραν λοιπόν, ότι *«οι Οθωμανοί προσπάθησαν από την πλευρά τους να διασφαλίσουν τις εκτάσεις που είχαν κατακτήσει και είχαν στην κατοχή τους για 400 χρόνια, ενώ οι Έλληνες έκαναν μια επανάσταση για να απελευθερωθούν από τους ξένους κατακτητές και να αποκτήσουν ξανά την ανεξαρτησία τους»*.

Έπειτα, οι μαθητές επεξεργάστηκαν την τέταρτη ιστορική πηγή και συνέλεξαν από αυτή πληροφορίες που αφορούσαν τη στάση που κράτησαν ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες απέναντι στην ελληνική επανάσταση. Έτσι διαπίστωσαν ότι *«οι Ευρωπαϊκές Δυνάμεις είχαν χωριστεί σε δύο πλευρές, σε αυτές που ήταν υπέρ και αυτές που ήταν κατά της επανάστασης»*, ενώ αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες ιστορικές τους γνώσεις και τις πληροφορίες της ιστορικής πηγής επεσήμαναν ότι *«η Αυστρία, η Πρωσία και η Ρωσία που αποτελούσαν την Ιερή συμμαχία εναντιώθηκαν στην επανάσταση, ενώ η Γαλλία έστειλε οικονομική βοήθεια»*. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές πληροφορήθηκαν από την διδάσκουσα ότι εκτός από την Γαλλία και η Αγγλία υποστήριξε την ελληνική επανάσταση, κάτι που όμως δεν συνέβη από την αρχή της επανάστασης.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των πληροφοριών της ιστορικής πηγής, ένας μαθητής αναφέρθηκε στα λεγόμενα του Νομάρχη του Άνω Ρήνου, ο οποίος εξέφρασε τις επιφυλάξεις τους σχετικά *«με την αξιοποίηση των χρημάτων που στέλνονταν από τη Γαλλία ως βοήθεια για την επανάσταση, αναφέροντας πως αυτά χρησιμοποιούνταν κυρίως για την επιβολή του ενός προς το αντίπαλο κόμμα»*. Ο μαθητής συνέδεσε αυτή την πληροφορία με τον εμφύλιο πόλεμο που είχε ξεσπάσει στην Ελλάδα επισημαίνοντας πως *«ο Νομάρχης αναφέρεται σε αυτό το γεγονός»*.

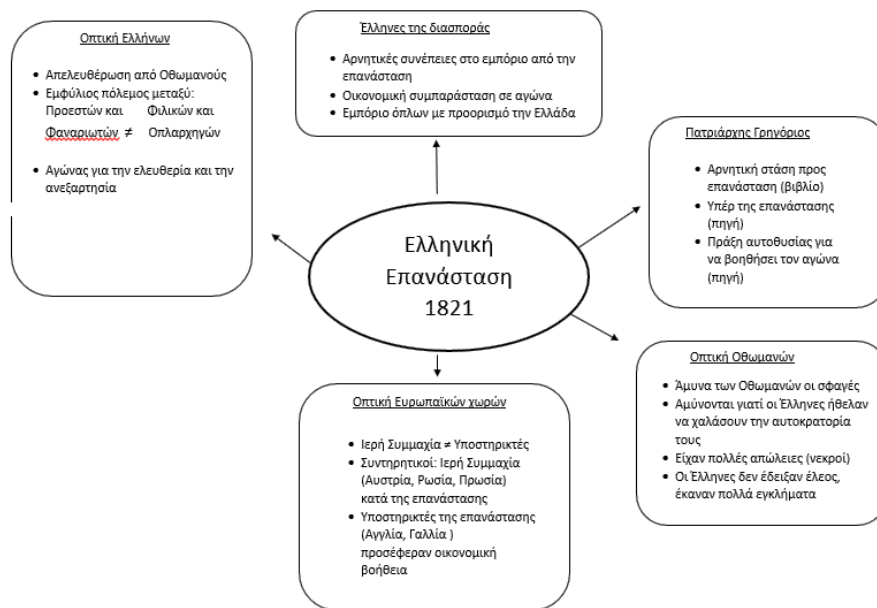
Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές μελέτησαν την πέμπτη ιστορική πηγή από την οποία συνέλεξαν πληροφορίες για τη δράση των Ελλήνων της διασποράς κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης. Οι μαθητές ανακάλυψαν ότι *«οι Έλληνες που ζούσαν στο εξωτερικό βοήθησαν σημαντικά την ελληνική επανάσταση, καθώς προσέφεραν κρυφά στους αγωνιστές όπλα και χρήματα»*. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι *«οι Έλληνες αυτοί που βοηθούσαν την επανάσταση όχι μόνο έκαναν κρυφά τις ενέργειες αυτές αλλά και δήλωναν τρομοκρατημένοι και ανήσυχοι, καθώς οι εξελίξεις στις Ελλάδα είχαν αρνητικές οικονομικές συνέπειες γι' αυτούς, λόγω της πτώσης του εμπορίου»*.

Από την έκτη ιστορική πηγή, οι μαθητές προσέγγισαν την οπτική του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, Γρηγορίου Ε', σύμφωνα με την οποία *«εκείνος αρνήθηκε τη βοήθεια που του προσφέρθηκε για να φυγαδευτεί από την Κωνσταντινούπολη»*. Μάλιστα όπως ο ίδιος δήλωσε *«ο θάνατός του ίσως χρησίμευε περισσότερο από τη ζωή του»*.

Πέρα από τις διαφορετικές οπτικές των εθνικών και κοινωνικών ομάδων, οι μαθητές προσέγγισαν το ιστορικό γεγονός της ελληνικής επανάστασης μέσα από τη μαρξιστική οπτική του ιστορικού Βαλέτα. Μελετώντας, λοιπόν, την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές ανέφεραν ότι *«σύμφωνα με τον ιστορικό αυτό, ο αληθινός ήρωας της επανάστασης ήταν ο απλός λαός, δηλαδή οι αγρότες και οι κλέφτες που ζούσαν στα βουνά, ενώ οι κοτζαμπάσηδες και οι μεγαλέμποροι προσπάθησαν να φανεί η επανάσταση ως δικό τους έργο»*. Επιπλέον, σύμφωνα με την τελευταία ιστορική πηγή που μελετήθηκε, την οποία είχε συνθέσει ο ίδιος ιστορικός *«η Φιλική εταιρεία ήταν ένα ιδεολογικό κίνημα, το οποίο κατάφερε να εντάξει στην ελληνική επανάσταση σημαντικά πρόσωπα (τον κλήρο, τους Φαναριώτες, μορφωμένους ανθρώπους και εμπόρους)»*. Παρόλα αυτά, *«σύμφωνα με τον ιστορικό, η ελληνική επανάσταση κατάφερε να πετύχει λόγω της συμμετοχής του απλού λαού και επειδή το επέτρεψαν οι τοπικές συνθήκες»*.

Αξίζει να αναφερθεί ακόμη, ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές ταξινομούσαν τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις ιστορικές πηγές και την συζήτηση που πραγματοποιούνταν στο νοητικό χάρτη που υπήρχε στο φύλλο εργασίας τους. Με τον ίδιο τρόπο η διδάσκουσα κατέγραφε στο σχολικό πίνακα κωδικοποιημένα ορισμένες απαντήσεις των μαθητών, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες ή δεν προλάβαιναν να καταγράψουν τις πληροφορίες. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας διαπιστώθηκε ότι όλοι μαθητές είχαν συμπληρώσει το νοητικό χάρτη που υπήρχε στο φύλλο εργασίας τους, ενώ μόνο ένας τον είχε συμπληρώσει τον μισό. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της σύνθεσης των ιστορικών δοκιμίων, οι μαθητές γυρνούσαν συχνά και συμβουλευόνταν το νοητικό χάρτη που υπήρχε στο φύλλο εργασίας τους.

Ενδεικτικά ακολουθεί το παράδειγμα ενός συμπληρωμένου εννοιολογικού χάρτη που υπήρχε στο φύλλο εργασίας ενός μαθητή:



Συνοψίζοντας, παρατηρήθηκε πως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές κατανόησαν τις πολλαπλές οπτικές της ελληνικής επανάστασης του 1821, σύμφωνα με τις οποίες, «οι Έλληνες και οι Οθωμανοί βίωσαν με εντελώς διαφορετικό τρόπο» τις ιστορικές εξελίξεις και προσεγγίζουν αυτό το θέμα ακόμα και σήμερα από μια διαφορετική οπτική γωνία. Επιπρόσθετα, οι μαθητές ανακάλυψαν πως βίωσαν το ιστορικό γεγονός διάφορες πολιτικές ομάδες (Φαναριώτες, προεστοί, οπλαρχηγοί, Φιλικοί) αλλά και οι Έλληνες που ζούσαν στο εξωτερικό, οι Πατριάρχες Κωνσταντινουπόλεως (Γρηγόριος Ε' και Ευγένιος) και ορισμένες Ευρωπαϊκές δυνάμεις, από τις οποίες άλλες υποστήριζαν, ενώ άλλες δεν υποστήριζαν την ελληνική επανάσταση.

Πέρα όμως από τα θετικά ευρήματα που προέκυψαν από τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών, διαπιστώθηκε πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος πήρε το λόγο πολύ μικρότερος αριθμός μαθητών σε σχέση με την πρώτη διδασκαλία. Παρόλα αυτά, οι υπόλοιποι μαθητές αν και δεν συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα, παρακολουθούσαν τη συζήτηση και μελέτησαν τις ιστορικές πηγές.

Η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών οδήγησε αρχικά την ερευνήτρια στην εκτίμηση ότι το ιστορικό γεγονός της ελληνικής επανάστασης ίσως να δυσκόλεψε ορισμένους μαθητές, δεδομένου ότι αποτελεί ένα συγκρουσιακό ιστορικό γεγονός (McCully, 2012). Η ανάλυση όμως των ιστορικών δοκιμίων που συνέθεσαν αμέσως μετά τη διδασκαλία οι μαθητές επέτρεψε να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα του τι κατανόησαν και να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών εκτιμάται επίσης ότι οφείλεται στην επιλογή του συγκεκριμένου διδακτικού σχεδιασμού, ο οποίος δεν περιλάμβανε πολλές πρωτογενείς μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν την επανάσταση, οι οποίες έχει αποδειχθεί ότι ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως φάνηκε και από την προηγούμενη διδασκαλία, κατά την οποία υπήρξε μεγάλη συμμετοχή όταν μελετήθηκε η ιστορική μαρτυρία μιας εργάτριας (Charman, 2011). Ακόμη, θεωρήθηκε ότι η

απουσία οπτικού υλικού ίσως συνέβαλε στη μειωμένη συμμετοχή των μαθητών, καθώς έχει αναδειχθεί από αρκετές έρευνες ότι η αξιοποίηση εποπτικού υλικού απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό στυλ, ενώ παράλληλα επιτυγχάνει να κεντρίσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

4.2.2.2 Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών

Μέσα από τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών αναδείχθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά ευρήματα, τα οποία φανερώνουν την συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης.

ο Αίτια και Αποτελέσματα

Αρχικά, όταν οι μαθητές μελέτησαν την πρώτη ιστορική πηγή και ανακάλυψαν ότι οι οπλαρχηγοί αρνήθηκαν να συνεργαστούν με τους Φαναριώτες πολιτικούς κατά τη διάρκεια μιας τοπικής συνέλευσης κλήθηκαν να υποθέσουν τα αίτια της αντιπαράθεσης μεταξύ των δύο πολιτικών ομάδων. Οι προφορικές απαντήσεις που δόθηκαν ανέδειξαν μια προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς αυτής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ανέφεραν ότι *«οι δύο αντίπαλες πολιτικές ομάδες ίσως είχαν διαφορετικά συμφέροντα»* και *«ίσως διεκδικούσαν»* την πολιτική *«ηγεσία των απελευθερωμένων τμημάτων»* της ελληνικής επικράτειας αλλά και την *«αρχηγία της επανάστασης»*. Επίσης, ανέφεραν ότι *«ίσως είχαν διαφορετικό σχέδιο για την οργάνωση της επανάστασης και γι' αυτό το λόγο δεν μπορούσαν να συμφωνήσουν και να συνεργαστούν»*. Από τις απαντήσεις αυτές, αναδεικνύεται ότι οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν ορισμένα από τα αίτια του εμφυλίου πολέμου και να ερμηνεύσουν τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με τις ιστορικές συνθήκες (ανεξάρτητο ένα τμήμα της ελληνικής επικράτειας, πρόσωπα που είχαν πολιτική δύναμη κατά την οθωμανική ηγεσία).

Το συγκεκριμένο εύρημα προέκυψε και από άλλο σημείο της διδασκαλίας, όταν οι μαθητές αξιοποίησαν προϋπάρχουσες γνώσεις για να αναφερθούν *«στην Ιερή Συμμαχία, της οποίας ήταν μέλη η Αυστρία, η Πρωσία και η Ρωσία»*, ενώ μάλιστα επεσήμαναν τη δράση της κατά το 1820-1822, καθώς κατέπνιξε τις επαναστάσεις στην Ιταλία και την Ισπανία. Συγκεκριμένα, μια μαθήτρια ανέφερε ότι *«η Ιερή Συμμαχία αποτελεί τους ακραίους συντηρητικούς κύκλους που αναφέρει η (τέταρτη) ιστορική πηγή. Η Ιερή συμμαχία αποτελούνταν από την Αυστρία, τη Ρωσία και την Πρωσία και έστειλαν στρατό για να σταματήσουν τις επαναστάσεις που ξεσπούσαν στην Ευρώπη»*.

Η αξιοποίηση από τους μαθητές των γνώσεων που διαθέτουν για την κατανόηση και ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος αποτελεί ένα ενθαρρυντικό εύρημα, το οποίο έχει προκύψει και από άλλες έρευνες που αφορούν την διδασκαλία της Ιστορίας (Nokes, 2011). Οι ερευνητές έχουν στηρίξει το συμπέρασμα αυτό στην θεωρία του γνωστικού κονστрукτιβισμού, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δομούν τις νέες γνώσεις πάνω στις προϋπάρχουσες νοητικές δομές που διαθέτουν για ένα ιστορικό γεγονός (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011· Nokes, 2011).

Πέρα όμως από αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές έδειξαν να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν ορισμένα ιστορικά γεγονότα και αποφάσεις που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ερώτημα που τέθηκε για την ερμηνεία της επιλογή της Γαλλίας να βοηθήσει την ελληνική επανάσταση προσφέροντας οικονομική βοήθεια. Οι μαθητές που πήραν το λόγο εξέφρασαν διαφορετικές ερμηνείες για το ιστορικό γεγονός, φροντίζοντας όμως να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής ανέφερε ότι *«η Γαλλία ίσως να ήθελε την Ελλάδα ως σύμμαχο στο μέλλον»*, ενώ μια μαθήτρια δήλωσε ότι *«η Γαλλία είχε δημοκρατικό πολίτευμα και ίσως ήθελε να βοηθήσει την Ελλάδα να διώξει τους Τούρκους και να θεσπίσει το δημοκρατικό πολίτευμα»*.

Αν και οι μαθητές φάνηκε να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν την επιλογή της Γαλλίας εξετάζοντας τα διπλωματικά οφέλη από τη συνεργασία, δυσκολεύτηκαν να ερμηνεύουν την επιλογή του Πατριάρχη να παραμείνει στην Κωνσταντινούπολη για να βοηθήσει την επανάσταση. Κατά την επεξεργασία της συγκεκριμένης ιστορικής πηγής δόθηκε χρόνος στους μαθητές για να μπορέσουν να ερμηνεύσουν αυτή την πράξη. Στη συζήτηση που ακολούθησε, ένας μαθητής υποστήριξε ότι *«ο θάνατος του Πατριάρχη θα ξεσήκωνε τους Έλληνες, ακόμα και αυτούς που φοβούνταν να συμμετάσχουν στην επανάσταση, γιατί θα ήταν μια σημαντική απώλεια γι' αυτούς»*. Η αδυναμία των μαθητών να εκφράσουν κάποια άλλη υπόθεση, οδήγησε τη διδάσκουσα να θέσει το ερώτημα *«αν ο θάνατος του Πατριάρχη θα προκαλούσε την αντίδραση άλλων χωρών και συγκεκριμένα ποιων»*. Οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι *«οι άλλες χώρες μαθαίνοντας αυτό το νέο μπορεί να προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους Έλληνες» και ότι «οι χώρες που ίσως αντιδρούσαν σε αυτό θα ήταν αυτές που είχαν χριστιανικό πολίτευμα»*.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν δύο αντιτιθέμενες οπτικές. Συγκεκριμένα, πληροφορήθηκαν από την έκτη ιστορική πηγή που υπήρχε στο φύλλο εργασίας τους, ότι ο Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως, Γρηγόριος Ε' προσπάθησε να βοηθήσει την ελληνική επανάσταση και μάλιστα με μια πράξη αυτοθυσίας, ενώ με βάση το σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου οι μαθητές γνώριζαν πως το Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως κράτησε αρνητική στάση απέναντι στην ελληνική επανάσταση και μάλιστα ο Πατριάρχης αφόρισε τους επαναστάτες.

Μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε, οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα, ότι ο Πατριάρχης Γρηγόριος Ε' ίσως να προέβη σε αυτή την ενέργεια *«λόγω της πίεσης που δέχτηκε από τους Οθωμανούς»*. Σύμφωνα όμως με την οπτική του σχολικού εγχειριδίου ανέφεραν ότι *«το Πατριαρχείο ήθελε να διατηρήσει την ηγετική θέση που είχε κατά τη διάρκεια την οθωμανικής κυριαρχίας»*. Αφού οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους, η διδάσκουσα ανέφερε ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι πραγματικά συνέβη, όμως μπορούμε να εξετάσουμε τις διαφορετικές οπτικές, ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα.

Το γεγονός ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κατάφεραν να ερμηνεύσουν ορισμένα ιστορικά γεγονότα επιβεβαιώνεται τόσο από τα ευρήματα της προηγούμενης διδασκαλίας όσο και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden , 2014: IV- 27).

ο **Κριτική προσέγγιση ιστορικών πηγών και ιστορικά τεκμήρια**

Πέρα όμως από αυτά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές αξιοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για να επιβεβαιώσουν μια ιστορική πληροφορία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αφού επεξεργάστηκαν τη δεύτερη ιστορική πηγή διαπίστωσαν ότι γινόταν αναφορά στον αφορισμό που είχαν υποστεί οι επαναστάτες και ειδικά τα μέλη της Φιλικής εταιρείας από τον Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, Γρηγόριο Ε'. Οι μαθητές, λοιπόν διασταύρωσαν τη συγκεκριμένη πληροφορία με τις γνώσεις τους από προηγούμενη διδασκαλία, στην οποία είχαν μάθει ότι το Πατριαρχείο τάχθηκε κατά της επανάστασης και αφόρισε τους επαναστάτες. Από τη συγκεκριμένη ιστορική πηγή, οι μαθητές ανακάλυψαν ακόμη ότι *«ο Πατριάρχης Ευγένιος διαμαρτυρήθηκε στον Ρέις Εφέντη για τις βαρβαρότητες και τις σφαγές που διέπρατταν οι Οθωμανοί έναντι των Ελλήνων»*, ενώ μάλιστα πληροφορήθηκαν από τη διδάσκουσα ότι στη συγκεκριμένη μαρτυρία αναφερόταν ότι ήταν Πατριάρχης ο Ευγένιος, διότι ο Πατριάρχης Γρηγόριος Ε' (για τον οποίο είχαν διαχθεί σε προηγούμενο μάθημα) είχε πεθάνει το 1821.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναδείχθηκε ακόμη ότι οι μαθητές ήταν πιο εξοικειωμένοι με το προαναγνωστικό στάδιο επεξεργασίας των ιστορικών πηγών, καθώς εντόπιζαν με περισσότερη ευκολία το συντάκτη και τη χρονική απόσταση των πηγών από το ιστορικό γεγονός. Η προαναγνωστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να εκφραστούν από αρκετούς μαθητές υποθέσεις σχετικά με την οπτική που επρόκειτο να προβάλλει η κάθε ιστορική αφήγηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι απαντήσεις ορισμένων μαθητών κατά την προαναγνωστική επεξεργασία της ιστορικής πηγής από το σχολικό εγχειρίδιο της Τουρκίας, που ανέφεραν ότι *«θα προβάλλεται με εντελώς διαφορετικό τρόπο το ιστορικό γεγονός, καθώς η Τουρκία ήταν η αντίπαλη χώρα σε αυτόν τον πόλεμο»* και δεν θα μπορούσε να προσεγγίζει αυτό το γεγονός *«ως έναν απελευθερωτικό αγώνα, γιατί είχε διαφορετικά συμφέροντα από τους Έλληνες»*.

Η εξοικείωση των μαθητών με την προαναγνωστική επεξεργασία των ιστορικών πηγών οφείλεται σύμφωνα με τις παραδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στην παρέμβαση της εκπαιδευτικού μέσω της παροχής προσωρινής υποστήριξης, κατά την οποία έθετε στοχευμένα ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όμως οι μαθητές αναδείχθηκαν όλο και περισσότερο ικανοί να θέσουν μόνοι τους τα ερωτήματα αυτά και να προσεγγίσουν με κριτικό τρόπο την εκάστοτε ιστορική πηγή (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011· Nokes, 2011).

Επιπρόσθετα, η μελέτη της τρίτης ιστορικής πηγής επέτρεψε στους μαθητές να προσεγγίσουν την οπτική των Οθωμανών από μια πιο σύγχρονη ιστορική αφήγηση και να την προσεγγίσουν με κριτικό τρόπο, διαχωρίζοντας τις πληροφορίες από τη συναισθηματικά φορτισμένη ιστορική αφήγηση. Συγκεκριμένα, αφού πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση της ιστορικής πηγής, η διδάσκουσα προέτρεψε τους μαθητές να εντοπίσουν σε αυτήν τις ιστορικές πληροφορίες και τις φράσεις που στοχεύουν στο συναίσθημα, δηλαδή να συγκινήσουν τον αναγνώστη. Η διδακτική αυτή ενέργεια οφειλόταν στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση είχε ύφος φορτισμένο συναισθηματικά, το οποίο ήταν πιθανό να απομακρύνει τους μαθητές από την ουδέτερη προσέγγιση του γεγονότος.

Οι μαθητές, λοιπόν, κατάφεραν να ανταποκριθούν στο ζητούμενο διαχωρίζοντας τις ιστορικές πληροφορίες από τις φράσεις με συγκινησιακή φόρτιση,

εντοπίζοντας ότι «οι Τούρκοι που ζούσαν στην Πελοπόννησο και τα νησιά του Αιγαίου σκοτώθηκαν από τους Έλληνες το 1821» και ότι «σύμφωνα με τις τουρκικές μελέτες, ο αριθμός των νεκρών Τούρκων υπολογίζεται σε 45.000- 50.000». Ακόμη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οι φράσεις που στόχευαν στο συναίσθημα του αναγνώστη ήταν ότι «ο ελληνικός στρατός σκότωσε αμάχους χωρίς δισταγμό (...) συμπεριλαμβανομένων των γυναικών και των παιδιών και έβαλε φωτιά σε χωριά και πόλεις» αλλά και ότι «οι Έλληνες είναι σε θέση να σκοτώσουν χωρίς έλεος ακόμα και μωρά στην κούνια τους».

Από τη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές υποστήριξαν πως ο στόχος του συντάκτη της ιστορικής πηγής ήταν «να προκαλέσει θυμό και να συγκινήσει τους αναγνώστες και όχι τόσο να τους πληροφορήσει για τα ιστορικά γεγονότα», ενώ ένας μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά πως «αυτά τα γεγονότα συμβαίνουν πάντα στους πολέμους και από τις δύο πλευρές». Σε αυτό το σημείο, η διδάσκουσα παίρνοντας ως αφορμή τις απαντήσεις των μαθητών έθεσε το ερώτημα αν θεωρούν πως «μια ιστορική αφήγηση είναι σωστό να στοχεύει στο συναίσθημα των αναγνωστών». Οι μαθητές απάντησαν πως «μια ιστορική αφήγηση δεν θα πρέπει να στοχεύει στο συναίσθημα αλλά στην πληροφόρηση του αναγνώστη για το ιστορικό γεγονός».

Στο πλαίσιο αυτό, ζητήθηκε ακόμα από τους μαθητές να συγκρίνουν την ιστορική αφήγηση του δικού τους σχολικού εγχειριδίου σχετικά με την Ελληνική επανάσταση του 1821 και το ύφος του ιστορικού λόγου. Οι μαθητές αφού συνέκριναν τις δύο ιστορικές προσεγγίσεις με βάση το προηγούμενο μάθημα που είχαν μελετήσει, διαπίστωσαν πως το δικό τους σχολικό εγχειρίδιο προσεγγίζει το ιστορικό γεγονός με περισσότερο πληροφοριακό ύφος «καθώς απουσιάζουν συναισθηματικά φορτισμένες εκφράσεις».

Ένα αντίστοιχο ερευνητικό αποτέλεσμα εξήχθη από την έρευνα της Hsiao (2005), που είχε ως ερευνητικό δείγμα 94 μαθητές, οι οποίοι κλήθηκαν να διαβάσουν ιστορικές πηγές από διαφορετικούς ιστορικούς. Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι οι περισσότεροι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν όχι μόνο τις απόψεις των ιστορικών αλλά και τις προκαταλήψεις τους.

ο **Ιστορικές υποθέσεις**

Από την ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προέκυψαν και άλλα ευρήματα που επιτρέπουν να γίνει αντιληπτός ο τρόπος σκέψης τους. Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη της διδασκαλίας, η διδάσκουσα προέτρεψε τους μαθητές να υποθέσουν αν οι Έλληνες ήταν ενωμένοι κατά τη διάρκεια της επανάστασης. Η απάντηση των μαθητών που εκφράστηκε με βεβαιότητα ήταν ότι «οι Έλληνες ήταν ενωμένοι, καθώς είχαν να αντιμετωπίσουν έναν κοινό εχθρό και έπρεπε να πολεμήσουν όλοι μαζί γι' αυτόν το σκοπό». Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία είχε αυτή την άποψη, ένας μαθητής υποστήριξε πως «οι Έλληνες θα έπρεπε να είναι ενωμένοι, αλλά πιστεύω ότι δεν ήταν και τόσο ενωμένοι και ότι υπήρχαν διαφωνίες».

Από τις απαντήσεις των μαθητών αναδείχθηκε λοιπόν, ότι οι περισσότεροι παρουσίασαν το ιστορικό παρελθόν με εξιδανικευμένο τρόπο, καθώς σκέφτηκαν «πως το ελληνικό έθνος θα ήταν ενωμένο κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης». Η διαπίστωση αυτή έχει προκύψει και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, σύμφωνα με τις οποίες αναδείχθηκε ότι οι μαθητές έχουν την τάση να εξιδανικεύουν το παρελθόν και να σκέφτονται με απλοποιημένο τρόπο (Κάββουρα,

2011: 103). Το συγκεκριμένο γεγονός έχει εκτιμηθεί πως οφείλεται στο αίσθημα της εθνικής προόδου που αποτελεί εργαλείο ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος από αρκετούς μαθητές (Barton, 2001 στο Κάββουρα, 2011).

Παρόλα αυτά, στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τι συνέβη και να διαψεύσουν ή να επιβεβαιώσουν την εκτίμησή τους μέσα από μια πρωτογενή μαρτυρία και την συζήτηση που πραγματοποιήθηκε για τον εμφύλιο πόλεμο που έλαβε χώρα κατά την διάρκεια της ελληνικής επανάστασης.

4.2.3 Αποτελέσματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων

Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά στο ιστορικό ερώτημα «Πώς βίωσαν την Ελληνική Επανάσταση του 1821 οι διάφορες εθνικές και κοινωνικές ομάδες (Οθωμανοί, Έλληνες, Έλληνες του εξωτερικού κ.α.);». Μέσα σε χρονικό διάστημα είκοσι λεπτών, οι είκοσι πέντε μαθητές συνέθεσαν ένα ιστορικό δοκίμιο, στο οποίο παρουσίαζαν το ιστορικό γεγονός μέσα από μια πολυπρισματική προσέγγιση. Η σύνθεση των δοκιμίων πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας, με την επίβλεψη της ερευνήτριας, ενώ μάλιστα δεν έγιναν από τους μαθητές διευκρινιστικές ερωτήσεις. Η διδάσκουσα ενημέρωσε τους μαθητές ότι μπορούσαν να αξιοποιήσουν όποια ιστορικά στοιχεία ήθελαν για να συνθέσουν την ιστορική τους αφήγηση. Μάλιστα τους προέτρεψε να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που θα αξιοποιούσαν και να σκεφτούν ως ιστορικοί. Η διδακτική αυτή ενέργεια στόχευε στο να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν μόνο πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό γεγονός και όχι εκφράσεις που θα ήταν συναισθηματικά φορτισμένες.

4.2.3.1 Πολυπρισματική προσέγγιση

Από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ευρήματα, καθώς όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στη διδασκαλία προσέγγισαν με πολυπρισματικότητα το ιστορικό γεγονός της ελληνικής επανάστασης του 1821, ενώ μάλιστα φάνηκε ότι το είχαν κατανοήσει εις βάθος. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι και οι είκοσιπέντε μαθητές παρουσίασαν στην ιστορική τους αφήγηση όχι μόνο την οπτική των Ελλήνων αλλά και των Οθωμανών συμπεραίνοντας πως *«είναι λογικό αυτές οι δύο χώρες να έχουν διαφορετική οπτική για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός»*.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ιστορικών δοκιμίων, *«οι Έλληνες προσπάθησαν να κάνουν μια επανάσταση για να απελευθερωθούν από τους Οθωμανούς»* και *«να γίνουν ανεξάρτητο κράτος»*, ενώ *«σύμφωνα με τις πηγές, οι Οθωμανοί πίστευαν ότι οι Έλληνες είναι απάνθρωποι, ενώ οι ίδιοι προσπαθούσαν να αμυνθούν από αυτούς που προσπαθούσαν να καταστρέψουν την αυτοκρατορία τους»* και ακόμη *«λένε ότι οι Έλληνες σκότωσαν 45.000- 50.000 Τούρκους ανάμεσα στους οποίους υπήρχαν γυναίκες και παιδιά»*.

Επιπλέον, οι μαθητές ανέφεραν ότι *«οι Οθωμανοί βίωσαν την ελληνική επανάσταση ως κάτι που τους διατάρασσε την ησυχία τους και οι σφαγές που διαπράχθηκαν από αυτούς αναφέρουν πως ήταν για λόγους άμυνας»*. Αρκετοί μαθητές μάλιστα διατύπωσαν ιστορικά συμπεράσματα αντιπαραβάλλοντας τις δύο αντιτιθέμενες οπτικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα της

ιστορικής αφήγησης ενός/μιας μαθητή/μαθήτριας που αναφέρει ότι *«οι Οθωμανοί βίωσαν εντελώς διαφορετικά από τους Έλληνες την ελληνική επανάσταση, γιατί γι' αυτούς ήταν μια καταστροφή της αυτοκρατορίας τους, ενώ για τους Έλληνες ήταν ένα σημαντικό κατόρθωμα για τη χώρα τους και μια ευκαιρία να την ελευθερώσουν»*.

Ακόμη, οι μαθητές δεν παρέλειψαν να επισημάνουν στις γραπτές τους απαντήσεις την οπτική των άλλων κοινωνικών και εθνικών ομάδων. Συγκεκριμένα, εικοσιένα μαθητές αναφέρθηκαν στον ρόλο και την οπτική των Ελλήνων της διασποράς, πολλοί από τους οποίους μάλιστα επισήμαναν την *«διττή τους στάση» «καθώς από την μία έδειχναν τρομοκρατημένοι και ανήσυχτοι»* σχετικά με τις εξελίξεις στην Ελλάδα, αφού αυτή είχε αρνητικές συνέπειες στην οικονομία και το εμπόριο *«και από την άλλη προσπαθούσαν να στείλουν οικονομική βοήθεια για να βοηθήσουν τους Έλληνες»*. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αναφέρθηκαν *«στο εμπόριο όπλων»* που πραγματοποιούνταν *«με μυστικότητα και είχε ως στόχο να εφοδιάσει τους επαναστάτες με υλικό εξοπλισμό»*.

Επίσης, δεκαοκτώ μαθητές εστίασαν στην οπτική των Ευρωπαϊκών χωρών σχετικά με το γεγονός της ελληνικής επανάστασης διακρίνοντας τις χώρες που ήταν υπέρ και αυτές που ήταν κατά της επανάστασης. Μάλιστα από τους δεκαοκτώ μαθητές μόνο τρεις ήταν εκείνοι που παρουσίασαν μόνο την μία από τις δύο οπτικές, επιλέγοντας να αναφερθούν στους υποστηρικτές της επανάστασης. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τις ιστορικές αφηγήσεις των μαθητών που αναφέρουν ότι *«Εκτός από τους Έλληνες του εξωτερικού υπήρχαν και άλλοι υποστηρικτές της ελληνικής επανάστασης, όπως η Γαλλία και η Αγγλία που τους βοήθησαν οικονομικά στον αγώνα»*. *«Υπήρχαν όμως και οι χώρες που συμμετείχαν στην Ιερή Συμμαχία, δηλαδή η Αυστρία, η Ρωσία και η Πρωσία που δεν αναγνώρισαν την επανάσταση»*.

Πέρα όμως από αυτά διαπιστώθηκε ότι δεκαπέντε μαθητές ενέταξαν στην ιστορική τους αφήγηση την οπτική της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε σχέση με τα γεγονότα και την στάση που κράτησαν οι Πατριάρχες Κωνσταντινουπόλεως, Γρηγόριος Ε' και Ευγένιος κατά την διάρκεια της επανάστασης. Οι μαθητές αξιοποίησαν τις πληροφορίες που άντλησαν τόσο από τις ιστορικές πηγές δύο και έξι όσο και από το σχολικό τους εγχειρίδιο, το οποίο παρουσίαζε μια διαφορετική οπτική αναφορικά με τα γεγονότα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από την απάντηση ενός μαθητή που αναφέρει ότι *«Σύμφωνα με ορισμένες πηγές, κάποια μέλη της εκκλησίας υποστήριζαν την επανάσταση. Σύμφωνα όμως με άλλες πηγές, η εκκλησία λέγεται πως ήταν αναγκασμένη να αφορίσει τους επαναστάτες και ο Πατριάρχης Γρηγόριος Ε' θυσιάστηκε γι' αυτήν»*. Ένας μαθητής επέλεξε να αξιοποιήσει μόνο τις πληροφορίες που περιλάμβανε το σχολικό εγχειρίδιο, αναφέροντας ότι *«η Ορθόδοξη εκκλησία κράτησε αρνητική στάση, γιατί μια τέτοια εξέγερση θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την επιρροή της αλλά και ολόκληρο τον ελληνισμό»*. Η επιλογή αυτή ίσως οφείλεται στο ότι θεωρούσε πιο αξιόπιστη την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, γεγονός που έχει αναδειχθεί και από άλλες έρευνες (Charpman, 2011).

Τέλος, οι μαθητές δεν παρέλειψαν να αναφερθούν στην διαφορετική οπτική των διάφορων κοινωνικών και πολιτικών ομάδων του ελληνικού λαού, περιλαμβάνοντας στην ιστορική τους αφήγηση αναφορές για τους προεστούς, τους Φαναριώτες, τους οπλαρχηγούς, τους Φιλικούς, τους αγρότες, τους κλέφτες και τους αρματολούς. Συγκεκριμένα, δεκατέσσερις μαθητές αναφέρθηκαν στον εμφύλιο πόλεμο που ξέσπασε μεταξύ ορισμένων πολιτικών ομάδων και επηρέασε την

επανάσταση. Οι μαθητές αυτοί επισήμαναν ότι *«οι Έλληνες δεν ήταν αρκετά ενωμένοι κατά τη διάρκεια της επανάστασης, γιατί έγινε εμφύλιος πόλεμος μεταξύ των προεστών και των Φαναριωτών ενάντια στους Φιλικούς και τους οπλαρχηγούς για το ποιος θα αναλάβει την ηγεσία του τμήματος της Ελλάδας που ήταν ελεύθερο, δηλαδή την Πελοπόννησο και τη Στερεά Ελλάδα»*.

Πολύ λιγότεροι ήταν οι μαθητές που αναφέρθηκαν στους αγρότες, τους κλέφτες και τους αρματολούς. Ένας από αυτούς ανέφερε στην ιστορική του αφήγηση ότι *«πολλοί υποστηρίζουν ότι ο αγώνας για την ανεξαρτησία στην πραγματικότητα έγινε από το λαό (κλέφτες, αρματολοί και αγρότες)»*. Η αναφορά αυτή αναδεικνύει πως ο/ η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια αξιοποίησε τις πληροφορίες που συνέλεξε από την ιστορική πηγή που συνέθεσε ο ιστορικός Βαλέτας, καθώς παρουσιάζει αυτή την εκδοχή ως μια αδιαμφισβήτητη αλήθεια.

Η ανάλυση των δεδομένων των ιστορικών δοκιμίων των μαθητών ανέδειξε ακόμη, ότι μόνο ένας μαθητής αναφέρθηκε στο ρόλο που έπαιξε η Φιλική εταιρεία στην επανάσταση και στην *«προσπάθεια της να εντάξει στον αγώνα ανθρώπους με πολιτική και οικονομική δύναμη»*.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι μόνο ένας/μία μαθητής/τρια δεν κατανόησε το ιστορικό γεγονός αλλά και το πώς βιώθηκε από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που μελετήθηκαν και παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στο συμπέρασμα αυτό οδήγησε την ερευνήτρια το απόσπασμα από μια ιστορική αφήγηση στην οποία αναφερόταν *«πως αυτή η επανάσταση όπως και κάθε άλλη είχε κυρίως αρνητικά στοιχεία και για τις δύο μεριές, κυρίως όμως για τους Έλληνες»*. Με βάση την αναφορά αυτή προκύπτει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής/τρια δεν συνειδητοποίησε πως το ιστορικό γεγονός της ελληνικής επανάστασης του 1821 ήταν μια τομή για την πορεία της Ελλάδας, καθώς επέτρεψε την αυτονόμησή της. Επιπλέον, ο μαθητής δεν φάνηκε πως κατανόησε ότι η πλευρά που ζημιώθηκε ήταν των Οθωμανών, καθώς σταδιακά έχασαν τα εδάφη τους και περιορίστηκε η δύναμή τους.

Τέλος, ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι έντεκα μαθητές διατύπωσαν ιστορικά συμπεράσματα, που απορρέουν από την πολυπρισματική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος και συνδέονται με την φύση της ιστορικής έρευνας. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των ιστορικών δοκιμίων των μαθητών που αναφέρουν ότι *«Η οπτική που είχε ο καθένας στη διάρκεια της επανάστασης δεν είναι εξακριβωμένη, όμως με τις διαθέσιμες πηγές οι ιστορικοί έχουν μια συγκεκριμένη εικόνα»*, *«η οπτική που έχουμε για τα ιστορικά γεγονότα στηρίζεται στις ιστορικές πηγές που έχουμε στη διάθεσή μας»* και ότι *«σύμφωνα με τις πηγές υπήρχαν διάφορες οπτικές από τις οποίες κανείς μπορεί να μάθει για την ελληνική επανάσταση, καθώς και να μάθει τα αίτια, τις συνέπειες και την πορεία της»* *«οι οπτικές ήταν όλες πολύ διαφορετικές, ανάλογα με την κοινωνική τάξη και την καταγωγή του συντάκτη, καθώς όλες οι απόψεις ήταν προσαρμοσμένες στα συμφέροντα του καθενός»*.

Η προσέγγιση αυτή δείχνει πως ορισμένοι μαθητές, μέσα από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, αντιλήφθηκαν ότι δεν μπορούμε να έχουμε βεβαιότητες για το τι συνέβη στο παρελθόν, δεδομένου ότι δεν μπορούμε να βιώσουμε στο παρόν τις ιστορικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα και να εξακριβώσουμε τις αληθείς ιστορικές μαρτυρίες (Charman, 2011). Επιπρόσθετα, τα συμπεράσματα που εξήγαγαν οι έντεκα μαθητές ανέδειξαν πως έχουν κατανοήσει ότι όλες οι ιστορικές πηγές είναι

επηρεασμένες από το ιδεολογικό φορτίου του συντάκτη τους (Stradling, 2003· Nokes, 2011).

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα των γραπτών απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το συγκρουσιακό ιστορικό γεγονός της ελληνικής επανάστασης του 1821, προκύπτει ότι οι μαθητές φάνηκε να προσεγγίζουν με ουδετερότητα τις ιστορικές εξελίξεις παρουσιάζοντας με αμερόληπτο τρόπο και τις δύο αντιτιθέμενες οπτικές. Το αποτέλεσμα αυτό που προκύπτει από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία του ιστορικού γεγονότος έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του McCully (2012) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές από τη Βόρεια Ιρλανδία και έδειξε ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να απαγκιστρωθούν από τα στερεότυπα της κοινωνίας και της οικογένειάς τους για τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα. Παρόλα αυτά, αυτό που αναδείχθηκε και από τις δύο έρευνες ήταν ότι οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν εις βάθος το ιστορικό γεγονός (McCully, 2012).

4.2.3.2 Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων

Πέρα από τα αποτελέσματα των ιστορικών αφηγήσεων των μαθητών που αναδείκνυαν την κατανόηση και την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης προέκυψαν και άλλα ευρήματα, τα οποία μπορούν να συνδεθούν με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

ο Αίτια και Αποτελέσματα

Αρκετοί ήταν οι μαθητές δεν αρκέστηκαν στην πολυπρισματική παρουσίαση των ιστορικών εξελίξεων, αλλά επέλεξαν να εμβαθύνουν την ιστορική τους αφήγηση και να ερμηνεύσουν το ιστορικό γεγονός και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων με πληροφορίες που άντλησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αρχικά, η διαπίστωση αυτή προέκυψε από το γεγονός ότι τέσσερις μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την στάση της Ορθόδοξης εκκλησίας και συγκεκριμένα του Πατριάρχη Γρηγορίου Ε', επισημαίνοντας μάλιστα τις αντιτιθέμενες οπτικές αυτής της συμπεριφοράς. Οι μαθητές ανέφεραν ότι *«υπάρχει μια αντίθεση στην στάση του Πατριαρχείου, αυτή είναι ότι αν και ο Πατριάρχης Γρηγόριος Ε' δεν υποστήριζε την επανάσταση, πέθανε σύμφωνα με την πηγή για χάρη του ελληνισμού και της επανάστασης»* *«Βέβαια, το ότι ο Πατριάρχης δρούσε στην αρχή κατά της επανάστασης πιθανότατα να οφείλεται στο ότι αναγκάζονταν από τους Οθωμανούς»*.

Οι μαθητές που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις ενέργειες του Πατριάρχη με αυτό τον τρόπο, στηρίχθηκαν στην ιστορική πηγή του Γρηγορίου Τερτσέτη. Η ιστορική αυτή οπτική υιοθετεί μια ερμηνεία που υποστηρίζεται από μία μερίδα ιστορικών και από την Ορθόδοξη εκκλησία, καθώς δικαιολογεί το γεγονός ότι ο Πατριάρχης αφόρισε τους επαναστάτες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν παρέλειψαν να αναφερθούν και σε μια άλλη ιστορική ερμηνεία για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, αποφεύγοντας όμως να πάρουν θέση υποστηρίζοντας την μία από τις δύο οπτικές. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι *«σύμφωνα με μια άλλη οπτική, το Πατριαρχείο δεν ήθελε να χάσει τον ηγετικό ρόλο που είχε την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας»*.

Πέρα όμως από αυτά, ορισμένοι μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις επιλογές των πολιτικών ομάδων που έλαβαν μέρος στον εμφύλιο πόλεμο που ξέσπασε

κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης. Σύμφωνα με τις ιστορικές αφηγήσεις των μαθητών *«οι οπλαρχηγοί σε συνεργασία με τους Φιλικούς συγκρούστηκαν με τους προεστούς και τους Φαναριώτες, γιατί διεκδικούσαν την εξουσία»*.

Η προσπάθεια των μαθητών να ερμηνεύσουν το ιστορικό γεγονός και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων, αξιοποιώντας τις ιστορικές τους γνώσεις σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο και τα κίνητρα των ιστορικών υποκειμένων, αναδεικνύει ότι οι μαθητές ανέπτυξαν, σε κάποιο βαθμό, δεξιότητες ιστορικής σκέψης. Το αποτέλεσμα αυτό που προέκυψε και από την πρώτη διδασκαλία που αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (Barton & Levstik, 2008· Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski & Pruden, 2014: IV- 27).

ο **Αποτίμηση ιστορικής σημασίας**

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι επτά μαθητές προσπάθησαν να αποτιμήσουν τη σημασία του ιστορικού γεγονότος, επισημαίνοντας τις αλλαγές που προκάλεσε τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«η επανάσταση ήταν αναγκαία για την ανεξαρτησία της Ελλάδας, όμως είναι λογικό να έχει και αρνητικές επιπτώσεις, καθώς ο πόλεμος προκαλεί πολλούς θανάτους»* και ότι *«η ελληνική επανάσταση του 1821 ήταν ένα πολύ σημαντικό γεγονός για την Ελλάδα, καθώς έγινε στη συνέχεια ανεξάρτητο κράτος»*. Οι μαθητές εξήγαγαν αυτό το συμπέρασμα λαμβάνοντας υπόψη τις θετικές εξελίξεις που προκάλεσε η σταδιακή απελευθέρωση της ελληνικής επικράτειας για τη δημιουργία ανεξάρτητου ελληνικού κράτους αλλά και τις αναφορές των οθωμανικών πηγών για τις ανθρώπινες απώλειες και τις υλικές καταστροφές που υπέστη το έθνος τους. Μάλιστα σε ορισμένες ιστορικές αφηγήσεις επισημαίνονταν ότι *«οι βιαιότητες και οι δολοφονίες διαπράχθηκαν και από τις δύο πλευρές, καθώς αυτό συμβαίνει στον πόλεμο»*. Ένας από τους μαθητές επισήμανε ακόμη ότι *«η ελληνική επανάσταση ήταν ένα σπουδαίο γεγονός που ενέπνευσε κι άλλους λαούς και προκάλεσε αντιδράσεις»*. Η αναφορά του συγκεκριμένου μαθητή αναδεικνύει ότι προσέγγισε πολυπρισματικά τις συνέπειες της ελληνικής επανάστασης, συνειδητοποιώντας την επιρροή που άσκησε η επανάσταση και στους άλλους Βαλκανικούς λαούς που ήταν επίσης υπόδουλοι στην οθωμανική αυτοκρατορία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί όμως το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές δεν μελέτησαν κάποια ιστορική πηγή που να αναφέρεται στους άλλους Βαλκανικούς λαούς ούτε έγινε αναφορά σε αυτούς κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Η προσπάθεια αποτίμησης του ιστορικού γεγονότος από τους μαθητές αποτελεί ένα εύρημα που προέκυψε και από την πρώτη διδασκαλία που αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση. Όπως υποστηρίζουν μάλιστα οι Seixas και Peck (2004) η αποτίμηση ενός ιστορικού γεγονότος από τους μαθητές και η ανάδειξη των αλλαγών που προκάλεσε στην ιστορική συνέχεια αποτελούν δείγμα ιστορικής σκέψης.

ο **Κριτική στάση και ουδετερότητα**

Παρά τα θετικά ευρήματα που προέκυψαν από τη δεύτερη διδασκαλία, η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων των μαθητών ανέδειξε ότι τρεις μαθητές εξέφρασαν ένα προσωπικό σχόλιο στην ιστορική τους αφήγηση και δεν προσέγγισαν με ουδετερότητα το ιστορικό γεγονός. Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν χαρακτηριστικά *«ότι η οπτική των Ελλήνων για μένα είναι πιο σημαντική»*, *«Συμφωνώ με τους Έλληνες, διότι*

ήταν σκλαβωμένοι από τους Οθωμανούς για τετρακόσια χρόνια και βρήκαν την αφορμή και απελευθερώθηκαν». Από τα αποσπάσματα αυτά διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ήταν επηρεασμένοι από το εθνικό φρόνημα με αποτέλεσμα να κρατούν μεροληπτική στάση για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός. Μολονότι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός προσεγγίστηκε με πολυπρισματικότητα και ουδετερότητα και οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν ότι «ο ιστορικός δεν προσπαθεί να πείσει τους αναγνώστες ούτε πρέπει να αναφέρει την άποψή του», παρατηρήθηκε πως οι συγκεκριμένοι μαθητές επέλεξαν να πάρουν θέση, υποστηρίζοντας την πλευρά των Ελλήνων.

Επιπρόσθετα, εννέα μαθητές επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν στην ιστορική τους αφήγηση συναισθηματικά φορτισμένες εκφράσεις, οι οποίες είχαν αντληθεί από τις ιστορικές πηγές που παρουσίαζαν την οπτική των Οθωμανών. Οι μαθητές φάνηκε πως δεν συνειδητοποίησαν ότι προτεραιότητα του ιστορικού είναι η πληροφόρηση και ότι πρέπει να αποφεύγει την συναισθηματική ενεργοποίηση των αναγνωστών, καθώς ανέφεραν στην ιστορική τους αφήγηση ότι «σύμφωνα με τους Οθωμανούς, οι Έλληνες δεν έδειξαν έλεος, σκοτώνοντας ακόμα και γυναίκες και παιδιά στην κούνια τους».

Το εύρημα αυτό έχουν επισημάνει και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η δυσκολία της συνειδητοποίησης από τους μαθητές ότι η συναισθηματικά φορτισμένη αφήγηση μειώνει της αξιοπιστία της ιστορικής πηγής συνδέεται με το πώς έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν το μάθημα της Ιστορίας κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων, δεδομένου ότι δεν έχουν προβεί ποτέ σε διασταύρωση και έλεγχο της αξιοπιστίας της ιστορικής αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου μέσα από την σύγκρισή του με άλλες ιστορικές πηγές. Αντιθέτως, οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου ως μια αδιαπραγμάτευτη αλήθεια των όσων συνέβησαν στο παρελθόν (Nokes, 2011· Κάββουρα, 2011).

4.3 Ανταποκρίσεις των μαθητών από την τρίτη διδασκαλία

4.3.1 Ιστορικό γεγονός και επιλογή διδακτικού υλικού

Στην τρίτη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν το ιστορικό γεγονός του Α' Παγκοσμίου Πολέμου προσεγγίζοντάς το μέσα από την οπτική διαφορετικών χωρών που πήραν μέρος σε αυτόν αλλά και τις μαρτυρίες των στρατιωτών και των αμάχων. Το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός εμπίπτει στην 31^η διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου και η επιλογή του διδακτικού υλικού στηρίχθηκε αφενός στις κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και αφετέρου στις παραδοχές της Διδακτικής της Ιστορίας. Στο πλαίσιο αυτό, εκτιμήθηκε ότι η πολυπρισματική προσέγγιση θα βοηθούσε τους μαθητές να κατανοήσουν τις πολλαπλές οπτικές και ερμηνείες για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός και να το προσεγγίσουν με ουδετερότητα.

Στη διδασκαλία αξιοποιήθηκαν συνολικά 12 γραπτές ιστορικές πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς) αλλά και οπτικά ντοκουμέντα (φωτογραφίες από τα χαρακώματα που απεικόνιζαν την καθημερινότητα των στρατιωτών, ο Ευρωπαϊκός χάρτης και αφίσες προπαγάνδας που δημοσιεύθηκαν κατά τη διάρκεια του πολέμου). Για την πολυπρισματική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος, αξιοποιήθηκαν ιστορικές πηγές που είχαν συνθέσει διαφορετικοί ιστορικοί, οι οποίοι μάλιστα είχαν

καταγωγή από τις χώρες που έλαβαν μέρος στον πόλεμο και είχαν διαφορετικά συμφέροντα.

4.3.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων από την διδασκαλία

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναδείχθηκαν αξιόλογα ευρήματα από τις προφορικές και γραπτές απαντήσεις των μαθητών, τα οποία επέτρεψαν να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης και εμβάθυνσης στο ιστορικό γεγονός αλλά και η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία.

4.3.2.1 Πολυπρισματική προσέγγιση

Η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επέτρεψε στους μαθητές να κατανοήσουν το ιστορικό γεγονός του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και να ανακαλύψουν τις διαφορετικές οπτικές του, τις οποίες συμπεριέλαβαν στις προφορικές τους απαντήσεις.

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας, οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με το αν εκτιμούν ότι οι χώρες που συμμετείχαν στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο είχαν την ίδια οπτική για τις ιστορικές εξελίξεις ή αν υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές για το συγκεκριμένο γεγονός. Οι εκτιμήσεις των μαθητών συνέκλιναν στο ότι *«οι χώρες που συμμετείχαν μάλλον θα παρουσιάζουν τα γεγονότα από τη δική τους οπτική και με βάση τα δικά τους συμφέροντα»*. Η εκτίμηση αυτή των μαθητών αναδεικνύει ότι είχαν συνειδητοποιήσει ότι όλες οι ιστορικές κατασκευές του παρελθόντος διαμορφώνονται από την ιδεολογική φόρτιση και τα συμφέροντα των συντακτών τους (Charman, 2011). Η κριτική στάση των μαθητών απέναντι στις ιστορικές αφηγήσεις που επρόκειτο να μελετηθούν εκτιμάται ότι οφείλεται στην πολυπρισματική προσέγγιση, η οποία αξιοποιήθηκε στις δύο προηγούμενες διδασκαλίες και επέτρεψε στους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα αναφορικά με την ιδεολογική φόρτιση των ιστορικών πηγών, όπως προέκυψε από τις γραπτές και προφορικές τους απαντήσεις. Η πολυπρισματική προσέγγιση βοήθησε τους μαθητές να προσεγγίσουν τα ιστορικά ζητήματα με κριτική στάση αλλά και να αποφύγουν να διατυπώσουν βεβαιότητες κατά την παρουσίαση των ιστορικών εξελίξεων.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επιβεβαιώσουν την εκτίμησή τους ανακαλύπτοντας τις διαφορετικές οπτικές του ιστορικού γεγονότος και τις διαφορετικές ερμηνείες των ιστορικών. Αρχικά, οι μαθητές μελέτησαν προσεκτικά τον χάρτη της Ευρώπης που προβλήθηκε στον προτζέκτορα (βλ. Παράρτημα) και από τον οποίο απέσπασαν πληροφορίες σχετικά με το ποιες χώρες πήραν μέρος στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και τις ανθρώπινες απώλειες που υπήρξαν για καθεμία από αυτές.

Οι μαθητές αφού παρουσίασαν προφορικά αυτές τις πληροφορίες, μελέτησαν την πρώτη ιστορική πηγή, η οποία τους επέτρεψε να εμβαθύνουν στο ιστορικό γεγονός αναφέροντας ότι *«στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο δημιουργήθηκαν δύο αντίπαλες συμμαχίες. Από τη μία πλευρά ήταν οι Κεντρικές Δυνάμεις και από την άλλη η Τριπλή Συνεννόηση ή Αντάντ»*. Στηριζόμενοι στην ιστορική αφήγηση του Άγγλου ιστορικού, Robson οι μαθητές επισήμαναν ότι *«Οι Κεντρικές Δυνάμεις αποτελούνταν από τη Γερμανία και την Αυστροουγγαρία, ενώ η Αντάντ από τη Ρωσία, τη Γαλλία, τη Βρετανική*

Αυτοκρατορία, την Ιταλία (1915) και την Αμερική (1917) που λειτούργησε ως συνεργαζόμενη δύναμη». Σε αυτό το σημείο οι μαθητές πληροφορήθηκαν από τη διδάσκουσα ότι στις δύο συμμαχίες πήραν μέρος και άλλες χώρες όπως για παράδειγμα η Οθωμανική Αυτοκρατορία και η Βουλγαρία που ήταν στη συμμαχία των Κεντρικών Δυνάμεων ενώ η Ελλάδα, η Σερβία και η Πορτογαλία που ήταν στη συμμαχία της Αντάντ. Τέλος, οι μαθητές πληροφορήθηκαν ότι «ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ξεκίνησε στις 3 Αυγούστου 1914».

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές μελέτησαν τη δεύτερη ιστορική πηγή, η οποία είχε συνταχθεί από τον ίδιο ιστορικό και απέσπασαν πληροφορίες σχετικά με την αφορμή της κήρυξης του πολέμου που ήταν «η δολοφονία του Αρχιδούκα Φραγκίσκου- Φερδινάνδου και της γυναίκας του από έναν Σερβοβόσνιο, τον Γκαβρίλο Πρίντσιπ». Οι μαθητές ανέφεραν ότι «Σύμφωνα με την πηγή, ο Αρχιδούκας ο οποίος δολοφονήθηκε ήταν διάδοχος του θρόνου της Αυστροουγγαρίας» και ότι μετά την κήρυξη του πολέμου απέναντι στη Σερβία «η Ρωσία πήρε μέρος στον πόλεμο για να υπερασπιστεί τη Σερβία, που ήταν επίσης ένα σλαβικό κράτος». Επιπλέον, αναφέρθηκε από τους μαθητές ότι «η Γερμανία επεδίωκε να μην εμπλακούν άλλες χώρες σε αυτόν τον πόλεμο που είχε ξεκινήσει μεταξύ της Σερβίας και της Αυστροουγγαρίας» κάτι που όμως δεν συνέβη καθώς «η Ρωσία πήρε μέρος στον πόλεμο για να βοηθήσει τη Σερβία, η Γαλλία ενεπλάκη λόγω της συμμαχίας της με τη Ρωσία και η Βρετανία μπήκε στον πόλεμο λόγω της συμμαχίας της με τη Γαλλία».

Ακόμη, οι μαθητές εστίασαν ιδιαίτερα στην αρχική αντίδραση των πολιτών των χωρών που πήραν μέρος στον πόλεμο, η οποία χαρακτηριζόταν από «ενθουσιασμό και την εντύπωση ότι ο πόλεμος θα διαρκέσει λίγους μήνες ή μέχρι τα Χριστούγεννα». Η εκτίμηση των πολιτών τελικά αποδείχθηκε εσφαλμένη, καθώς, όπως ανέφεραν οι μαθητές, «ο πόλεμος κράτησε τέσσερα χρόνια και οι απώλειες που προκλήθηκαν από αυτόν ήταν πολύ μεγάλες, γιατί έγιναν καταστροφές και πέθαναν πολλοί άνθρωποι από κάθε χώρα».

Αφού οι μαθητές ανέφεραν τις πληροφορίες που απέσπασαν από τη συγκεκριμένη ιστορική πηγή, διατύπωσαν ορισμένα ερωτήματα. Ρώτησαν «για ποιο λόγο κάποιος από τη Σερβία να θέλει να σκοτώσει το διάδοχο του θρόνου της Αυστροουγγαρίας» και «γιατί ο λαός δέχθηκε τον πόλεμο με ενθουσιασμό, αφού ένα τέτοιο γεγονός προκαλεί κυρίως αρνητικές συνέπειες».

Το πρώτο ερώτημα απαντήθηκε από τους μαθητές με τη βοήθεια των πληροφοριών που συνέλεξαν από την ιστορική πηγή, την οποία είχε συνθέσει ο Γάλλος ιστορικός Fero. Σύμφωνα λοιπόν με την πηγή, οι μαθητές ανέφεραν ότι «η Σερβία επεδίωκε να ανακτήσει τη Βοσνία- Ερζεγοβίνη που είχε προσαρτήσει η Αυστροουγγαρία από αυτήν το 1908». Για το λόγο αυτό, «τόσο η Σερβία όσο και η Ρωσία που τη βοηθούσε οικονομικά ήταν προετοιμασμένες για έναν πόλεμο». Οι μαθητές ανέφεραν ακόμη, ότι «ούτε η Αυστροουγγαρία δρούσε ανεξάρτητα, διότι τις αποφάσεις τις έπαιρναν οι Γερμανοί αξιωματικοί που αποτελούσαν το 78,7% του στρατεύματος». Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις πληροφορίες, οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι «σύμφωνα με τον Fero η απόφαση για την κήρυξη του πολέμου λήφθηκε από τους Γερμανούς».

Αφού οι μαθητές ανακάλυψαν τις ιστορικές συνθήκες και κάποια από τα αίτια που πυροδότησαν την κήρυξη του πολέμου, μελέτησαν μέσα από την επόμενη ιστορική πηγή το πώς βίωσαν τις ιστορικές εξελίξεις του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου κάποιες χώρες με μεγάλη δύναμη που πήραν μέρος σε αυτόν (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία,

Ρωσία). Σύμφωνα λοιπόν με τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών *«οι Βρετανοί στρατιώτες βίωσαν μια σοκαριστική εμπειρία από τους βομβαρδισμούς και τους πολλούς θανάτους, ενώ ο Βρετανός πρωθυπουργός προσπαθούσε να καθησυχάσει το λαό αναφέροντας ότι όλα βαίνουν καλώς», «Στη Γερμανία ο πόλεμος προβλημάτιζε το λαό, καθώς υπήρχε ανησυχία για τον υποβρυχιακό πόλεμο που είχε ξεκινήσει», «Η Γαλλία είχε στρέψει το ενδιαφέρον της στη διατήρηση των εδαφών της καθώς είχε χάσει αρκετά εδάφη και της είχε απομείνει μόνο το ένα δέκατο» της εδαφικής της επικράτειας και «η Ρωσία αντιμετώπιζε πρόβλημα με τον πληθωρισμό».*

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η διδάσκουσα είχε διευκρινίσει τους ιστορικούς όρους «υποβρυχιακός πόλεμος» και «καλπάζων πληθωρισμός», γεγονός που επέτρεψε στους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ιστορικής πηγής, όπως αναδείχθηκε από την αρκετά μεγάλη συμμετοχή τους (16 μαθητές ζήτησαν να πάρουν το λόγο). Το γεγονός αυτό έχει προκύψει και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο μιας ιστορικής πηγής όταν έχουν διασαφηνιστεί οι ιστορικοί όροι (Draper & Broomhead, 2010).

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές προσέγγισαν την οπτική των στρατιωτών που βρέθηκαν στο μέτωπο αλλά και των αμάχων μελετώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές αλλά και οπτικά ντοκουμέντα της εποχής. Αρχικά, οι μαθητές μελέτησαν την πέμπτη ιστορική πηγή από την οποία πληροφορήθηκαν ότι *«η εμφάνιση των τουφεκίων μεγάλου βεληνεκούς κατέστησε αναγκαίο να προστατευτούν οι στρατιώτες. Για το λόγο αυτό, οι στρατιώτες και των δύο αντίπαλων στρατοπέδων έσκαψαν χαρακώματα».* Οι μαθητές αφού προσέγγισαν θεωρητικά τις πρακτικές των στρατιωτών για την κατασκευή των χαρακωμάτων με οπισθοχώματα και συρματοπλέγματα, παρατήρησαν προσεκτικά το οπτικό υλικό που παρουσίαζε τα χαρακώματα και τη ζωή των στρατιωτών σε αυτά. Από τις προφορικές απαντήσεις που δόθηκαν, φάνηκε ότι οι μαθητές μπόρεσαν να εντοπίσουν τις πληροφορίες που απέσπασαν από τη γραπτή πηγή στις εικόνες που προβλήθηκαν (αναχώματα, στοίβες από κορμούς δέντρων). Τέλος, οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«οι συνθήκες διαβίωσης των στρατιωτών ήταν πολύ δύσκολες».*

Οι ιστορικές πηγές 6,7 και 8 που μελετήθηκαν στη συνέχεια της διδασκαλίας επέτρεψαν στους μαθητές να εμβαθύνουν στην οπτική των στρατιωτών, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις τους *«η καθαριότητα έπαιζε σημαντικό ρόλο στην ψυχολογία και τη διαβίωση των στρατιωτών, επειδή έπρεπε να αντιμετωπιστούν οι ψείρες».* Πέρα όμως από αυτά *«γινόταν προσπάθεια να είναι το φαγητό των στρατιωτών καλύτερης ποιότητας, γιατί αν αυτό δεν συνέβαινε υπήρχε κίνδυνος οι στρατιώτες να ήταν αδύναμοι να πολεμήσουν».*

Επιπρόσθετα, οι μαθητές ανακάλυψαν την τακτική που εφάρμοσε η Βρετανία για να αντιμετωπίσει τους εχθρούς της (Γερμανία, Αυστροουγγαρία), η οποία ήταν ο ναυτικός αποκλεισμός⁹. Αφού η διδάσκουσα αποσαφήνισε τον ιστορικό όρο, οι μαθητές ανέφεραν ότι *«αυτή η πρακτική θα προκάλεσε πολλά προβλήματα στους αντιπάλους, οι οποίοι ίσως οδηγούνταν σε ήττες».* Η υπόθεση των μαθητών επιβεβαιώθηκε από τη διδάσκουσα, η οποία επισήμανε ότι *«οι ηττημένοι του Α'*

⁹ Ναυτικός αποκλεισμός: Όταν μια χώρα εμποδίζει να τα εμπορικά πλοία που είναι φορτωμένα με τρόφιμα και είδη πρώτης ανάγκης να αποβιβαστούν στο λιμάνι της χώρας προορισμού.

Παγκοσμίου Πολέμου ήταν οι Κεντρικές Δυνάμεις». Σύμφωνα με μαρτυρίες, όμως, «οι Βρετανοί και οι Γάλλοι εξέφραζαν τα παράπονά τους για την ποιότητα του φαγητού, το οποίο στη συνέχεια βελτιώθηκε».

Η επόμενη ιστορική πηγή που μελέτησαν οι μαθητές αποτελούσε μια πρωτογενή μαρτυρία ενός Βρετανού στρατιώτη, ο οποίος έστειλε μια επιστολή στον πατέρα του και παρουσίαζε την κατάσταση που επικρατούσε στο μέτωπο. Οι μαθητές αφού μελέτησαν την πηγή απέσπασαν πληροφορίες που τους οδήγησαν σε αξιολογήσιμα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι «ο στρατιώτης ήθελε να φανεί δυνατός ψυχολογικά και να δώσει κουράγιο στους άμαχους συγγενείς του», «παρόλα αυτά το γεγονός ότι ο προορισμός ήταν άγνωστος και ότι δεν ήξεραν πόσο θα διαρκέσει ο πόλεμος του δημιουργούσε άγχος και φόβο». Ακόμη, «ο στρατιώτης αναφέρει στο γράμμα ότι ο θεός τον προσέχει και πως ό,τι πρόκειται να γίνει θα είναι θέλημα θεού», ενώ μάλιστα «η αναφορά του στρατιώτη στο ζεστό μπάνιο αναφέρθηκε και στην προηγούμενη πηγή που έλεγε ότι φρόντιζαν για την καθαριότητα των στρατιωτών». Τέλος, οι μαθητές παρατήρησαν ότι η μαρτυρία γράφτηκε στο πρώτο έτος του πολέμου (1914) και ερμήνευσαν έτσι την καλή ψυχολογική κατάσταση του στρατιώτη αναφέροντας πως «ίσως να μην είχε ζήσει ακόμα τόσο άσχημες καταστάσεις όπως αυτές που έζησαν στη συνέχεια κάποιοι στρατιώτες».

Αντίθετα, η επόμενη ιστορική πηγή αποτελούσε μια πρωτογενή μαρτυρία που γράφτηκε από έναν Βρετανό υπολοχαγό, μόλις ανακοινώθηκε η λήξη του πολέμου (1918). Οι αναλυτικές περιγραφές της ιστορικής αφήγησης επέτρεψαν στους μαθητές να κατανοήσουν τη δύσκολη καθημερινότητα των στρατιωτών, καθώς ανέφεραν ότι «οι στρατιώτες έβλεπαν νεκρούς στρατιώτες, ένιωθαν φόβο μήπως τους πετύχει σφαίρα ελεύθερων σκοπευτών, ζούσαν μέσα στη λάσπη και το αίμα, έρχονταν αντιμέτωποι με φοβερές πυρκαγιές και αναγκάζονταν να σκοτώνουν για την επιβίωσή τους». Τέλος, οι μαθητές επισήμαναν ότι «οι καταστάσεις που βίωσαν οι στρατιώτες τους δημιούργησαν ψυχολογικά τραύματα, τα οποία ίσως να μη μπορούσαν να ξεπεράσουν στη ζωή τους».

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές μελέτησαν μια ιστορική πηγή, η οποία παρουσίαζε την οπτική των αμάχων και τη στάση που κράτησαν κατά τη διάρκεια του πολέμου. Η ιστορική αφήγηση παρέθετε πληροφορίες για την κατάσταση στη Βρετανία και οι μαθητές επισήμαναν με βάση τα στοιχεία που συνέλεξαν ότι «το σύνολο του άμαχου πληθυσμού της Βρετανίας υποστήριξε τη συμμετοχή της στον πόλεμο» «για το λόγο αυτό, διακόπηκαν όλες οι εργατικές απεργίες, οι εκστρατείες των Σουφραζέτων, ενώ μάλιστα πήγαν πολλοί εθελοντές στο στράτευμα».

Όπως επισήμαναν όμως οι μαθητές στις προφορικές τους απαντήσεις, η μεγάλη συμμετοχή των εθελοντών που υπολογίζεται «σε 2,2 εκατομμύρια για το χρόνο 1914-1915 προκάλεσε δύο προβλήματα, τη δυσκολία μεταφοράς τους στο μέτωπο και την ανάγκη για αναπλήρωση των εργατικών χεριών». Σε αυτό το σημείο, προβλήθηκε στον προτζέκτορα μια φωτογραφία με εθελοντές από τη Βρετανία που θα έπαιρναν μέρος στον πόλεμο. Οι μαθητές παρατήρησαν ότι «όλοι οι στρατιώτες φαίνονταν χαρούμενοι και χαμογελαστοί», γεγονός που τους έκανε εντύπωση, δεδομένου ότι πήγαιναν στον πόλεμο, ενώ εξέφρασαν την έκπληξή τους για το μεγάλο αριθμό εθελοντών.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να εμβαθύνουν την ιστορική τους σκέψη και να αντιληφθούν τις ιστορικές συνθήκες που οδήγησαν τα συγκεκριμένα ιστορικά υποκείμενα σε αυτές τις επιλογές, κλήθηκαν να μελετήσουν την επόμενη ιστορική πηγή, η οποία παρουσίαζε την προπαγάνδα που άσκησαν οι χώρες κατά τη διάρκεια

του Α' Παγκοσμίου Πολέμου για να ενθαρρύνουν τους πολίτες να υποστηρίξουν τη στρατιωτική τους εμπλοκή. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αφού διαπίστωσαν ότι οι γραπτές μαρτυρίες δημοσιεύθηκαν σε γαλλική εφημερίδα της εποχής, μελέτησαν προσεκτικά τις πηγές και άντλησαν από αυτές πληροφορίες. Η γραπτή ιστορική αφήγηση σε συνδυασμό με το οπτικό υλικό της εποχής που προβλήθηκε στον προτζέκτορα και παρουσίαζε μια αφίσα με δύο Γερμανούς στρατιώτες να έχουν κόψει τα χέρια μιας νεαρής κοπέλας, βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η προπαγάνδα αποτέλεσε ένα ισχυρό εργαλείο των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια του πολέμου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ανέφεραν ότι *«η ιστορία που δημοσιεύθηκε στη γαλλική εφημερίδα θα προκάλεσε την αντίδραση του λαού, ο οποίος θα ήθελε να πάρει εκδίκηση»* και *«θα ένιωθε μίσος για τον εχθρό»*. Σε αυτό το σημείο, η διδάσκουσα δεν παρέλειψε να αναφέρει στους μαθητές ότι όλες οι χώρες άσκησαν προπαγάνδα (η Αγγλία, η Γερμανία και άλλες) δημοσιεύοντας ιστορίες που παρουσίαζαν τους εχθρούς να διαπράττουν ειδεχθή εγκλήματα.

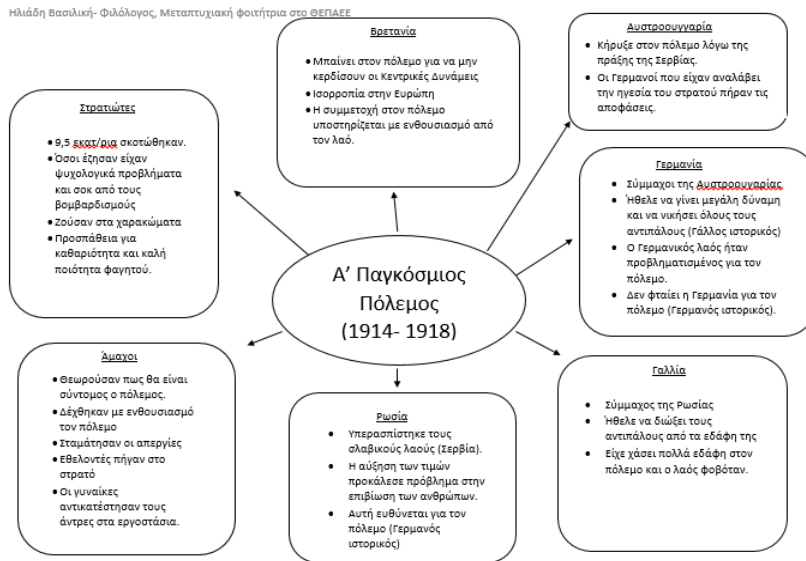
Οι επόμενες ιστορικές πηγές που μελετήθηκαν παρουσίαζαν την αποτίμηση του Α' Παγκοσμίου από την οπτική δύο διαφορετικών ιστορικών. Αφού πραγματοποιήθηκε η προαναγνωστική επεξεργασία των πηγών που οδήγησε τους μαθητές να διαπιστώσουν ότι ο πρώτος ιστορικός ήταν Γάλλος και ο δεύτερος Γερμανός, οι μαθητές προχώρησαν στη μελέτη τους. Η διδάσκουσα βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την ιστορική πηγή αποσαφηνίζοντας τον ιστορικό όρο *«μισλιταριστική χώρα¹⁰»*. Στη συνέχεια, οι μαθητές που πήραν το λόγο ανέφεραν ότι *«η Γερμανία φαίνεται να ευθύνεται για τον πόλεμο σύμφωνα με τον ιστορικό Fero, ενώ η Γαλλία αναφέρεται απλώς ως μια φιλοπόλεμη χώρα»*. Οι μαθητές ανέφεραν ακόμη πως *«αυτή είναι και η άποψη ενός άλλου Γάλλου ιστορικού, του Renouvin, ο οποίος έζησε τα γεγονότα και είπε ότι οι Γερμανοί πίστευαν πως ήταν ανώτερος λαός από τους άλλους»*. Μια ακόμη πληροφορία που εξήγαγαν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση ήταν ότι *«η Γαλλία πήρε μέρος στον πόλεμο λόγω της συμμαχίας της με τη Ρωσία, ενώ η Ρωσία και η Σερβία ενεπλάκησαν στον πόλεμο διότι ήθελαν να κυριαρχήσουν οι σλαβικές εθνότητες στην Ευρώπη»*.

Η αποτίμηση του Α' Παγκοσμίου Πολέμου ήταν διαφορετική για τον Γερμανό ιστορικό Hardach, ο οποίος προσέγγισε το ιστορικό γεγονός από διαφορετική οπτική γωνία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εντόπισαν ότι από την αρχή της ιστορικής του αφήγησης, ο ιστορικός αναγνώρισε ότι *«οι πιο πολλοί ιστορικοί αναφέρουν τη Γερμανία ως υπεύθυνη για τον πόλεμο, όμως ο ίδιος αναφέρει πως η δική του άποψη είναι η πιο επιστημονική»*. *«Σύμφωνα με την άποψή του, η Ρωσία ξεκίνησε τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και όχι η Γερμανία. Η Ρωσία είχε στόχο να αυξήσει τα εδάφη της και τη δύναμή της»*. Ένας άλλος μαθητής συμπλήρωσε ότι *«και αυτός ο ιστορικός αναφέρεται στα λόγια άλλου και συγκεκριμένα του Λένιν, ο οποίος είχε πει ότι ένας μεγάλος πόλεμος μπορεί να είναι μια παραγωγική σύγκρουση»*.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές ταξινόμησαν στο νοητικό χάρτη, που υπήρχε στο φύλλο εργασίας τους, τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις ιστορικές πηγές και τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με τη διδάσκουσα.

¹⁰ Ο στρατός έχει τον κυρίαρχο ρόλο, καθώς στόχο αποτελεί η προετοιμασία της χώρας για πόλεμο.

Ακολουθεί το ενδεικτικό παράδειγμα ενός συμπληρωμένου νοητικού χάρτη από το φύλλο εργασίας ενός/μιας μαθητή/τριας.



4.3.2.2 Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών

Από τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών προέκυψαν και άλλα ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία επέτρεψαν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

ο Ιστορικές υποθέσεις

Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη της διδασκαλίας ζητήθηκε από τους μαθητές να υποθέσουν το λόγο που οι ιστορικοί χαρακτήρισαν τον πόλεμο αυτό ως παγκόσμιο. Σε αυτό το ερώτημα μπόρεσε να ανταποκριθεί σχεδόν όλο το σύνολο της τάξης, καθώς ζήτησαν να πάρουν το λόγο είκοσι μαθητές. Οι απαντήσεις που τελικά δόθηκαν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «αυτός ο πόλεμος ονομάστηκε παγκόσμιος, διότι πήραν μέρος σε αυτόν σχεδόν όλες οι (ή πάρα πολλές) χώρες».

Ακόμη, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές κλήθηκαν να υποθέσουν ποια λύση βρέθηκε στο πρόβλημα που προέκυψε από την εθελοντική πρωτοβουλία εκατομμυρίων ανδρών να καταταγούν στο στράτευμα, όπως αναφέρθηκε στην περίπτωση της Αγγλίας. Οι μαθητές αξιοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις που διέθεταν γι' αυτό το θέμα και απάντησαν ότι «θα έπρεπε να βρεθεί λύση στο πρόβλημα, καθώς η Αγγλία είχε πολλά εργοστάσια» (όπως διδάχθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο που μελέτησαν το ιστορικό γεγονός της βιομηχανικής επανάστασης). Σύμφωνα με τις υποθέσεις επτά μαθητών «τα εργατικά χέρια ίσως αναπληρώθηκαν από ανήλικα παιδιά, όπως συνηθιζόταν αφού υπήρχε παιδική εργασία» ενώ άλλοι επτά μαθητές συμφώνησαν ότι «μάλλον οι γυναίκες θα πήραν τη θέση των ανδρών στα εργοστάσια».

Από τις εύστοχες απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι μπόρεσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ζητούμενο, γεγονός που οφείλεται στο ότι μπόρεσαν

να αξιοποιήσουν τις ιστορικές τους γνώσεις για το ιστορικό πλαίσιο και τις συνθήκες που επικρατούσαν κατά την περίοδο που εξετάζονταν. Το ενθαρρυντικό αυτό αποτέλεσμα προέκυψε και από τις δύο προηγούμενες διδασκαλίες, ενώ μάλιστα παρατηρήθηκε ότι στην τρίτη διδασκαλία ήταν αρκετά μεγαλύτερος ο αριθμός των μαθητών που μπόρεσε να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο ερώτημα και να δώσει εύστοχες απαντήσεις. Το γεγονός αυτό φανερώνει τη σταδιακή ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Σε ανάλογο συμπέρασμα όμως δεν κατέληξε και η έρευνα των Barton και Levstik (2008), καθώς από μεμονωμένες διδασκαλίες αναδείχθηκε ότι αρκετοί μαθητές αδυνατούσαν να εξετάσουν τα γεγονότα στο ιστορικό τους συγκείμενο διότι δεν διέθεταν τις απαιτούμενες ιστορικές γνώσεις.

ο **Κριτική προσέγγιση ιστορικών πηγών και ιστορικά τεκμήρια**

Πέρα όμως από αυτά, αναδείχθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών εξοικειώθηκε και με την προαναγνωστική επεξεργασία των ιστορικών πηγών. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως και στις προηγούμενες που διεξήχθησαν για τις ανάγκες της έρευνας, πραγματοποιήθηκε προαναγνωστική επεξεργασία των ιστορικών πηγών, ώστε οι μαθητές να εντοπίσουν το συντάκτη αλλά και την ιδιότητά του σε συνδυασμό με πληροφορίες που θα παρέχονταν από τη διδάσκουσα και θα τους βοηθούσαν να προσεγγίσουν κριτικά την ιστορική πηγή. Ακόμη, κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές διαπίστωναν τη χρονική απόσταση της ιστορικής πηγής από το μελετώμενο ιστορικό γεγονός, αναγνωρίζοντας το αν η πηγή είναι πρωτογενής ή δευτερογενής.

Στη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, οι μαθητές προσπάθησαν να αναγνωρίσουν την εθνικότητα των ιστορικών που συνέθεσαν τις ιστορικές πηγές, δεδομένου ότι οι χώρες από τις οποίες κατάγονταν έλαβαν μέρος στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Έτσι, οι μαθητές διαπίστωσαν μετά από παρότρυνση της διδάσκουσας ότι «ο ιστορικός Robson ήταν Άγγλος, ο ιστορικός Fero, Γάλλος και ο Hardach, Γερμανός».

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της προαναγνωστικής επεξεργασίας της δέκατης ιστορικής πηγής που παρουσίαζε δύο μαρτυρίες που δημοσιεύθηκαν σε γαλλική εφημερίδα κατά τη διάρκεια του πολέμου, οι μαθητές εντόπισαν αμέσως ότι «οι ιστορικές μαρτυρίες ήταν ανώνυμες», ενώ μάλιστα αφού τις διάβασαν αποφάνθηκαν ότι «είχαν πολλές ασάφειες και είχαν ως στόχο να συγκινήσουν και όχι να πληροφορήσουν τον αναγνώστη». Σε αυτό το σημείο, η διδάσκουσα ρώτησε τους μαθητές αν θα επέλεγαν να συμπεριλάβουν μια τέτοια ιστορική μαρτυρία στην ιστορική τους αφήγηση και αν την θεωρούν αξιόπιστη. Οι μαθητές που πήραν το λόγο απάντησαν με βεβαιότητα ότι δεν θεωρούν «ως αξιόπιστη μια ιστορική αφήγηση, στην οποία δεν αναφέρονται τα στοιχεία του συντάκτη» και δεν θα τη συμπεριλάμβαναν στο κείμενό τους.

ο **Αίτια και Αποτελέσματα**

Ένα ακόμη, αξιόλογο εύρημα που έχει προκύψει και από τις τρεις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση είναι η προσπάθεια των μαθητών να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων αξιοποιώντας τις πληροφορίες που είχαν στη διάθεσή τους. Το συγκεκριμένο γεγονός, λοιπόν, παρατηρήθηκε και σε αυτή τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αφού οι μαθητές

επεξεργάστηκαν τη δεύτερη ιστορική πηγή, η οποία παρουσίαζε την αφορμή της κήρυξης του πολέμου και την ανάμειξη των εθνικιστικών ομάδων της Σερβίας, ανατέθηκε σε αυτούς να μελετήσουν προσεκτικά την πηγή και να θέσουν ως ιστορικοί ερωτήματα τα οποία προκύπτουν από την ιστορική αφήγηση. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο ζητούμενο και έθεσαν δύο διαφορετικά ερωτήματα που τους γεννήθηκαν διαβάζοντας τη ιστορική πηγή. Συγκεκριμένα, επτά μαθητές αναρωτήθηκαν «για ποιο λόγο ο Σερβοβόσνιος Γκαβρίλο Πρίντσιπ και οι τρομοκράτες από τη Σερβία θέλησαν να σκοτώσουν το διάδοχο του θρόνου της Αυστροουγγαρίας» και πέντε μαθητές αναρωτήθηκαν «για ποιο λόγο ο λαός ενθουσιάστηκε όταν έμαθε ότι θα ξεκινούσε ο πόλεμος». Οι μαθητές που δεν πήραν το λόγο συμφώνησαν με τα ερωτήματα που έθεσαν οι συμμαθητές τους και απάντησαν πως θα ήθελαν να ανακαλύψουν «τις απαντήσεις των δύο ερωτημάτων».

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, οι μαθητές ανακάλυψαν ιστορικά στοιχεία που τους επέτρεψαν να απαντήσουν στα ερωτήματα που έθεσαν και να ερμηνεύσουν τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων. Το πρώτο απαντήθηκε από τις πληροφορίες που απέσπασαν οι μαθητές από την τρίτη ιστορική πηγή, η οποία παρουσίαζε τα γεγονότα που προηγήθηκαν της δολοφονίας του Αρχιδούκα Φραγκίσκου- Φερδινάνδου και την προσάρτηση εδαφών της Σερβίας από την Αυστροουγγαρία.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές κλήθηκαν να ερμηνεύσουν την επιλογή των 2,2 εκατομμυρίων άμαχων Βρετανών ανδρών να καταταγούν εθελοντικά στο στράτευμα το 1914-1915 (το δεύτερο ερώτημα που έθεσαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης της δεύτερης ιστορικής πηγής). Οι μαθητές πέρα από την εθελοντική συμμετοχή διαπίστωσαν ότι «οι στρατιώτες έδειχναν χαρούμενοι» σε μια φωτογραφία που προβλήθηκε στον προτζέκτορα και τραβήχτηκε εκείνη την περίοδο. Το γεγονός αυτό φάνηκε να τους προβληματίζει περισσότερο, καθώς οι στρατιώτες επρόκειτο να πάνε στον πόλεμο και «δεν ήταν λογικό» γι' αυτούς «να είναι χαρούμενοι». Έτσι, οι μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το μεγάλο αριθμό εθελοντών αναφέροντας ότι «το έκαναν για να υπερασπιστούν τη χώρα τους», όμως αδυνατούσαν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα που προβάλλονταν τόσο από τις εικόνες όσο και από τις ιστορικές μαρτυρίες. Τελικά, οι μαθητές μπόρεσαν να ερμηνεύσουν τις πράξεις των εθελοντών, όταν μελέτησαν τις ιστορικές πηγές, οι οποίες αποτελούσαν δείγματα προπαγάνδας. Συγκεκριμένα, οι εκτίμησαν ότι «οι αφίσες και οι ιστορίες που δημοσιεύονταν στις εφημερίδες σίγουρα θα εξαγρίωσαν το λαό και θα του δημιούργησαν μίσος για τους αντιπάλους».

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν ακόμη, τη διαφορετική οπτική των δύο ιστορικών που εξέφρασαν στην ιστορική τους αφήγηση συμπεράσματα αναφορικά με το ποια χώρα επεδίωξε την κήρυξη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και της ανάλυσης από τους μαθητές των δύο ιστορικών πηγών, οι οποίες είχαν συνταχθεί από ένα Γάλλο και ένα Γερμανό ιστορικό, οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι «η οπτική των δύο ιστορικών είναι ιδεολογικά επηρεασμένη από την καταγωγή τους, διότι υποστήριζαν απόψεις υπέρ της χώρας τους και κατηγορήσαν για τον πόλεμο τις αντίπαλες χώρες». Η ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν τις απόψεις των ιστορικών αλλά και τις προκαταλήψεις που ίσως διαθέτουν και να τις ερμηνεύουν με βάση την ιδεολογία τους αποτελεί ένα εύρημα που έχει προκύψει και από άλλες έρευνες και επιβεβαιώνεται και

στην παρούσα καθώς παρατηρήθηκε και στις τρεις διδασκαλίες που διεξήχθησαν (Hsiao, 2005).

Τέλος, ένα ακόμη εύρημα που προέκυψε από τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών ήταν ότι ορισμένοι συνέκριναν τις αντιδράσεις των ιστορικών υποκειμένων αξιοποιώντας πληροφορίες από διάφορες ιστορικές πηγές. Συγκεκριμένα, αφού οι μαθητές μελέτησαν τη δεύτερη ιστορική πηγή και διαπίστωσαν ότι ο κόσμος δέχθηκε με ενθουσιασμό τον πόλεμο, καθώς εκτιμούσε πως θα διαρκέσει λίγους μήνες, στη συνέχεια συνέκριναν αυτή την αντίδραση με τα αποτελέσματα του πολέμου, που σύμφωνα με το χάρτη που προβλήθηκε ήταν 9.5 εκατομμύρια νεκροί. Μέσα από αυτή τη σύγκριση οι μαθητές προσπάθησαν να κατανοήσουν τις αντιλήψεις των αμάχων που βίωσαν τις ιστορικές εξελίξεις, ενώ μάλιστα τους έκανε εντύπωση ο ενθουσιασμός που έδειξαν κατά την κήρυξη του πολέμου αναφέροντας χαρακτηριστικά «Πώς γίνεται να χαίρονται και να είναι αισιόδοξοι; Δεν γνώριζαν τις συνέπειες των πολέμων;». Με αφορμή τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών, οι οποίες εξέφραζαν ερωτήματα σχετικά με τις επιλογές και τις αντιδράσεις των ιστορικών υποκειμένων, ενώ η διδάσκουσα προέτρεψε τους μαθητές να μελετήσουν τις υπόλοιπες ιστορικές πηγές, οι οποίες τους επέτρεψαν να ερμηνεύσουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Βέβαια, στη συνέχεια της διδασκαλίας όταν οι μαθητές μελέτησαν τις πρωτογενείς μαρτυρίες των στρατιωτών που παρουσίαζαν τη σκληρή καθημερινότητά τους και τις καταστάσεις που βίωσαν κατά τη διάρκεια του πολέμου, ένας μαθητής πήρε το λόγο και επανέφερε ξανά το θέμα επισημαίνοντας πως «*αυτές οι τραγικές καταστάσεις συμβαίνουν στους πολέμους*» και ότι του κάνει εντύπωση «*πώς οι άνθρωποι στην αρχή ήταν αισιόδοξοι, καθώς οι σύγχρονοι άνθρωποι γνωρίζουν πως ο πόλεμος έχει αυτές τις συνέπειες*». Από την απάντηση του συγκεκριμένου μαθητή προκύπτει ότι αν και το ιστορικό γεγονός που ανέφερε ερμηνεύθηκε με βάση το ιστορικό του πλαίσιο, ο μαθητής δεν μπόρεσε να απαγκιστρωθεί από την οπτική γωνία του παρόντος, ώστε να συντελεστεί η ιστορική ερμηνεία, όπως επισημαίνει ο Charman (2011).

4.3.3 Αποτελέσματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά στο ιστορικό ερώτημα «*Πώς βίωσαν τις ιστορικές εξελίξεις οι χώρες που συμμετείχαν στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και πώς τις βίωσαν οι άμαχοι και οι στρατιώτες*;». Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους είκοσι λεπτά για να συνθέσουν το ιστορικό δοκίμιο, στο οποίο θα παρουσίαζαν το ιστορικό γεγονός μέσα από μια πολυπρισματική προσέγγιση. Η σύνθεση των δοκιμίων πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας με την επίβλεψη της ερευνήτριας.

4.3.3.1 Πολυπρισματική προσέγγιση

Η ανάλυση του περιεχομένου των ιστορικών δοκιμίων που συνέθεσαν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της τρίτης διδασκαλίας ανέδειξε ότι μπόρεσαν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν στο ιστορικό γεγονός του Α' Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και να το προσεγγίσουν με πολυπρισματικό τρόπο παρουσιάζοντας την οπτική των διαφορετικών χωρών αλλά και των στρατιωτών και των αμάχων που βίωσαν τις

ιστορικές εξελίξεις. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές προσέγγισαν με ουδετερότητα την οπτική της κάθε χώρας και παρουσίασαν τις διαφορετικές οπτικές με πληροφορίες που συνέλεξαν τόσο από τις γραπτές πηγές όσο και από το οπτικό υλικό που προβλήθηκε.

Αρχικά, οι είκοσι από τους εικοσιπέντε μαθητές επισήμαναν τη συμμετοχή της Ρωσίας στον πόλεμο παρουσιάζοντας μάλιστα τους λόγους που προκάλεσαν την εμπλοκή της αλλά και τις συνέπειες που είχε ο πόλεμος για το ρωσικό λαό. Αναλυτικότερα, στα συγκεκριμένα ιστορικά δοκίμια αναφέρονταν ότι *«σύμφωνα με τις πηγές η Ρωσία μπήκε στον πόλεμο για να υπερασπιστεί τη Σερβία, που ήταν επίσης σλαβικό έθνος»*. *«Κατά τη διάρκεια του πολέμου όμως αντιμετώπισε προβλήματα λόγω της μεγάλης αύξησης των τιμών που έκανε δύσκολη την επιβίωση των ανθρώπων»*. *«Στην αύξηση των τιμών συνέβαλε ο υποβρυχιακός πόλεμος που έκαναν οι χώρες βυθίζοντας τα εμπορικά πλοία των αντιπάλων τους»*.

Οι ίδιοι μαθητές (x20) αναφέρθηκαν στη συμμετοχή της Γαλλίας στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και το πώς βίωσε τις ιστορικές εξελίξεις. Στις γραπτές απαντήσεις τους αναφέρθηκε ότι *«η Γαλλία πήρε μέρος στον πόλεμο γιατί είχε υπογράψει αμυντική συμμαχία με τη Ρωσία»*, *«όμως κατά τη διάρκεια του πολέμου έχασε πολλά εδάφη από τους αντιπάλους και προσπάθησε να διατηρήσει την έκτασή της»*, δηλαδή *«το ένα δέκατο που της είχε απομείνει»*.

Οι συγκεκριμένοι μαθητές επέλεξαν να αναφερθούν και στην οπτικής Βρετανίας επισημαίνοντας ότι *«πήρε μέρος στον πόλεμο γιατί θεωρούσε ότι είχε ηθικό χρέος να βοηθήσει τη Γαλλία, με την οποία είχε υπογράψει ναυτικές συμβάσεις και ήταν συμμαχική της δύναμη»*. *«Οι συνέπειες του πολέμου όμως για την Αγγλία ήταν πολύ άσχημες, ειδικά για τους στρατιώτες που επέστρεψαν από τον πόλεμο και αντιμετώπιζαν ψυχολογικά προβλήματα από τους βομβαρδισμούς και από όλα όσα είχαν βιώσει στον πόλεμο»*.

Στα ιστορικά δοκίμια εντοπίστηκαν και αναφορές για την συμμετοχή της Γερμανίας και την συμμαχία της με την Αυστροουγγαρία στον πόλεμο. Οι μαθητές επισήμαναν ότι *«η Αυστροουγγαρία κήρυξε τον πόλεμο στη Σερβία για να την τιμωρήσει που υποστήριξε τους τρομοκράτες, οι οποίοι σκότωσαν τον διάδοχο του θρόνου, τον Αρχιδούκα Φραγκίσκο- Φερδινάνδο και την σύζυγό του»*. *«Στην Αυστροουγγαρία όμως έπαιρναν τις αποφάσεις για τον στρατό και τον υποβρυχιακό πόλεμο οι Γερμανοί»*, ενώ *«σύμφωνα με τον Γάλλο ιστορικό, η Γερμανία μπήκε στον πόλεμο με σκοπό να επεκτείνει την δύναμή της»*, όμως *«αντιμετώπισε και εκείνη τις συνέπειες του υποβρυχιακού πολέμου και είχε πολλούς νεκρούς στρατιώτες»*.

Ακόμη, δεκαοχτώ ήταν οι μαθητές που επισήμαναν την ανάμειξη της Σερβίας στον πόλεμο, καθώς και ότι αποτέλεσε την αφορμή της κήρυξής του. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ανέφεραν ότι *«η Σερβία είχε χάσει τη Βοσνία- Ερζεγοβίνη (1908), την οποία είχε κατακτήσει η Αυστροουγγαρία. Για το λόγο αυτό, μια ομάδα τρομοκρατών αντέδρασε, σκοτώνοντας το διάδοχο του θρόνου (Αρχιδούκα Φραγκίσκο Φερδινάνδο)»*.

Επιπρόσθετα, δέκα μαθητές ενέταξαν στην ιστορική τους αφήγηση αναφορές σχετικά με τις δύο αντίπαλες συμμαχίες στις οποίες συσπειρώθηκαν οι χώρες που πήραν μέρος στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα της ιστορικής αφήγησης ενός μαθητή/ μιας μαθήτριας που ανέφερε ότι *«στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο οι χώρες χωρίστηκαν σε δύο συμμαχίες, τις Κεντρικές Δυνάμεις που ήταν η*

Γερμανία, η Αυστροουγγαρία και η Οθωμανική Αυτοκρατορία και την Αντάντ ή Τριπλή Συνεννόηση που ήταν η Αγγλία, η Γαλλία, η Ρωσία, η Ιταλία, η Ελλάδα και η Αμερική».

Με βάση τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι κατανόησαν όχι μόνο την οπτική αλλά και ορισμένα από τα κίνητρα των χωρών που εντάχθηκαν στον πόλεμο, καθώς επίσης και ότι καμία χώρα δεν έδρασε ανεξάρτητα αλλά προσχώρησε σε μία από τις δύο συμμαχίες. Στο συμπέρασμα αυτό οδήγησαν τα ιστορικά συμπεράσματα που διατύπωσαν δεκατρείς μαθητές. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν και αναφέρουν ότι *«Η καθεμία χώρα βίωσε τις εξελίξεις με μια διαφορετική οπτική», «Η καθεμία χώρα είχε διαφορετικά συμφέροντα από αυτόν τον πόλεμο», «Γενικά, ο πόλεμος για κάποιους ήταν μια ευκαιρία για κέρδος, για άλλους ήταν κάτι άσχημο, ενώ για άλλους ήταν κάτι ουδέτερο γιατί επέλεξαν να μην μπουν σε κάποια συμμαχία», «Όλες όμως οι χώρες που συμμετείχαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, βίωσαν πάρα πολύ δύσκολες καταστάσεις, διότι η καθεμία από αυτές είχε διαφορετικά προβλήματα (πληθωρισμός, ναυτικός αποκλεισμός, πολλές απώλειες στρατιωτών, απώλειες εδαφών)» να αντιμετωπίσει λόγω του πολέμου.*

Τα συμπεράσματα που διατύπωσαν οι μαθητές είναι αρκετά ενθαρρυντικά και αναδεικνύουν τη συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία και την ουσιαστική κατανόηση του ιστορικού γεγονότος, όπως έχει προκύψει και από άλλες έρευνες (Barton & McCully, 2010· McCully, 2012· Μακαρατζής, 2017· Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018). Πέρα όμως από αυτά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσε η αναφορά ενός μαθητή στις χώρες που επέλεξαν να μην πάρουν μέρος στον πόλεμο και να κρατήσουν μια ουδέτερη στάση. Αξίζει να σημειωθεί, λοιπόν, ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν έγινε καμία αναφορά σε αυτές τις χώρες ούτε από τις ιστορικές πηγές αλλά ούτε και από τη διδάσκουσα. Ο/Η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια φάνηκε πως ανέπτυξε έναν πολυπρισματικό τρόπο σκέψης και προσέγγισης της ιστορίας που ξεπέρασε τα όρια της διδακτικής παρέμβασης. Μάλιστα, το συγκεκριμένο εύρημα που εξήχθη δεν έχει αναφερθεί από καμία άλλη σχετική έρευνα.

Πέρα από την αναφορά στην οπτική των χωρών που έλαβαν μέρος στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, διαπιστώθηκε πως όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν εκτενώς στην καθημερινότητα των στρατιωτών και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο κατά τη διάρκεια του πολέμου όσο και μετά την ολοκλήρωσή του. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των ιστορικών δοκιμίων που αναφέρθηκε ότι *«οι στρατιώτες βίωσαν δύσκολες καταστάσεις κατά τη διάρκεια του πολέμου και έπαθαν σοκ και ψυχολογικά προβλήματα από τους βομβαρδισμούς».* Ακόμη, *«οι στρατιώτες έσκαβαν χαρακώματα για να προστατευτούν από τα τουφέκια μεγάλου βεληνεκούς των αντιπάλων»*, έτσι *«στοίβαζαν αμμόσακους, κλαδιά και κορμούς δέντρων για να ενισχύσουν τα τοιχώματα των χαρακωμάτων»* επίσης *«έβαζαν συρματοπλέγματα για να προστατευτούν από τους εισβολείς».* *«Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των στρατιωτών, γινόταν προσπάθεια να είναι καθαροί αυτοί και τα ρούχα τους, για να έχουν καλή ψυχολογία»*, ενώ σχετικά με το φαγητό *«γνωρίζουμε ότι δεν έτρωγαν καλά, όμως γινόταν προσπάθεια να βελτιωθεί το φαγητό»* *«για να έχουν δύναμη στη μάχη».* Τέλος, οι μαθητές αναφέρθηκαν *«στο μεγάλο αριθμό των νεκρών στρατιωτών για κάθε χώρα».*

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν στην οπτική των αμάχων αξιοποιώντας τα ιστορικά στοιχεία που είχαν στη διάθεσή τους. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των ιστορικών δοκιμίων των μαθητών που

ανέφεραν ότι «οι άμαχοι κάθε χώρας και ειδικά της Αγγλίας σύμφωνα με την πηγή, πίστευαν ότι ο πόλεμος θα διαρκέσει λίγο» υπολογίζοντας τη λήξη του «περίπου μέχρι τα Χριστούγεννα», «αυτό όμως δεν συνέβη και ο πόλεμος κράτησε τέσσερα χρόνια» και «έληξε το 1918». Οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών εστίασαν ακόμη στο γεγονός ότι «στην αρχή οι άμαχοι δέχθηκαν την είδηση του πολέμου με ενθουσιασμό και πολλοί από αυτούς κατατάχθηκαν εθελοντικά στο στρατό» τονίζοντας όμως την άγνοια των ανθρώπων για τις δυσάρεστες συνέπειες που θα ακολουθούσαν αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «Οι άμαχοι όμως δεν μπορούσαν να φανταστούν τα φρικτά γεγονότα που θα ακολουθούσαν» και ότι «το πιο τραγικό ήταν ότι ο ανήξερος λαός ήταν πολύ ενθουσιασμένος στην αρχή του πολέμου σύμφωνα με την πηγή».

Τέλος, εντοπίστηκε ότι μόνο ένας/μία μαθητής/τρια επέλεξε να αναφερθεί στην στάση που κράτησαν ορισμένα πολιτικά και κοινωνικά κινήματα κατά τη διάρκεια του πολέμου, όπως για παράδειγμα «το εργατικό κίνημα που σταμάτησε τις απεργίες» αλλά και «οι Σουφραζέτες που σταμάτησαν τις διαδηλώσεις για την διεκδίκηση του δικαιώματος των ψήφου των γυναικών», ενώ σε μία άλλη γραπτή απάντηση αναφέρθηκε ότι «αν και οι άμαχοι δεν έλαβαν ενεργά μέρος στον πόλεμο, δέχθηκαν τις συνέπειες του, καθώς πολλοί από αυτούς έχασαν περιουσίες και την οικογένειά τους».

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ήταν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι μαθητές μέσα από την πολυπρισματική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα ιστορικών δοκιμίων που αναφέρεται ότι «Πιστεύω πως καμία χώρα δεν ωφελήθηκε πραγματικά, γιατί όλες βίωσαν τις άσχημες συνέπειες του πολέμου, ακόμη κι αν νίκησαν στο τέλος» «Παρά τις πολλές οπτικές και απόψεις για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το μόνο βέβαιο είναι ότι και τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα είχαν τεράστιες απώλειες αφού ο αριθμός των νεκρών ξεπέρασε τα 9,5 εκατομμύρια».

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι μαθητές φανερώνουν ότι συνειδητοποίησαν αφενός ότι οι χώρες που συμμετείχαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο βίωσαν διαφορετικά τις ιστορικές εξελίξεις και υπέστησαν διαφορετικές συνέπειες από αυτόν και αφετέρου ότι παρά τις διαφορετικές οπτικές υπήρξαν ορισμένα κοινά σημεία που σχετίζονταν με τις συνέπειες ενός πολέμου, όπως για παράδειγμα οι ανθρώπινες απώλειες, η υλική και οικονομική καταστροφή. Στα συμπεράσματα των μαθητών αναδεικνύεται ακόμη ότι προσέγγισαν το ιστορικό γεγονός με ουδετερότητα και απέφυγαν να πάρουν θέση υποστηρίζοντας μια από τις δύο πλευρές. Ακόμη, δηλώθηκε με έμμεσο τρόπο ότι η ιστορική προσέγγιση του γεγονότος διαχέεται από αβεβαιότητα, καθώς η κάθε πλευρά παρουσιάζει με διαφορετικό τρόπο τις ιστορικές εξελίξεις, όμως οι βεβαιότητες που ίσως μπορούν να προκύψουν αφορούν το μεγάλο αριθμό των νεκρών στρατιωτών που καταγράφηκε και οι υλικές απώλειες που προξενήθηκαν από τους συνεχείς βομβαρδισμούς.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές προσέγγισαν το ιστορικό γεγονός με ουδετερότητα, καθώς απέφυγαν να πάρουν θέση αναφορικά με την υπαιτιότητα της κήρυξης του πολέμου αλλά επέλεξαν να παρουσιάσουν και τις δύο διαφορετικές προσεγγίσεις των ιστορικών. Επτά μαθητές επισήμαναν μάλιστα ότι η ιστορική τους αφήγηση στηρίχθηκε στις πηγές των ιστορικών Robson, Fero και Hardach, ενώ διατύπωσαν ότι «το συγκεκριμένο πόλεμο, η καθεμία χώρα, ο κάθε άμαχος και ο κάθε στρατιώτης τον βίωσαν από μια διαφορετική οπτική» και είχαν «τη δική τους άποψη για το ποιος έφταιγε».

Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς ανέδειξαν αφενός την ουσιαστική κατανόηση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου μέσα από την πολυπρισματική προσέγγισή του και αφετέρου την αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας στην ιστορική αφήγηση όλων των μαθητών που συμμετείχαν στην διδασκαλία. Ανάλογα συμπεράσματα έχουν προκύψει από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο και επιβεβαιώνουν τη συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία (Barton & McCully, 2010· McCully, 2012· Μακαρατζής, 2017· Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018).

4.3.3.2 Άλλα ευρήματα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων

Μέσα από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων αναδείχθηκε ακόμη, ότι οι μαθητές διατύπωσαν κρίσεις και ιστορικά συμπεράσματα, τα οποία φανερώνουν την ανάπτυξη διαφόρων πτυχών της ιστορικής σκέψης.

ο Αίτια και αποτελέσματα

Στο συμπέρασμα αυτό οδήγησε αρχικά, το γεγονός ότι από τους εικοσιπέντε μαθητές που αναφέρθηκαν στη θετική αντίδραση των αμάχων και την εθελοντική συμμετοχή πολλών εξ' αυτών στο στράτευμα, οι δέκα προσπάθησαν να ερμηνεύσουν αυτή τη συμπεριφορά αξιοποιώντας τις ιστορικές πληροφορίες που συνέλεξαν από τις πηγές. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των γραπτών απαντήσεων των συγκεκριμένων μαθητών, που επισήμαναν ότι «οι άμαχοι αρχικά δέχθηκαν με ενθουσιασμό την κήρυξη του πολέμου, διότι δεν τον είχαν βιώσει από κοντά» αλλά και ότι η στάση των αμάχων οφείλεται στην «προπαγάνδα που εφάρμοζαν τα κράτη και έστρεφαν το λαό εναντίον του αντιπάλου. Με αποτέλεσμα να μπαίνουν εθελοντικά στο στρατό για να προστατεύσουν» και «να στηρίζουν τη χώρα τους». Με βάση τις γραπτές απαντήσεις διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι οι μαθητές εντόπισαν τη σχέση αιτίου και αιτιατού στη συμπεριφορά του άμαχου πληθυσμού και αξιοποιώντας τα ιστορικά στοιχεία που είχαν στη διάθεση τους ερμήνευσαν τις συγκεκριμένες δράσεις με βάση το ευρύτερο κλίμα της εποχής και τις ιστορικές συγκυρίες. Η τάση των μαθητών να ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα αλλά και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων παρατηρήθηκε και στις προηγούμενες διδασκαλίες, ενώ μάλιστα επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Barton & Levstik, 2008· Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski & Pruden, 2014: IV- 27).

Επιπλέον, οι μαθητές αναφέρθηκαν αναλυτικά στις διαφορετικές προσεγγίσεις των ιστορικών για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την οπτική τους με βάση το ιδεολογικό τους υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, επισήμαναν ότι «Μετά την ολοκλήρωση του πολέμου, οι ιστορικοί των δύο αντίπαλων συμμαχιών (Αντάντ- Κεντρικές Δυνάμεις) ήταν επηρεασμένοι από την καταγωγή και τις αντιλήψεις τους, γεγονός που φαίνεται στις ιστορικές πηγές», διότι «η μία πλευρά κατηγορεί την άλλη πως άρχισε τον πόλεμο» «για να εξυπηρετήσει τα εθνικά της συμφέροντα». Ορισμένοι μαθητές δεν παρέλειψαν όμως να αναφερθούν και στα συμφέροντα, τα οποία ήταν οικονομικά και επεκτατικά. Η διαπίστωση ότι ορισμένοι μαθητές ήταν σε θέση να εντοπίσουν τις απόψεις και τις προκαταλήψεις των ιστορικών που παρατέθηκαν στην ιστορική τους αφήγηση αλλά και να τις ερμηνεύσουν με βάση

το ιδεολογικό τους υπόβαθρο, έχει επιβεβαιωθεί και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές 13-15 ετών από την Hsiao (2005).

ο Κριτική στάση και ουδετερότητα

Στις απαντήσεις των μαθητών παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι προσπάθησαν να προσεγγίσουν με ουδετερότητα το ιστορικό γεγονός και απέφυγαν να πάρουν θέση υποστηρίζοντας την ιστορική αφήγηση ενός εκ των δύο ιστορικών (Fero και Hardach), δεδομένου ότι μπόρεσαν να αντιληφθούν την ιδεολογική φόρτιση της ιστορικής τους αφήγησης. Παρόλα αυτά, εντοπίστηκε ότι ένας μαθητής επέλεξε να πάρει θέση υποστηρίζοντας την οπτική του Γάλλου ιστορικού Fero και κατηγορώντας τη Γερμανία ως υπαίτια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου. Βέβαια, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε να κρατήσει μια μετριοπαθή στάση στην ιστορική αφήγηση που συνέθεσε, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που εξέτασαν τις ανταποκρίσεις των μαθητών σε συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα και ανέδειξαν ότι αν και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οπτικές των κοινωνικών και εθνικών ομάδων δυσκολεύονται να κρατήσουν ουδέτερη στάση λόγω της επιρροής που ασκεί σε αυτούς το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Mosberg, 2002· Letorneau & Moisan, 2004· Porat, 2004· McCully, 2012). Η ερμηνεία της ανταπόκρισης των μαθητών από τους ερευνητές δικαιολογεί το γεγονός ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επέλεξαν να κρατήσουν ουδέτερη στάση για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, καθώς δεν αποτελεί ένα συγκρουσιακό ιστορικό θέμα για την ελληνική κοινωνία.

Ένα ακόμη ενθαρρυντικό στοιχείο στο οποίο κατέληξε η ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων της τρίτης διδασκαλίας ήταν ότι οι μαθητές αξιολόγησαν την αξιοπιστία των ιστορικών πηγών, επιλέγοντας βάσει αυτής ποιες πληροφορίες θα συμπεριλάβουν στην ιστορική τους αφήγηση. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι κανένας μαθητής δεν αξιοποίησε ως ιστορικές πηγές τις ανώνυμες μαρτυρίες που δημοσιεύθηκαν στη γαλλική εφημερίδα «Le Matin», όμως οχτώ μαθητές τις αξιοποίησαν ως αποδεικτικό στοιχείο της προπαγάνδας που ασκήθηκε από τα κράτη κατά τη διάρκεια του πολέμου. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της δεύτερης διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε, κατά την οποία εντοπίστηκε ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών αξιοποίησε ως ιστορικές πηγές, μαρτυρίες που περιλάμβαναν κυρίως συναισθηματικά φορτισμένες απόψεις. Η ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την αξιοπιστία των ιστορικών πηγών είναι μια διαπίστωση που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν δείξει ότι οι μαθητές προσεγγίζουν όλες τις ιστορικές μαρτυρίες ως αξιόπιστες, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με την κριτική προσέγγιση και τον έλεγχο της αξιοπιστίας διότι εκτιμούν ότι όλες οι ιστορικές μαρτυρίες όπως αυτές που περιλαμβάνονται στο σχολικό τους εγχειρίδιο είναι αξιόπιστες (Μακαρατζής, 2017). Μάλιστα όπως δήλωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα πιστεύουν ότι υπάρχει ένα αξιόπιστο ιστορικό αρχείο από το οποίο οι ιστορικοί συγκεντρώνουν πληροφορίες για τα ιστορικά γεγονότα (Mansilla, 2005: 106).

Τέλος, η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων έδειξε ότι μόνο δύο μαθητές επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν συναισθηματικά φορτισμένες εκφράσεις σε ορισμένα σημεία της ιστορικής τους αφήγησης αναφερόμενοι στους στρατιώτες που πολέμησαν, «εκατομμύρια στρατιώτες πέθαναν πολεμώντας ηρωικά για την πατρίδα τους» και «οι

εξελίξεις που βίωσαν οι άνθρωποι στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν αρκετά συγκινητικές, διότι πέρασαν πολύ δύσκολα και ειδικά οι στρατιώτες (...) πρέπει να ξέρουμε πως έδωσαν τα πάντα για εμάς». Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών να αναφερθούν με συγκινησιακό ύφος στους στρατιώτες που πολέμησαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εκτιμάται ότι οφείλεται στα συναισθήματα που τους προκάλεσαν τόσο οι πρωτογενείς μαρτυρίες που μελετήθηκαν όσο και οι εικόνες από τα χαρακώματα που προβλήθηκαν. Ακόμη, οι μαθητές φάνηκε πως κατανόησαν εις βάθος τη δύσκολη καθημερινότητα των ανθρώπων αυτών, αλλά και τα τραύματα που άφησε σε αυτούς αυτός ο πόλεμος, δεδομένου ότι η τεχνολογία του πολεμικού εξοπλισμού προκάλεσε μεγάλες καταστροφές και εκατομμύρια ανθρώπινες απώλειες. Η συναισθηματική εμπλοκή, λοιπόν, θεωρείται δικαιολογημένη, ενώ μάλιστα δεν εκτιμάται ως ένα αρνητικό αποτέλεσμα δεδομένου ότι δεν αξιοποιήθηκε για την υποστήριξη μίας συγκεκριμένης ιστορικής οπτικής αλλά αναφέρθηκε στους στρατιώτες και των δύο αντίπαλων δυνάμεων.

5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

5.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι ανταποκρίσεις των μαθητών από την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία τριών ιστορικών γεγονότων, της Βιομηχανικής Επανάστασης, της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 και του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, λοιπόν, από τη θεματική ανάλυση των προφορικών και γραπτών απαντήσεων των μαθητών επέτρεψαν να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης και εμπάθυνσης των ιστορικών γεγονότων αλλά και της πολυπρισματικής προσέγγισής τους. Τα δεδομένα αυτά, επέτρεψαν, ακόμη, να διερευνηθεί και η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη διαφόρων πτυχών της ιστορικής σκέψης, όπως αυτές ορίζονται από τους Seixas και Peck (2004).

Αρχικά, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν και αφορούν την πολυπρισματική προσέγγιση και το βαθμό κατανόησής της είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και προκύπτουν τόσο από τις προφορικές όσο και από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε ότι κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών οι μαθητές προσέγγισαν με ευκολία τις πολλαπλές οπτικές και εμπάθυναν σε αυτές μέσα από τη συζήτηση που ακολουθούσε στην ολομέλεια της τάξης. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, αναδείχθηκε πως οι μαθητές είχαν κατανοήσει ουσιαστικά τα ιστορικά γεγονότα, ενώ ακόμη εξέφρασαν ενδιαφέρουσες απόψεις σχετικά με τη διαφορετική παρουσίαση των ιστορικών εξελίξεων, την οποία οι μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν, εξετάζοντας τα συμφέροντα των συντακτών αλλά και το ιστορικό συγκείμενο. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων, από τα οποία επιβεβαιώθηκε η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων αλλά και η παρουσίαση των ιστορικών εξελίξεων με πολυπρισματικότητα. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και ο ερευνητής McCully (2012), ο οποίος εντόπισε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε διδασκαλίες που αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση είχαν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών

γεγονότων σε σύγκριση με μαθητές που συμμετείχαν σε διδασκαλίες, στις οποίες δεν αξιοποιήθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος.

Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι οι μαθητές μπόρεσαν να συνθέσουν πολύπλοκες ιστορικές αφηγήσεις, οι οποίες περιλάμβαναν την οπτική των διαφόρων κοινωνικών, πολιτικών και εθνικών ομάδων που συμμετείχαν στα ιστορικά γεγονότα, ενώ δεν απουσίαζαν οι αναφορές στα διαφορετικά φύλλα και τις ηλικιακές βαθμίδες που βίωσαν διαφορετικά ορισμένα ιστορικά γεγονότα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν αναδείχθηκε, λοιπόν, το αρκετά υψηλό επίπεδο κατανόησης και εμπάθυνας σε καθένα από τα εξεταζόμενα ιστορικά γεγονότα από όλους τους μαθητές, καθώς επίσης και η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης για την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν οδηγηθεί αρκετές έρευνες που εξέτασαν τη συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, κατά την έρευνα των Barton και McCully (2010) και των Wansink, Akkerman, Züiker και Wubells (2018) εντοπίστηκε ότι οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση διατύπωσαν πολύπλοκες ιστορικές αφηγήσεις που περιλάμβαναν τις πολλαπλές οπτικές και τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις ιστορικές πηγές. Μάλιστα, η έρευνα των McCaffery και Hansson (2011) και των Wansink, Akkerman, Züiker και Wubells (2018) επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές κατέκτησαν υψηλά επίπεδα γνώσης για τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, καθώς τα κατανόησαν ουσιαστικά μέσω της πολυπρισματικής προσέγγισης.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα έρχονται όμως σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνητών Kropman, Van Drie και Van Boxtel (2019), οι οποίοι εντόπισαν ότι μετά τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στην οποία αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση, οι περισσότεροι μαθητές συνέθεσαν μια γραμμική και γεγονοτολογική ιστορική αφήγηση από την οποία απουσίαζαν ως επί το πλείστον οι αναφορές στις πολλαπλές οπτικές που ανακάλυψαν οι μαθητές για το ιστορικό γεγονός του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα που προέκυψαν μόλις από την πρώτη διδασκαλία ανέδειξαν την ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν την πολυπρισματική προσέγγιση στις ιστορικές τους αφηγήσεις, διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι μαθητές βελτίωσαν σταδιακά την ικανότητά τους να διαχειρίζονται πολυπρισματικές ιστορικές πηγές και να αντιλαμβάνονται τα ιστορικά γεγονότα μέσα από τις πολλαπλές οπτικές. Το συμπέρασμα αυτό, που προέκυψε από το γεγονός ότι οι μαθητές εμπάθυναν περισσότερο την ιστορική τους αφήγηση στη δεύτερη και την τρίτη διδασκαλία, επιβεβαιώνεται και από τον ερευνητή Μακαρατζή (2017), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι μαθητές βελτιώνουν σταδιακά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα όταν συμμετέχουν συστηματικά σε οργανωμένες δραστηριότητες.

Πέρα από αυτά, ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ήταν το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών παρουσίασε τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ιστορικών που μελέτησαν μεταγενέστερα τα ιστορικά γεγονότα και τα ερμήνευσαν από άλλη οπτική γωνία. Μάλιστα σχεδόν όλοι οι μαθητές σε αυτές τις αναφορές τους προσέγγισαν με ουδετερότητα το εκάστοτε θέμα και παρουσίασαν όλες τις διαφορετικές ερμηνείες χωρίς να μεροληπτούν υπέρ κάποιας άποψης. Αρκετοί μαθητές όμως, όπως παρατηρήθηκε ιδιαίτερα κατά τη δεύτερη και την τρίτη διδασκαλία, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την οπτική των ιστορικών, εντοπίζοντας την επίδραση

που ασκούσε στην ιστορική αφήγηση το ιδεολογικό τους φορτίο. Το εύρημα αυτό έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίζουν το ιδεολογικό φορτίο, τις απόψεις και τις προκαταλήψεις των συντακτών των ιστορικών πηγών, ενώ μάλιστα από την έρευνα των Wansink, Akkerman, Züiker και Wubells (2018) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπορούν ακόμη να αξιολογήσουν και τις επιδράσεις που ασκεί το διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο του παρόντος μέσα από το οποίο εξετάζονται οι ιστορικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα στο παρελθόν.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης διδασκαλίας, στην οποία αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση για την μελέτη του ιστορικού γεγονότος της ελληνικής επανάστασης του 1821, οι μαθητές προσέγγισαν το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός με ουδετερότητα και αμεροληψία, επισημαίνοντας την οπτική των Οθωμανών εξίσου με των Ελλήνων. Μάλιστα, απέφυγαν να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για τον απελευθερωτικό αγώνα και να φορτίσουν συναισθηματικά την ιστορική τους αφήγηση, αλλά επέλεξαν να αναφερθούν στις συνέπειες και τις αλλαγές που προκάλεσε για την Ελλάδα στο μέλλον. Το εύρημα αυτό, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν δείξει ότι αν και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οπτικές των εθνικών και κοινωνικών ομάδων δυσκολεύονται να συμβιβαστούν με αυτές και να τροποποιήσουν την αρχική τους γνώση λόγω της ισχυρής εθνικής τους ταυτότητας που δεν τους επιτρέπει να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα πολυπρισματικά και αποστασιοποιημένα (Mosberg, 2002· Letorneau & Moisan, 2004· Porat, 2004· McCaffery & Hansson, 2011· McCully, 2012).

Ένα ακόμη εύρημα που προέκυψε κυρίως από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών ήταν ότι μπόρεσαν να διατυπώσουν τεκμηριωμένα ιστορικά συμπεράσματα, τα οποία σχετίζονταν με την πολυπρισματική διάσταση της επιστήμης της Ιστορίας. Όπως προέκυψε, λοιπόν, από τις απαντήσεις αυτές οι μαθητές μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν την ιστορική πραγματικότητα ούτε να έχουν βεβαιότητες, καθώς η κάθε ιστορική αφήγηση παρουσιάζει τα γεγονότα σύμφωνα με συγκεκριμένα ιστορικά στοιχεία που αξιοποίησε ο ιστορικός. Μάλιστα, τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Μακαρατζής, 2017· Wansink, Akkerman, Züiker & Wubells, 2018).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα σχετικά με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές κατά τη διάρκεια διδασκαλιών, στις οποίες αξιοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση ήταν αρκετά ενθαρρυντικά και επιβεβαίωσαν τη συμβολή της διδακτικής αυτής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές αξιοποίησαν την πολυπρισματική προσέγγιση στην ιστορική τους αφήγηση παρουσιάζοντας όλες τις διαφορετικές οπτικές που ανακάλυψαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, στο αποτέλεσμα αυτό συνέβαλε η αξιοποίηση του νοητικού χάρτη και στις τρεις διδασκαλίες, που βοήθησε τους μαθητές τόσο στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της ιστορικής πραγματικότητας όσο και στην σύνθεση μιας σύνθετης και πολυδιάστατης ιστορικής αφήγησης. Μάλιστα όπως προέκυψε από τα ευρήματα και των τριών διδασκαλιών κανένας μαθητής δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και οι Hoffman (1992) και Nokes (2010), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το εργαλείο του νοητικού

χάρτη παρείχε υποστήριξη στους μαθητές στη δύσκολη διαδικασία της κατανόησης και της οικοδόμησης μιας σύνθετης ιστορικής αφήγησης, η οποία περιλάμβανε πολλαπλές ιστορικές αφηγήσεις.

Πέρα από τα ευρήματα όμως που αφορούν την κατανόηση και την αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης από τους μαθητές, προέκυψαν και άλλα ευρήματα που οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια διαφόρων πτυχών της ιστορικής σκέψης.

Αρχικά, κατά τη διάρκεια των τριών διδασκαλιών, οι μαθητές εξοικειώθηκαν σταδιακά με τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν προαναγνωστική επεξεργασία των ιστορικών πηγών, ενώ μάλιστα έλαβαν πληροφορίες από τη διδάσκουσα για την ταυτότητα των συντακτών. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές εξοικειώθηκαν σταδιακά με την κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, ενώ μάλιστα οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ένας ιστορικός θα πρέπει να αξιοποιεί στην ιστορική του αφήγηση μόνο εκείνες τις πηγές που θεωρεί αξιόπιστες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι στη δεύτερη διδασκαλία αν και οι μαθητές αξιολόγησαν ότι μια ιστορική πηγή παρουσίαζε τα γεγονότα με συναισθηματική φόρτιση και συγκινησιακό ύφος, δεν ήταν λίγοι οι μαθητές που αξιοποίησαν στην ιστορική τους αφήγηση ανάλογες εκφράσεις. Παρόλα αυτά, στην τρίτη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, οι μαθητές επεξεργάστηκαν μια ανάλογη πηγή, η οποία χαρακτηρίζονταν από ασάφεια, παρατηρήθηκε πως κανένας μαθητής δεν επέλεξε να την αξιοποιήσει ως ιστορική μαρτυρία στην ιστορική αφήγηση που συνέθεσε. Πέρα όμως από αυτά, ορισμένες προφορικές απαντήσεις που δόθηκαν ανέδειξαν την τάση των μαθητών να επιβεβαιώνουν τις ιστορικές πληροφορίες που εντόπιζαν σε περισσότερες από μία ιστορικές πηγές. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με την κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών και τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους, γεγονός που συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών έχει προκύψει ότι οι μαθητές δεν μπαίνουν στη διαδικασία αξιολόγησης της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών και επιβεβαίωσης της ιστορικής αφήγησης με αποδεικτικά στοιχεία που ίσως έχουν στη διάθεση τους (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski & Pruden, 2014: IV- 27· Νάκο, 2020). Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν ερμηνεύσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με βάση την αντίληψη των μαθητών ότι η ιστορική αφήγηση που παρέχεται από τον καθηγητή ή το σχολικό εγχειρίδιο είναι αξιόπιστη (Chapman, 2011· Nokes, 2011). Μάλιστα, όπως προέκυψε από την έρευνα του Boix-Mansilla (2005: 106) οι μαθητές σκέφτονται ότι οι ιστορικοί αξιοποιούν στις μελέτες τους αξιόπιστες ιστορικές πληροφορίες που βρίσκουν στο αρχείο. Η διαπίστωση όμως που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, φανερώνει ότι η παροχή στους μαθητές ιστορικών πηγών με συναφές περιεχόμενο, αλλά και αποδεικτικών στοιχείων, τους επιτρέπει να μπαίνουν στη διαδικασία διασταύρωσης των ιστορικών πληροφοριών.

Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα και των τριών διδασκαλιών ότι οι μαθητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συνέλεξαν από τις ιστορικές πηγές αλλά και τις ιστορικές γνώσεις που διέθεταν από προηγούμενες

διδασκαλίες. Με αυτό τον τρόπο, μπόρεσαν στις περισσότερες περιπτώσεις να εντοπίσουν τα αίτια, τα κίνητρα και τις ιστορικές συνθήκες που οδήγησαν σε συγκεκριμένες επιλογές και ιστορικές εξελίξεις. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκε πως αυξήθηκε σταδιακά ο αριθμός των μαθητών που προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα τόσο μέσα από τις προφορικές τους απαντήσεις όσο και μέσα από τις γραπτές, ενώ μάλιστα παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ήταν σε θέση να διατυπώσουν πιο τεκμηριωμένους ιστορικούς συλλογισμούς και συμπεράσματα.

Επομένως, εκτιμάται ότι η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης βοήθησε στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς μπόρεσαν να εξετάσουν σε μεγάλο βαθμό τα γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο. Η προσπάθεια των μαθητών να ερμηνεύσουν το ιστορικό γεγονός και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων αναδεικνύει ακόμη ότι οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες ιστορικής σκέψης. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, οι οποίες διαπίστωσαν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα όταν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για το ιστορικό συγκεκριμένο (Barton & Levstik, 2008· Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski & Pruden, 2014: IV- 27).

Ένα ακόμη εύρημα που προέκυψε κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές μπόρεσαν να διακρίνουν όχι μόνο τα αίτια που οδήγησαν στα ιστορικά γεγονότα αλλά και τις συνέπειες που επήλθαν από αυτά επισημαίνοντας ότι οι διάφορες εθνικές, κοινωνικές και πολιτικές ομάδες βίωσαν διαφορετικά τις ιστορικές εξελίξεις και υπέστησαν διαφορετικές συνέπειες. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν ότι από τις απαντήσεις που δόθηκαν εντοπίστηκε ακόμη ότι οι μαθητές προσπάθησαν να αποτιμήσουν τις αλλαγές που ακολούθησαν, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι για όλα τα ιστορικά γεγονότα υπάρχουν θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες, καθώς οι διάφορες εθνικές και κοινωνικές ομάδες πολλές φορές έχουν αντιτιθέμενα συμφέροντα.

Τέλος, αναδείχθηκε τόσο από τις προφορικές όσο και από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών η έμφαση στην έννοια της ιστορικής αλλαγής, ενώ σε λιγότερες περιπτώσεις εντοπίστηκαν αναφορές στην έννοια της ιστορικής συνέχειας. Η διάκριση της ιστορικής συνέχειας και της αλλαγής προκύπτει από τη σύγκριση δύο χρονικών περιόδων και συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden, 2014: IV- 27· Seixas, 2017). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που εντόπισαν ότι οι μαθητές προσεγγίζουν πιο εύκολα την έννοια της ιστορικής αλλαγής, όμως παραλείπουν να αναδείξουν την έννοια της ιστορικής συνέχειας (Connor, Friesen, Gillis, Michaud, Mlodzinski, & Pruden, 2014: IV- 27· Νάκο, 2020: 116).

5.2 Συζήτηση

5.2.1 Περιορισμοί Έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί, οι οποίοι αποτρέπουν την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει την ανταπόκριση των μαθητών, το βαθμό κατανόησης των πολλαπλών οπτικών από αυτούς και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, προκειμένου να

αποτιμηθεί η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία. Για την επίτευξη του στόχου αυτού εξασφαλίστηκε η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος δέχθηκε να παραχωρήσει έξι διδακτικές ώρες για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών και τη σύνθεση από τους μαθητών τριών ιστορικών δοκιμίων. Η συνεργασία αυτή επιτεύχθηκε χάρη στη συνεργασία του εν λόγω εκπαιδευτικού επί σειράς ετών με το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Στο πλαίσιο αυτό δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια ως γενικεύσιμα καθώς αυτό δεν είναι εφικτό λόγω του μικρού ερευνητικού δείγματος. Η παρούσα ερευνητική εργασία έδωσε προτεραιότητα στη μελέτη και εμβάθυνση των λεκτικών απαντήσεων των μαθητών που συλλέχθηκαν τόσο από την παρατήρηση των διδασκαλιών όσο και από την ανάλυση των ιστορικών δοκιμίων, ώστε να ερμηνευθούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών και να εντοπιστεί ο βαθμός κατανόησης της πολυπρισματικότητας των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά στο τι θα μπορούσε να ισχύει σε μια μελέτη πολλών περιπτώσεων σε ανάλογα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Robson, 2010).

Επίσης, η έρευνα θα μπορούσε να έχει μια εξελισσόμενη πορεία. Συγκεκριμένα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν στη συνέχεια της σχολικής χρονιάς επιλέγαμε διδακτικές δραστηριότητες, στις οποίες θα δίναμε τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν το εύρος και την ποικιλία των ιστορικών πηγών, τις οποίες θα αξιοποιούσαν για να εξαγάγουν ιστορικά συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, μια άλλη ερευνητική υπόθεση θα μπορούσε να αξιολογήσει τη συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διαμόρφωση θετικών και δημοκρατικών στάσεων απέναντι στις διαφορετικές οπτικές των ανθρώπων. Φυσικά μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια θα ήταν αρκετά χρονοβόρα, καθώς θα χρειαζόνταν χρόνια για να αποτιμηθεί αυτή η αλλαγή στάσης των μαθητών (Stradling, 2003).

5.2.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης σε μεγαλύτερο αριθμό διδασκαλιών αλλά και σε ευρύτερο ερευνητικό δείγμα. Με αυτό τον τρόπο, εκτιμάται ότι θα αναδειχθούν πλουσιότερα και πιο αξιόπιστα ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με την συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, θα μπορέσει να διερευνηθεί πληρέστερα ο τρόπος ανάπτυξης του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών αλλά και ο τρόπος προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων.

Επιπλέον, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά ερευνητικά εργαλεία, τα οποία θα προσέδιδαν περισσότερη αξιοπιστία στα ερευνητικά ευρήματα, ενώ μάλιστα θα προσέφεραν πιο πλούσια ερευνητικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ατομικές συνεντεύξεις στους μαθητές είτε focus group interview. Με αυτό τον τρόπο, θα δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν τον ιστορικό τους συλλογισμό αλλά και τις σκέψεις τους για την διδασκαλία, ενώ μάλιστα η ερευνήτρια θα είχε την ευκαιρία

να θέσει συμπληρωματικά ερωτήματα από τα οποία θα προέκυπταν πρόσθετα ερευνητικά στοιχεία.

Τέλος, μια ακόμη πρόταση είναι η πραγματοποίηση μιας πειραματικής έρευνας, η οποία θα διερευνούσε την συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης όχι μόνο σε έναν αριθμό διδασκαλιών αλλά σε βάθος χρόνου, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση της μεθόδου σε ένα τμήμα μαθητών κατά τη διάρκεια της φοίτησή του στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Στην έρευνα αυτή, λοιπόν, θα μπορούσαν να συγκριθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου και να συγκεντρωθούν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία θα επέτρεπαν να διερευνηθεί όχι μόνο η συμβολή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και η συμβολή της στη διαμόρφωση δημοκρατικής στάσης και δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, όπως επισημαίνουν οι υποστηρικτές της (Stradling, 2003).

6. Επίλογος

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα ερευνητική εργασία ανέδειξαν ότι η διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν εις βάθος τα ιστορικά γεγονότα και να αναπτύξουν σταδιακά αρκετές πτυχές της ιστορικής σκέψης. Τα ευρήματα αυτά που επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο έχουν αναδείξει την ανάγκη αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας αλλά και των σχολικών εγχειριδίων και τον εμπλουτισμό τους με πολυπρισματικές ιστορικές αφηγήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται εξίσου αναγκαία για την αποτελεσματική διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές. Η συστηματική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης εκτιμάται με βάση τα ερευνητικά ευρήματα πως θα βοηθήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν με την επιστημονική προσέγγιση της ιστορίας και να αποκτήσουν μια κριτική στάση απέναντι στα γεγονότα που εκτυλίσσονται στη σύγχρονη εποχή.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

7.1 Ξένη Βιβλιογραφία

- Adler, P. A. & Adler, P. (1991). Stability and flexibility. Maintaining relations with organized and unorganized groups. In W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (Eds.) *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research* Newbury Park (pp.173-183). CA: Sage.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 62-65) London: Heinemann.
- Ashby, R. A. & Lee, P. J. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into Practice: Teaching and planning. In M. Suzanne Donovan and J. D. Bransford (Eds.) *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*, (pp. 79-178) Washington: National Academic Press.
- Barber, B. (1996). An American Civic Forum: Civil Society Between Market Individuals and the Political Community. *Cambridge University Press*, 13(1), pp. 269-283. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265052500001618>
- Barton, K. C. (1994). Historical understanding among Elementary Children (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή), University of Kentucky, Lexington.
- Barton, K. (2010). A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Education Research Journal*, 38 (4), pp.881-913.
- Barton, K. & McCully A. (2010). "Secondary Students" perspectives on school and community history in Northern Ireland. *Teachers' College Record* 112 (1), pp. 142-181.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Benett, S. (2004). Pedagogical use of historical sites and museums. In *Presentations from Seminars and Workshops Materials. Multiperspectivity in Teaching and Learning History*, November 2004 (pp. 83-94) Cyprus: Council of Europe.
- Bergamann, K. (2000). *Multiperspectivitat: Geschichte selber denken*. Hesse, Germany: Wochenschau- Verlag.

- Boix- Mansilla, V. (2005). Between reproducing and organizing the past: students' beliefs about the standards of acceptability of historical knowledge. In R. Ashby, P. Gordon and P.G. Lee (Eds.), *Understanding History- Recent Research in History Education 4*. International Review of History Education, (pp. 98- 115), London: Routledge Falmer.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, (pp. 77-101).
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology*, 2, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological and biological (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bruner, J. (1961). The art of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, pp. 21-32.
- Carr, E. (1962). *What is history?* Basingstoke: Palgrave.
- Carvell, B. (2004). New approaches in the preparation of history textbooks and teaching materials for secondary and upper-secondary schools. In *Presentations from Seminars and Workshops Materials. Multiperspectivity in Teaching and Learning History*, 24-27 November 2004 (pp. 55-65) Cyprus: Council of Europe.
- Carver, T. (1990). *Friedrich Engels. His Life and Thought*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chapman, A. (2001). *Accounting for Interpretations/ Interpreting Accounts*. Unpublished EdD Institution Focused Study, Institute of Education, University of London.
- Chapman, A. (2011). *Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts in Lukas Perikleous and Denis Shemilt (eds.) The Future of the Past: Why History Education Matters*. (pp. 170-214). Nicosia: AHDR,
- Chapman, A. (2016). *Historical Interpretations in Ian Davies (eds.) "Debates in History Teaching (2nd Edition)"*. London and New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2005⁶). *Research Methods in Education*. London-New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London-New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cole, E. A. & Barsalou J. (2006). *Unite or Divide? : The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict*. United States Institute of Peace.
- Connor, L., Friesen, A., Gillis, R., Michaud, C., Mlodzinski, L. & Pruden, G. (2014). *Grade 11 History of Canada: A foundation for Implementation*. Government of Manitoba: Manitoba Education and Advanced Learning.
- Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine- Butler- shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, pp. 30-36.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Draper, R. J. & Broomhead, G. P. (2010). *(Re)imagining Content- Area Literacy Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2014). Historical empathy and pedagogical reasoning. *Journal of Social Studies Research*, 39, pp. 1–16.
doi:10.1016/j.jssr.2014.05.003
- Fallace, T. D. (2007). Once more unto the breach: Trying to get preservice teachers to link historiographical knowledge to pedagogy. *Theory & Research in Social Education*, 35, pp. 427–446.
doi:10.1080/00933104.2007.10473343
- Febvre, L. (1953). *Combats pour l' histoire*. Paris: A. Colin.
- Foster S. J. (2001). *Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts, Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Fritzsche, K. P. (2001). *Unable to be tolerant?* Oldenburg: Transition.
- Gallagher, C. (1996) *History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance*. Strasbourg: Council of Europe.
- Harris, R. & Peck, L. (2004). Stepping into Other Peoples' Shoes: Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 4(2), pp. 98-111.
- Hoffman, J. V. (1992). Critical Reading/ Thinking Across the Curriculum: Using I- Charts to Support Learning, *Language Arts*, 69(2), pp. 121-127.
- Holloway, I. & Tondres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), pp. 345-357.

- Howitt, D. (2010). *Introduction of qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hsiao, Y. (2005). Taiwanese Students' Understanding of Differences in Textbooks Accounts. In R. Ashby, P. Gordon and P. J. Lee (Eds.), *Understanding History- Recent Research in History Education: Vol. 4. International Review of History Education*. (pp. 54-67). London: Routledge Falmer.
- Husbanads, C. Kitson, A. Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, 45, pp. 110–144. doi:10.1080/00933104.2016.1208597
- Jones, A. L. (2012). Emotional factors in history learning via digital history narrative creation. PhD (Doctor of Philosophy), University of Iowa.
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past: On the semantics of Historical Time*. Columbia University Press.
- Kropman, M. & Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2019). Multiperspectivity in the history classroom, The role of narrative and metaphor. *Narrative and Metaphor in Education*, Amsterdam: Routledge, (pp. 63-75). doi: 10.4324/9780429459191-5
- Kuhn, T. (1970). Postscript- 1969. In T. Kuhn, *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.), (pp. 174- 210). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, D., Winestock, M., Flaton, R. (1994). Historical reasoning as theory evidence coordination, In: M. Carretero, & J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 377-402), Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Lather, P. (1997). *Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation*. *Handbook of research on teaching*. V. Richardson.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In J. Bransford & M. Donovan (Eds.), *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom*. (pp. 31-77). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among ages 7-14. In Seixas, P. Stearns and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. (pp. 199-222). New York and London: New York Press.

- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened: Progression in understanding about historical accounts, *Teaching History*, 117, pp. 25-31.
- Letorneau, J. & Moisan, S. (2004). Young people' assimilation of the collective historical memory: a case study of Quebeckers of French-Canadian heritage. In Seixas, P. (Eds) *Theorizing Historical Consciousness*, (pp. 109-128). Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. CA: Sage.
- Low- Beer, A. (1997). The Council of Europe and School History. (pp. 54-55), Strasbourg: Council of Europe.
- Lowenthal, D. (1996). The past is a foreign country. For the motion. In T. Ingold (Eds.), *Key debates in Anthropology*. London and New York: Roulledge.
- Makriyianni, C. (2004). Teaching methods in history school education in Cyprus: present-day situation and future developments. In *Presentations from Seminars and Workshops Materials. Multiperspectivity in Teaching and Learning History*, November 2004 (pp. 23-32) Cyprus: Council of Europe.
- McCaffery, N. & Hansson, U. (2011). The Troubles Aren't History Yet: Young People's Understanding of the Past. *Shared Space: A research journal on peace, conflict and community relations in Northern Ireland*, (pp. 43-55) Ulster University.
- McCully A. (2012). History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0) pp.1-15. doi: 10.1177/1746197912440854
- Megill, A. (2007). *Historical Knowledge, Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. University of Chicago Press.
- Milko, T. (2004). Teaching history without dividing lines: an overview of the Council of Europe's work in history teaching. In *Presentations from Seminars and Workshops Materials. Multiperspectivity in Teaching and Learning History*, 24-27 November 2004 (pp. 15-22) Cyprus: Council of Europe.
- Mosberg, S. (2002). Speaking of history: how adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction* 20, pp. 323-358.

- Mulholland, J. & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimization of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1), pp. 5-23. doi: 10.1080/0141192032000057348
- Nokes, J. D. (2010). The Evolving Concept Instructional Strategy: Students Reflecting on Their Processing of Multiple, Conflicting, Historical Sources. *National Social Science Journal*, 35(1), pp. 104-117.
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents, Reading Like Historians. *The History Teacher*, 44(3), pp. 379- 404.
- Parker, I. (1995). Qualitative research. *Psychology Review*, 2(2), pp. 13-15.
- Parker, W. (2003). *Teaching Democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Patton, M, (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Phillips, R. (2002). Historical significance: the forgotten ‘key element’?. *Teaching History*, 106, pp. 14-19.
- Pitcher, H. (2001). *Witness of the Russian Revolution*. London: Pimlico.
- Porat, D. (2004). It’s not written here, but this is what happened: students cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli- Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41, pp. 963-996.
- Retz, T. (2016). The structure of historical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), pp.503-517. doi:10.1080/00131857.2015.1101365
- Robson, C. & McCartan, K. (2016), *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. UK: Nottingham Trent University.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and “theorizing as ideology. *Qualitative Research*, 1(3), pp. 279-302.
- Rüsen, J. (2005). *History, Narration, Interpretation, Orientation*. New York and Oxford: Berghahn Books.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), pp 593- 605. Doi: 10.1080/00131857.2015.1101363
- Seixas, P. & Mrton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears, & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies*, (pp. 109-117). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Smith, ME. (2005). *Reckoning with the Past: Teaching History in Northern Ireland*. Oxford: Lexington Books.

- Somekh, B. & Lewin, C. (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. UK: Sage Publications.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. Duffy & D. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sprandley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York, Holt: Rinehart & Winston.
- Stearns, P. & Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History, National and International Perspectives*. American Historical Association: NY Press.
- Steiner- Khamsi, G. (1994). *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*. Sofia: Council of Europe Symposium.
- Stoddard, et al. (2008). The “Starving Time” Wikinquiry: Using a Wiki to Foster Historical Inquiry. *Journal of Social Education*, 72 (3), pp. 144-146.
- Stoel, G. & Logtenberg, A. & Wansink, B. & Huijgen, T. & Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, pp. 120-134.
doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003
- Stradling, R. (1999). *The Secretary General’s New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling, R. (2000). *Teaching 20th Century European history*. Germany: Council of Europe
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Germany: Council of Europe.
- Thorp, R. & Persson, A. (2020). *On historical thinking and the history educational challenge*. Educational Philosophy and Theory. Doi: 10.1080/00131857.2020.1712550
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. Στο Φ. Ίσαρη & Μ. Πουρκός (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- VanNieuwenhuysse, K. (2019). Going beyond Eurocentric us the thinking in history education: Multiperspectivity as a tool against radicalization and for a better intercultural understanding. In N. Clycq & C. Timmerman & D. Vanheule & R. Van Caudenberg & S. Ravn (Eds.)

- Radicalisation: A Marginal Phenomenon or a Mirror to Society (pp. 215-235). Belgium: Leuven University Press.
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2), pp. 89-97.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York, NY: Routledge.
- Voss, J. F., Wiley, J., & Sandak, R. (1999). Reasoning in the construction of argumentative texts. In J. E. B. Andriessen & P. Coirier (Eds.) *Foundations of argumentative text processing*.
- Wansink, B. & Akkerman, S. & Zuiker, I. & Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46 (4), pp.495-527. doi:10.1080/00933104.2018.1480439
- Weldon, G. (2005). Thinking each other's history: can facing the past contribute to education for human rights and democracy? *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5(1), pp. 1-9
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: University Press.
- White, H. (1978). The historical Text as Literary Artifact, *Topics of Discourse*, (pp. 81-100), Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology (2nd ed.)*. Berkshire: Open University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

7.2 Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*. (μτφρ.) Κ. Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Dosse, F. (2000). *Η ιστορία σε ψίχουλα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Hubsbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8^η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή), Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ.) Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, (επιμ.) Κ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

7.3 Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Ε. (2013). Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματιότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 25.
- Βούρη, Σ. & Γατσωτής, Π. (2011). Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα, *Επιστημονική Επετηρίδα. ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων*, 23, σ. 37-68.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της Ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νέυσις*, 9, Αθήνα: Νεφέλη, σ. 169-186.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας (2η εκδ.)*. Αθήνα: Τόπος.
- Κασιμάτη, Α. (2008). Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία – Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).
- Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. & Γατσωτής, Π. & Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική.

- Κουτσελίνη, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο
- Κυνηγός, Χρ. (2011). *Το Μάθημα της Διερεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρκίνη, Α. (1999). Η εξέλιξη της ιστοριογραφίας και η επίδρασή της. *Νέα Παιδεία*, 89, Αθήνα, σ. 23-33.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαμούρα, Μ. (2011). Η διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα; (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μακαρατζής, Γ. (2018). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στη διδασκαλία της Ιστορίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ*. Δεδομένα και προοπτικές. Ανακτήθηκε στις 1/09/2019 από https://www.researchgate.net/publication/324976113_E_entaxe_tes_polyprismatikotetas_ste_didaskalia_tes_Istorias_me_ten_yposterixe_ton_TPE_Dedomena_kai_prooptikes
- Μακαρατζής, Γ. (2017). Η ένταξη της Πολυπρισματικότητας στο μάθημα της Ιστορίας: Μια έρευνα- δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάκο, Ι. (2020). Διερευνώντας τις δυνατότητες ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης μαθητών Γυμνασίου: Προβλήματα και προκλήσεις. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>

- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. & Φωτεινός Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, 22, σ. 191-220. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.589>
- Ρεπούση, Μ. & Τρίβας, Α. (2004). Η ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική ιστορία; ΤΠΕ και εκπαίδευση εκπαιδευτικών: συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην ιστορία. *Β' Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τ. Α' (σ. 188- 200), Αθήνα.
- Σωκράτους, Γ. (2016). Η πολυπρισματική προσέγγιση στο μάθημα της Σύγχρονης Ιστορίας της Κύπρου στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελληνοκυπριακής και της Τουρκοκυπριακής Κοινότητας: Διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Σωτηρόπουλος, (2012). Το χρονικό μιας προσπάθειας αναμόρφωσης της διδασκαλίας της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 142.
- ΦΕΚ 303B/13-03-2003
- Φραγκουδάκη, Α. (2013). *Ο εθνικισμός και η Άνοδος της Ακροδεξιάς*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

8. Παράρτημα

8.1 Ιστορικές Πηγές

8.1.1 Ιστορικές Πηγές- 1η Διδασκαλία

Η ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ

Πηγή 1

Το πιο σοβαρό και αποφασιστικό γεγονός στη Νεότερη Ιστορία του πολιτισμού της ανθρωπότητας, σε ό,τι αφορά την οικονομική και κοινωνική υπόσταση του κόσμου, είναι η Βιομηχανική Επανάσταση. Το πότε ακριβώς έγινε αυτή η επανάσταση δεν μπορούμε να το ορίσουμε με ακρίβεια (...) Δεν μπορούμε να χρονολογήσουμε κατά σταθερό τρόπο τη Βιομηχανική Επανάσταση, γιατί αυτή απλώνεται σε διάστημα χρόνου αρκετών δεκαετιών, στο τέλος του 18^{ου} αιώνα και στις αρχές του 19^{ου}, θα μπορούσε να χρονολογηθεί ενδεικτικά, από το 1760-1850, χρονικό διάστημα της πρώιμης εποχής της βιομηχανίας.

Στο ξεκίνημα της Βιομηχανικής Επανάστασης συνετέλεσε η ανακάλυψη της ατμομηχανής και η χρησιμοποίησή της για παραγωγικούς σκοπούς. (...) Η Βιομηχανική Επανάσταση είναι στενά συνδεδεμένη με άλλες κοινωνικές μεταβολές και αλλαγές. Πέρα όμως από αυτά, η Βιομηχανική Επανάσταση μένει πάντα ως ο πυρήνας της μεγάλης κοσμοϊστορικής αλλαγής, ο οποίος γεννήθηκε στην Ευρώπη και συγκεκριμένα την Αγγλία και απλώθηκε σε όλη την ανθρωπότητα.

Ξηροτύρης Ι. Ν. (1966). Η Βιομηχανική Επανάσταση, Θεσσαλονίκη: Ανώτατη Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών Θεσσαλονίκης, σ. 14-15.

Πηγή 2

288

PAUL BAIROCH AND GARY GOERTZ

Table 3

Level of urbanisation for individual countries (percentage of total population living in cities of 5,000 or more inhabitants)

	1800 ^a	1830	1850	1880	1900	1910
EUROPE	10.9	12.6	16.4	23.5	30.4	32.8
Austria-Hungary	6.5	7.1	9.7	16.0	25.6	28.5
Belgium	20.5	(25.0)	33.5	43.1	52.3	56.6
Bulgaria	5.5	(5.5)	(6.0)	(11.0)	15.0	22.1
Denmark	15.6	14.1	14.6	23.0	33.5	35.9
Finland	3.5	3.5	3.7	6.1	10.4	12.6
France	12.2	15.7	19.5	27.6	35.4	38.5
Germany	8.9	(9.1)	(15.0)	29.1	42.0	48.8
Greece	11.5	(12.0)	(14.0)	(16.0)	(21.0)	22.0
Italy	18.0	(19.0)	(23.0)	(28.0)	(35.5)	(40.0)
Netherlands	37.4	35.8	35.6	44.5	47.8	50.5
Norway	7.0	7.2	9.0	16.0	24.3	25.1
Portugal	15.5	(15.0)	(15.0)	(15.0)	15.7	15.6
Romania	7.5	(7.5)	(11.0)	(14.0)	17.3	16.0
Russia	5.9	(6.0)	(7.2)	10.6	13.2	14.3
Serbia	10.0	(10.0)	(10.0)	(10.0)	9.8	10.0
Spain	17.5	(17.5)	(18.0)	(26.0)	(34.0)	(38.0)
Sweden	6.6	6.6	6.8	12.5	19.3	22.6
Switzerland	7.0	7.5	11.9	20.4	30.6	37.1
United Kingdom	19.2	27.5	39.6	56.2	67.4	69.2
OTHER DEVELOPED COUNTRIES ^b	5.5	7.9	13.9	24.4	35.6	41.6
Canada	6.5	(7.0)	9.5	15.0	35.9	41.6
United States	5.3	7.8	5.3	25.0	35.9	41.6
TOTAL	10.7	12.3	16.2	23.6	31.3	34.4

^aMore approximate data.

^bAustralia, Canada, New Zealand and United States.

Sources: Level of urbanisation according to the 5,000 criterion elaborated by Bairoch (1985), see Appendix A (Point A1).

Note: The degree of rounding of the figures does not imply a correspondingly low margin of error.

Figures in parentheses have a higher return margin of error than other figures for the same period.

Bairoch, P. & Goertz G. (1986). Factors of Urbanisation in the Nineteenth Century Developed Countries: A Descriptive and Econometric Analysis. *Urban Studies*, 23, pp. 285-305.

Πηγή 3

Η μεσαία τάξη που αναπτύχθηκε προς το τέλος 19^{ου} αιώνα και αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς, λογιστές, γιατρούς, δικηγόρους, εμπόρους, καταστηματάρχες και άλλους είχε τεράστια οφέλη από τη Βιομηχανική Επανάσταση και επέτρεψαν στην εργατική τάξη να ανυψωθεί σε υψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Δεδομένου ότι αυτή η κοινωνική τάξη επωφελήθηκε οικονομικά, ήταν σε θέση να απολαύσει ανέσεις όπως εκλεκτά ρούχα, έπιπλα, οικιακές βοηθοί, βιώνοντας μια άνετη ζωή.

Pam Lobley, Differences Between Wealthy, Middle Class and Poor in the Industrial Revolution, <https://www.theclassroom.com/differences-between-wealthy-middle-class-poor-industrial-revolution-17180.html>

Πηγή 4

Με την έλευση των νέων τεχνολογιών, τα μαζικά παραγόμενα προϊόντα μπορούσαν να πωληθούν φθηνότερα και ταχύτερα από ποτέ. Με την έκρηξη της βιομηχανίας και του εμπορίου, οι πλούσιοι στους οποίους ανήκαν οι επιχειρήσεις έγιναν πλουσιότεροι, ενώ οι ιδιοκτήτες που ανήκαν στην μεσοαστική τάξη, μπόρεσαν να ανέλθουν στην ανώτερη κοινωνικά τάξη. Ο τεράστιος πλούτος που δημιουργήθηκε από την εκβιομηχάνιση επέτρεψε στην ανώτερη τάξη να χτίσει τεράστια αρχοντικά, να συλλέξει έργα τέχνης και να κατασκευάσει μουσεία και βιβλιοθήκες. Η προνομιούχος κοινωνική ομάδα είχε πάντα την ευημερία, αλλά τώρα κατάφερε να διαμορφώσει μια νέα σφαίρα υπερβολής και πολυτέλειας.

Pam Lobley, Differences Between Wealthy, Middle Class and Poor in the Industrial Revolution, <https://www.theclassroom.com/differences-between-wealthy-middle-class-poor-industrial-revolution-17180.html>

Πηγή 5

Η μαρτυρία μιας εργάτριας, της Elizabeth Bentley (Manchester, 1844)

Μια κανονική εργάσιμη μέρα ξεκινάει από τις 6 π.μ. και τελειώνει στις 7 μ.μ. και έχει ένα σαραντάλεπτο μεσημεριανό διάλειμμα. Οι συνθήκες εργασίας ήταν φρικτές. Το περιβάλλον που εργαζόμασταν 11 ώρες την ημέρα ήταν επικίνδυνο, διότι η σκόνη μας κάλυπτε, από το κεφάλι μέχρι τα πόδια. Σε αυτό το ανθυγιεινό περιβάλλον εργαζόνταν και παιδιά συνήθως κάτω των 16 ετών.

Κατά τη διάρκεια της ημέρας δεν είχα αρκετή όρεξη να φάω, διότι περισσότερο μέρος του φαγητού ήταν καλυμμένο με σκόνη όταν μας δινόταν, λόγω της αρκετής ώρας που είχε περάσει, καθώς κατά τη διάρκεια της ημέρας έπρεπε να εργαζομαι συνεχώς, χωρίς διαλείμματα. Η ποιότητα του φαγητού που μας προσφέρονταν ήταν κακή, σχεδόν μην βρώσιμη.

Αν οι εργαζόμενοι καθυστερούσαν να έρθουν στη δουλειά και παραβίαζαν τους κανόνες, τιμωρούνταν και ορισμένες φορές οι άντρες τιμωρούνταν σωματικά. Όταν ξεκίνησα να εργαζομαι ήμουν 6 χρονών(...) Όταν τα παιδιά μου ήταν μικρά και έπρεπε να πηγαίνω στη δουλειά θα έπρεπε να είναι δεμένα μαζί μου, ενώ όταν παραπονιούνταν με καθυστερούσαν από τη δουλειά.

Hellerstien, Hume and Offen, "Victorian Women: A Documentary Accounts of Women's Lives in Nineteenth- Century England, France and United States." Internet Women in World History, Accessed 29 March 2016, <http://www.womeninworldhistory.com/seamstress.html>

Πηγή 6

Πολλές γυναίκες εργαζόνταν στα ανθρακορυχεία, σε συνθήκες αρκετά σκληρές και έπαιρναν αμοιβή μικρότερη από τους άνδρες με τους οποίους εργαζόνταν στα ίδια καθήκοντα.

“Women Miners in English Coal Pitts,” 1842. Internet Modern History Sourcebook, Paul Halsall, ed, 29 March 2016, <http://legacy.fordham.edu/halsall/mod/1842womenminers.asp>.

Πηγή 7

Κατά το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα, ο αστικός υπερπληθυσμός, η κακή διατροφή, η κακή υγιεινή και οι μεσαιωνικές ιατρικές θεραπείες, συνέβαλαν στην πολύ κακή δημόσια υγεία για την πλειοψηφία των Άγγλων. Οι πυκνοκατοικημένες και κακώς κατασκευασμένες γειτονιές της εργατικής τάξης συνέβαλαν στη γρήγορη εξάπλωση των ασθενειών.

Σύμφωνα με τον Ένγκελς, «οι συνοικίες της εργατικής τάξης στην πόλη, Μάντσεστερ ήταν βρώμικες και χωρίς ρυμοτομική οργάνωση. Οι δρόμοι ήταν λασπωμένοι και δεν είχαν πεζοδρόμια. Τα σπίτια ήταν χτισμένα κολλητά το ένα με το άλλο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χώρος για εξαερισμό. Ακόμη, τα σπίτια δεν είχαν τουαλέτες και αποχετευτικό σύστημα και δεν υπήρχαν πηγές πόσιμου νερού. Τα πηγάδια συχνά μολύνονταν με αποτέλεσμα την εξάπλωση ασθενειών, όπως η χολέρα, η φυματίωση, ο τύφος, ο τυφοειδής πυρετός και η γρίπη, οι οποίες εξαπλώνονταν λόγω της κακής υγιεινής στις γειτονιές της εργατικής τάξης. Το 1849, 10.000 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους από χολέρα στο Λονδίνο μέσα σε τρεις μήνες, ενώ από φυματίωση υπολογίζεται πως έχασαν τη ζωή τους 60.000- 70.000 άνθρωποι μέσα κάθε δεκαετία.»

Όλοι αυτοί οι παράγοντες είχαν σαν αποτέλεσμα, το μέσο προσδόκιμο ζωής κατά το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα να ήταν τα 45 έτη για τις αγροτικές περιοχές της Αγγλίας, τα 37 έτη για Λονδίνο και τα 26 έτη για την πόλη Λίβερπουλ. Ακόμη, σύμφωνα με τις απογραφές του πρώτου μισού του 19^{ου} αιώνα υπήρχε υψηλό ποσοστό παιδικής θνησιμότητας, καθώς το 25-33% των παιδιών στην Αγγλία πέθαιναν πριν τα 5^α γενέθλιά τους.

Friedrich Engels, *The Condition of the Working-Class in England in 1844* (London: Swan Sonnenschein & Co., 1892), pp. 45, 48-53.

Βιομηχανική Επανάσταση στην Ελλάδα

Πηγή 1

Οι πρώτες απόπειρες για την ίδρυση βιομηχανικών μονάδων στην Ελλάδα τοποθετούνται γύρω στο 1860, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι προηγουμένως ο τομέας της μεταποίησης ήταν ανύπαρκτος. Το 1867 λειτουργούσαν 22 εργοστάσια ενώ το 1875, ο αριθμός των εργοστασίων έφτασε τα 85. (...) Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά ως προς μια ενδεχόμενη εκβιομηχάνιση κατά την περίοδο αυτή, εκτός από την ανυπαρξία συσσώρευσης κεφαλαίου, είναι η έλλειψη μιας πολιτικής εξουσίας που θα δημιουργούσε τις θεσμικές προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό των οικονομικών δομών.

Ρηγίνος Μ. (1987). *Παραγωγικές Δομές και Εργατικά Ημερομίσθια στην Ελλάδα, 1909-1936, Βιομηχανία- βιοτεχνία*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, σ. 82-83.

Πηγή 2

Οι πληροφορίες που διαθέτουμε σχετικά με το επίπεδο των ημερομισθίων την περίοδο 1900- 1912 είναι αποσπασματικές. Μια έκθεση του αυστρουγγρικού προξενείου το 1902 αναφέρει ότι το μέσο ημερομίσθιο στον Πειραιά ήταν 3 δρχ. περίπου. Το 1906 το ημερομίσθιο στην υφαντουργία του Πειραιά ήταν για τα παιδιά έως 10 ετών 50 λεπτά, για τα παιδιά 10-15 ετών 80 λεπτά και για τους άνω των 20 ετών, 1 έως 2,5 δρχ. για τις γυναίκες και 2 έως 5 δρχ. για τους άνδρες. Το ημερομίσθιο πληρωνόταν σε χρήμα εκτός αν οι εργάτες προτιμούσαν το αντίτιμο σε ύφασμα ή

νήμα. Την ίδια χρονιά στα μηχανουργεία, οι μαθητευόμενοι ενός έτους κέρδιζαν 50 λεπτά την ημέρα, ενώ οι τεχνίτες από 4 έως 6 δρχ.

Ρηγίνος Μ. (1987). Παραγωγικές Δομές και Εργατικά Ημερομίσθια στην Ελλάδα, 1909-1936, Βιομηχανία- βιοτεχνία. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, σ. 151,153

8.1.2 Ιστορικές Πηγές- 2^η Διδασκαλία

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ 1821

Πηγή 1

Κατά τα 1824 Απρίλη μήνα, ο Νέγρης και ο Μαυροκορδάτος (Φαναριώτες πολιτικοί) πήγανε στην τοπική συνέλευση της Ανατολικής Ελλάδας, που συνάχτηκε στα Σάλωνα (Αμφισσα). Χαιρετήσανε τριγύρω τους παλιούς καπεταναίους, παλιούς κλέφτες κι αρματολούς, καθισμένους κάτω από τα μεγάλα δέντρα.

Τότε ο Οδυσσεάς Αντρούτσος τους ρώτησε «Πώς ήρθατε;»

«Ηλθαμεν να σας συντρέξομεν, ν' αγωνισθώμεν και ημείς μαζί σας»

«Από καλαμαράδες¹¹ δεν θέλουμε βοήθεια στον πόλεμο» είπε ο Αντρούτσος απότομα,

«θέλουμε τσαρούχια, μπαρούτι, βόλια και ψωμί. Φέρατε απ' αυτά;»

«Πού να τα εύρομεν;»

Σγουρδάκη, Άριστος οδηγός, στο Ανέκδοτα Διασήμων Ελλήνων, (επιμ) Βλαχογιάννης Γ., (2012) σ. 289-290.

Πηγή 2

Οι σφαγές στην Πόλη ξακολουθούσαν. Πατριάρχης είχε γίνει ο Ευγένιος και παραπονιότανε στην Πύλη για τη σφαγή τόσων δεσποτάδων και τόσων χριστιανών.

Γυρίζει τότε ο Ρεΐς εφέντης (Υπουργός Εξωτερικών) και λέει:

«Εμείς οι Τούρκοι τόσο είμαστε φιλόανθρωποι, που και ψύλλο να δούμε στο κάππι (φόδρα) της γούνας μας δεν τονέ σκοτώνουμε. Σεις όμως οι Γκιαούρηδες είσαστε με όρκο και μ' αφορεσμό δεμένοι να χαλάσετε το Ντοβλέτι¹² μας».

Ο φίλος του λαού, 29/2/1844, στο Ανέκδοτα Διασήμων Ελλήνων, (επιμ) Βλαχογιάννης Γ., 2012

Πηγή 3

«Το 1821 οι περισσότεροι Τούρκοι που ζούσαν στην Πελοπόννησο και στα νησιά σκοτώθηκαν από τους Έλληνες -45.000-50.000 πέθαναν (σ. 64). Κατά τη διάρκεια του Τουρκικού πολέμου, ο ελληνικός στρατός σκότωσε τους αμάχους χωρίς δισταγμό, συμπεριλαμβανομένων των γυναικών και των παιδιών και έβαλε φωτιά σε χωριά και πόλεις (σ. 99). Τέλος, όπως επιβεβαιώνουν και οι ιστορικοί, οι Έλληνες το 1821 με τις ενέργειες τους είναι σε θέση να σκοτώσουν χωρίς έλεος ακόμα και μωρά στην κούνια τους (σ. 64).»

Σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας στην Τουρκία

Sosyal Bilgiler (Social Knowledge), Fifth Grade, prepared by F. Sanir, T. Asal and N. Aksit.

In H. Millas (1991). History Textbooks in Greece and Turkey, England, pp. 22-33.

¹¹ καλαμαράς: ειρωνικός χαρακτηρισμός λογίου, ανθρώπου των γραμμάτων, που χρησιμοποιείται για να υπογραμμιστεί η απόσταση που τον χωρίζει από τη νοοτροπία και από τα συμφέροντα του απλού λαού.

¹² ντοβλέτι: η κρατική εξουσία, στην Οθωμανική Αυτοκρατορία.

Πηγή 4

Η εξαγγελία της Ελληνικής Επανάστασης έγινε δεκτή με αίσθημα βαθιάς ικανοποίησης από τους οραματιστές της νέας, δημοκρατικής Ευρώπης, διαίρεσε όμως τελικά και τους οπαδούς της μοναρχικής Ευρώπης, τους ίδιους που είχαν αντιταχθεί σε κάθε επαναστατική πρωτοβουλία.

Το περιεχόμενο της έκθεσης του νομάρχη του Άνω Ρήνου, με ημερομηνία 13 Μαΐου 1826 : «... οφείλουμε να αφήσουμε στις κυβερνήσεις την φροντίδα της παρέμβασης σε τοιούτου είδους υποθέσεις και οι Έλληνες είναι τόσοσ διηρημένοι μεταξύ τους, ώστε τα χρήματα τα οποία στέλλονται στους μεν χρησιμεύουν ίσως περισσότερο για την επιβολή τους στο άλλο κόμμα και λιγότερο για την απαλλαγή από τον ζυγό των Μουσουλμάνων.»

(...) Οπωσδήποτε όμως, η αρνητική αντίδραση κατά της ελληνικής επανάστασης εντοπιζονταν στους ακραίους συντηρητικούς κύκλους, καθώς και τις υπαγορεύσεις ορισμένων γαλλικών συμφερόντων. (...)

Κ. Σβολόπουλος, (2004). Η Ελληνική Επανάσταση ως γεγονός της Ευρωπαϊκής Ιστορίας, Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, σ. 1-16.

Πηγή 5

Από τις πηγές των Αυστριακών αρχείων προκύπτει ότι ο εμπορικός οίκος Μποσπινιώτη που ήταν ο σημαντικότερος εκείνη την εποχή στο Λιβόρνο μαζί με εκείνους του Ροδοκανάκη και του Πατρινού, είχε συσταθεί με σκοπό την ενίσχυση σε όπλα και σε χρήμα του Αγώνα. Είναι χαρακτηριστική εδώ η διπλή αλήθεια: από τη μία ο εμπορικός οίκος εμφανίζεται τρομοκρατημένος και ανήσυχος για την επανάσταση στην Ελλάδα, αλλά ταυτόχρονα πρωταγωνιστεί στη δημιουργία κινήματος οικονομικής συμπαράστασης στον Αγώνα. Μάλιστα σε επιστολή του εμπόρου Γεωργίου Κομιζοπούλου από τη Μόσχα, προς τον αδερφό του στην Οδησό, ο οίκος Μποσπινιώτη εμφανίζεται ως ενδιάμεσος κρίκος στο εμπόριο όπλων με προορισμό την Ελλάδα. Η διττή αυτή συμπεριφορά αποκαλύπτει ότι οι Έλληνες έμποροι της διασποράς, υπερβαίνοντας την λογική της τάξης τους, εμπλέκονται στη επαναστατική υπόθεση, κατά την οποία δεν είχαν εμπορικό συμφέρον αλλά οφείλεται στην εθνική και θρησκευτική συνείδηση.

Διαμαντής Α. (2013). Ιστοριογραφία και πηγές για την ερμηνεία του 1821, σ. 212.

Πηγή 6

Ανήμερα της εορτής των Βαΐων, την Κυριακή, φίλοι του και άνδρες επίσημοι των πρεσβειών έλεγαν στον Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, Γρηγόριο και τον παρακαλούσαν να φύγει να σωθεί διότι τα μέτρα της οθωμανικής κυβερνήσεως εγίνοντο άγρια, ανήμερα και καθένας ημπορούσε να προΐδει το μέλλον. Τον παρακαλούσαν λοιπόν να φύγει, του επρόσφεραν και τα μέσα.

«Μη με παρακινείτε εις φυγή» είπε εις τους φίλους «μη με θέλετε να σωθώ, η ώρα της φυγής μου θα ήτον αρχή σφαγής, ώρα σπαθιού εις την Κων/πολιν και την άλλη Χριστιανοσύνην. Εύμορφο πράγμα θέλετε να κάμω, μεταμορφωμένος να φύγω εις τα καράβια ή σφαλισμένος εις πρεσβείαν φιλικήν να ακούω εις τους δρόμους τα ορφανά του έθνους μου να σπαράττουν εις τα χέρια του δημίου. Είμαι πατριάρχης δια να σώσω τον λαό μου, όχι να τον ρίξω εις τα μαχαίρια. Ο θάνατος μου ίσως χρησιμεύσει περισσότερο παρ' ότι εδυνόμουν ποτέ να φαντασθώ πως θα ωφελήσει η ζωή μου. (...))»

Ομιλία περί του αιοδίδμου Γρηγορίου πατριάρχου Κων/πόλεως εκφωνηθείσα υπό Γρηγορίου Τερτσέτη, 5/4/1853, Αθήνα, 1853.

Πηγή 7

Η ιστορία του άταχτου λαογέννητου στρατού, που στάθηκε ο κινητήριος μοχλός της Επανάστασης και ο συνεπέστερος φορέας της. (...) Οι σφετεριστές³ του Εικοσιένα, κοτζαμπάσηδες και μεγαλέμποροι, αφού το κυνήγησαν μήκαν τέλος στις γραμμές του, για να καταπνίξουν τη λαϊκή βούληση και να το παρουσιάσουν δικό τους. Είναι πλάνη ν' αποδίνουμε τόσο την αιτία, τις αρχές όσο και τη διεξαγωγή της Επανάστασης σε μερικούς γραμματισμένους εμπόρους του εξωτερικού, στις αφηρημένες ιδέες ή σε μερικούς ξεχωριστούς στρατιωτικούς. Ο αληθινός ήρωας και πρωταγωνιστής κάθε Επανάστασης και μάλιστα εθνικοαπελευθερωτικής στάθηκε ανέκαθεν ο λαός, ο οποίος είχε προπαρασκευαστεί ιδεολογικά και διέθετε πείρα μαχητική και συνείδηση αγωνιστική. (...) Η ελληνική επανάσταση γεννήθηκε στα βουνά από την αγροτιά. Αυτό τον ασταμάτητο ανταρτοπόλεμο του λαού στα βουνά ζητούν να οργανώσουν και να χρησιμοποιήσουν σα στρατιωτική βάση όλα τα κινήματα.

Βαλέτας, Γ. Το Προδωμένο Εικοσιένα, 1946, σ. 27.

Πηγή 8

Η Φιλική Εταιρεία ήταν στην αρχή ένα ιδεολογικό κίνημα. (...) Η κυριότερη προσφορά της είναι το πώς κατάφερε να τραβήξει στην ιδέα της Επανάστασης πολλούς κορυφαίους του κλήρου, του φαναριωτισμού, των γραμμάτων, του εμπορίου. (...) Το αποτέλεσμα όμως ήταν συντριπτικό και αν μπόρεσε να πιάσει στην Ελλάδα η επανάσταση αυτό μόνο οι καθαρά τοπικές συνθήκες το καθόρισαν.

Βαλέτας, Γ. Το Προδωμένο Εικοσιένα, 1946, σ. 28.

8.1.3 Ιστορικές Πηγές- 3^η Διδασκαλία

Α' Παγκόσμιος Πόλεμος

Πηγή 1

Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος ξεκίνησε στις 3 Αυγούστου 1914, όταν η Γερμανία κήρυξε τον πόλεμο στη Γαλλία και εισέβαλε στο Βέλγιο. Η Γερμανία και η Αυστροουγγαρία (οι Κεντρικές Δυνάμεις) πολέμησαν ενάντια στη Ρωσία, τη Γαλλία και τη Βρετανική Αυτοκρατορία (την Τριπλή Συνεννόηση ή Αντάντ). Μετά το Σύμφωνο του Λονδίνου του Σεπτεμβρίου 1914, με το οποίο οι τρεις τελευταίες Δυνάμεις δεσμεύτηκαν να μην υπογράψουν χωριστή ειρήνη, οι χώρες της Αντάντ έμειναν γνωστές ως Σύμμαχοι. Το 1915 προσχώρησε στην Αντάντ η Ιταλία και το 1917 η Αμερική, ως συνεργαζόμενη, όμως όχι ως συμμαχική Δύναμη.

Robson St. (2009). Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. 25.

Πηγή 2

Αφορμή για την κήρυξη του πολέμου ήταν η δολοφονία του Αρχιδούκα Φραγκίσκου-Φερδινάνδου και της γυναίκα του από έναν Σερβοβόσνιο, τον Γκαβρίλο Πρίντσιπ. Ο αρχιδούκας ήταν ο διάδοχος του θρόνου της Αυστροουγγαρίας. Η Αυστροουγγαρία επιχείρησε να τιμωρήσει τη Σερβία για την υποστήριξή της προς τους τρομοκράτες. Η Ρωσία υπερασπίστηκε τη Σερβία, ένα αδελφό σλαβικό κράτος. Η Γερμανία όμως απαίτησε από τα υπόλοιπα κράτη της Ευρώπης να μην εμπλακούν στη διένεξη της συμμαχού της, Αυστροουγγαρίας με τη Σερβία. Η Γαλλία είχε υπογράψει αμυντική συμμαχία με τη Ρωσία. Η Βρετανία δεν είχε υπογράψει επίσημη συνθήκη συμμαχίας με τη Γαλλία ή τη Ρωσία, παρά

μόνο ανεπίσημες στρατιωτικές και ναυτικές συμβάσεις. Η Βρετανική κυβέρνηση όμως θεώρησε ότι είχε ηθικό χρέος να προστρέξει σε βοήθεια της Γαλλίας.

Η κήρυξη του πολέμου έγινε δεκτή με ενθουσιασμό από το σύνολο σχεδόν των κατοίκων της υπαίθρου και των πόλεων των εμπόλεμων κρατών, οι οποίοι θεωρούσαν ότι η σύγκρουση θα διαρκούσε μέχρι τα Χριστούγεννα. Ο πόλεμος όμως διήρκεσε μέχρι τις 11 Νοεμβρίου 1918. Οι ιστορικοί εκτιμούν ότι ο αριθμός των νεκρών στρατιωτών του πολέμου ανήλθε κατά προσέγγιση, σε 9.5 εκατομμύρια.

Robson St. (2009). Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. 25-26.

Πηγή 3

Η Σερβική μειονότητα στην Αυστροουγγαρία καθώς και η προσάρτηση της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης από την Αυστρία το 1908, προκάλεσε τις αντιδράσεις των Σλαβικών φύλων και οι σερβικές μυστικές υπηρεσίες οργάνωναν αγώνα εναντίον των Αυστριακών με την επιχορήγηση της Ρωσίας. (...)

Στη Βιέννη, οι ηγετικοί κύκλοι ήταν διαιρεμένοι, ο κληρονόμος του θρόνου, Φραγκίσκος-Φερδινάνδος είχε υιοθετήσει φιλελεύθερη στάση. Όμως ο στρατός ήταν αφοσιωμένος στη Γερμανία και παρέμενε αδιάλλακτος. Πράγματι, το 78,7% των αξιωματικών ήταν γερμανικής καταγωγής, ενώ 24% του πληθυσμού της Αυτοκρατορίας αποτελούνταν από Γερμανούς, οι Ούγγροι ήταν 9% και 20% και οι Τσέχοι 4,8% και 13%. (...) Επομένως, για την ανώτατη στρατιωτική εξουσία, ο πόλεμος ήταν ένας τρόπος επίλυσης του εθνικού προβλήματος.

Fero, M. (1997). Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος 1914-1918. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 47-48.

Πηγή 4

Το 1915 η προσποίηση ότι «όλα βαίνουν καλώς» του Βρετανού πρωθυπουργού στο Βρετανικό λαό ήταν πολύ ρηχή. Στη Βρετανία η ζοφερή πραγματικότητα του πολέμου έγινε αισθητή με τους στρατιώτες που είχαν πάθει σοκ από τους βομβαρδισμούς και με τις ατέλειωτες λίστες των νεκρών. Στη Γερμανία, ο πόλεμος έλαβε τη μορφή μιας όλο και περισσότερο καυτής συζήτησης αναφορικά με τους στόχους του και τον υποβρυχιακό πόλεμο. Η προσοχή των Γάλλων έμεινε θαυμάσια προσηλωμένη στη συνεχιζόμενη κατοχή του ενός δέκατου του γαλλικού εδάφους, η οποία απέκλειε κάθε ευσεβή πόθο για έναν εύκολο τερματισμό του πολέμου. Στη Ρωσία, ο καλπάζων πληθωρισμός δεν άφηνε τους πολίτες να ασχοληθούν με τίποτε άλλο εκτός από την επιβίωσή τους.

Robson St. (2009). Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. 98.

Πηγή 5

Από την πρώτη στιγμή που εμφανίστηκαν τα τουφέκια μεγάλου βεληνεκούς και μεγαλύτερης ακρίβειας, το πεζικό αναγκάστηκε να σκάψει για να προφυλαχθεί. Τα ορύγματα εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο στη μάχη της Αισν. (...) Σύντομα όμως τα χαρακώματα ενισχύθηκαν: οι Γερμανοί και οι Βρετανοί στοίβαζαν αμμόσακους στις θέσεις τους για να σχηματίσουν οπισθόχωμα, ενώ οι Γάλλοι στοίβαζαν δεμάτια από κλαδιά και κορμούς δέντρων για να ενισχύσουν τα τοιχώματα που συνεχώς κατέρρεαν. Μπροστά από τα χαρακώματα σε μια ουδέτερη ζώνη περιέφρασαν το χώρο με πασσάλους και χοντρό συρματοπλέγμα. Οι ακίδες του συρματοπλέγματος ήταν κοφτερές σαν ξυράφι και έκοβαν τις σάρκες όσων αντρών πιάνονταν στα δίχτυα τους. Οι ομάδες εκτύλιξης του συρματοπλέγματος δούλευαν τη νύχτα, ενώ την ίδια στιγμή επιδρομείς του αντιπάλου προσπαθούσαν να κόψουν και να ανοίξουν περάσματα μέσα από το συρματοπλέγμα. Αυτά τα κενά έδειχναν στον αντίπαλο που είναι το πιθανότερο να λάβει χώρα μια επίθεση.

Robson St. (2009). Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. 79-80

Πηγή 6

Κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου γινόταν προσπάθεια σε κάθε στρατόπεδο να είναι οι στρατιώτες καθαροί. Υπήρχαν κοινόχρηστα λουτρά, ενώ τα μολυσμένα από τις ψείρες ρούχα καθαρίζονταν στον ατμό. Η καθαριότητα ήταν πολύ σημαντική, καθώς βοηθούσε τους στρατιώτες να έχουν ακμαίο ηθικό και καλή ψυχολογία. Ακόμη, καταβάλλονταν προσπάθεια ώστε το φαγητό των στρατιωτών να είναι καλής ποιότητας, γιατί αν συνέβαινε το αντίθετο θα ζημιώνονταν σημαντικά το στράτευμα λόγω της πείνας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ναυτικός αποκλεισμός της Γερμανίας και της Αυστροουγγαρίας από την Βρετανία, που έπληξε σημαντικά το στρατό τους, ο οποίος λιμοκτονούσε (1918). Σύμφωνα με μαρτυρίες οι Γάλλοι και οι Βρετανοί στρατιώτες έκαναν παράπονα για την ποιότητα και τη μονοτονία του φαγητού, το οποίο στη συνέχεια βελτιώθηκε.

Cornish, P. (2014). The daily life of soldiers in First World War.

Πηγή 7

SS Squirie

11 pm 22 Oct 1914

«Αγαπητέ πατέρα,

Έχουμε ξεκινήσει χωρίς αρκετά καλή ψυχολογία, όπως σου ανέφερα και στην κάρτα που σου έστειλα, ο προορισμός είναι άγνωστος. (...) Μη φοβάσαι για μένα, θα προσέχω τον εαυτό μου και ο Θεός θα με προσέχει από εκεί πάνω. Αυτός θα αποφασίσει τι είναι καλό και δε νιώθω φόβο ούτε αγωνία. Δώσε χαιρετισμούς σε όλους. Θα κάνω ένα ζεστό μπάνιο και θα κοιμηθώ.»

Artur Ramsay Stanley- Clarke, (Βρετανός στρατιώτης)

Πηγή 8

«Ο αιματηρός πόλεμος τελείωσε! Τελείωσε! Δεν θα σκοτώσω άλλο, δεν θα ακουμπάω νεκρούς, δεν θα έχω πάνω μου λάσπη και αίμα. Δεν θα νιώσω ξανά το ψύχος και τη βροχή ούτε θα σκοντάφτει κανείς στις σκάλες των χαρακωμάτων, δεν θα ξεφεύγουν πάλι σφαίρες ελεύθερων σκοπευτών ούτε θα υπάρχουν φοβερές πυρκαγιές. Δεν θα στοιβάζουμε πια τα σώματα των νεκρών ανδρών σε σακιά.»

Υπολοχαγός Richard Dixon, Βασιλικό Πυροβολικό Αγγλίας (1918)

Πηγή 9

Το σύνολο του Βρετανικού λαού υποστήριξε τον πόλεμο. Οι απεργίες σταμάτησαν και επικράτησε ειρήνη στις εργασιακές σχέσεις, ενώ η συνδικαλισμένη εργατική τάξη αποδείχθηκε εξίσου πρόθυμη να παρουσιαστεί υπό τα όπλα όσο και το υπόλοιπο μέρος του πληθυσμού. Οι Σουφραζέτες διέκοψαν απότομα τις μαχητικές εκστρατείες για την παραχώρηση του δικαιώματος της ψήφου στις γυναίκες και υποστήριξαν τον πόλεμο. Το ενωμένο μέτωπο του βρετανικού στρατού αγκαλιάστηκε από όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Η ενότητα αποδεικνύεται περίτρανα με τη μαζική προσέλευση των εθελοντών. Πάνω από 1 εκατομμύριο άνδρες κατατάχθηκαν εθελοντικά μέχρι τα τέλη του 1914 και άλλοι 2,2 εκατομμύρια μέχρι το Σεπτέμβριο του 1915. (...) Ο μαζική προσέλευση των εθελοντών προκάλεσε δύο ανυπέβλητα προβλήματα: πώς θα τους μεταφέρουν στο μέτωπο και πώς θα αναπληρώσουν τα εργατικά χέρια.

Robson St. (2009). Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. 100-101.

Πηγή 10

«Τον Σεπτέμβριο του 1914 ένας αστυνομικός που εδρεύει στο Παρίσι ανέφερε ότι του είχε πει ένας μάρτυρας ότι είχε δει μια κοπέλα, ηλικίας έξι ετών με καταγωγή από το Βέλγιο, της οποίας ένας συγγενής ήταν χασάπης. Όταν έφτασαν Γερμανοί στρατιώτες στο χωριό της έκοψαν και τα δύο της χέρια... με μπαλτά.»

«Η γαλλική εφημερίδα «Le Matin» δημοσίευσε μια ιστορία στις 20 Σεπτεμβρίου 1914, ότι δύο εντοπισμένα χέρια, ένα από μια γυναίκα και ένα από ένα νεαρό κορίτσι είχαν βρεθεί στα πράγματα δύο Γερμανών στρατιωτών που είχαν αιχμαλωτιστεί.»

Πηγή 11

Η Γαλλία είναι φιλοπόλεμη χώρα, η Γερμανία όμως είναι χώρα μιλιταριστική. (...)

Στη Γερμανία οι στρατιωτικοί αναμειγνύονταν σε όλες τις υποθέσεις, γίνονταν με προθυμία διευθυντές επιχειρήσεων ή τραπεζών και βρίσκονταν πάντα στην πρώτη γραμμή, ενώ αποτελούσαν και την κινητήρια δύναμη του εθνικισμού. Σύμφωνα με τον Pierre Renouvin, ο εθνικισμός πήγαζε από την πεποίθηση ότι ο γερμανισμός, μέσα από τις επιτυχίες που κατάφερε σε στρατιωτικό, οικονομικό και πνευματικό επίπεδο, έδειξε μια αδιαμφισβήτητη ανωτερότητα, (...) επειδή ο γερμανικός λαός εκδηλώνει έναν ισχυρό πατριωτισμό και κατέχει την απαραίμιλλη τέχνη του να οργανώνεται».

(...) Η αναγέννηση του φιλοπολεμισμού στη Γαλλία, η ενίσχυση της γαλλο-ρωσικής συμμαχίας, η άνοδος τους πανσλαβισμού και το κίνημα των σλαβικών εθνοτήτων στην κεντρική Ευρώπη συνέβαλαν στο να διατηρηθεί αυτό το πνεύμα ακόμα πιο έντονο. Έτσι το επιθετικό πνεύμα που ήταν διάχυτο στους στρατιωτικούς και τους παγγερμανικούς κύκλους μπόρεσε να στηριχτεί πάνω σε νόμιμη ανησυχία του γερμανικού λαού να υπερασπιστεί τα συμφέροντά του και την ακεραιότητα του εθνικού εδάφους.

Fero, M. (1997). Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος 1914-1918. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 42-43.

Πηγή 12

Μια πιο επιστημονική ιστορική εκδοχή αναφέρει πως ο ιμπεριαλιστικός πόλεμος ξεκίνησε με πρωτοβουλία της Ρωσίας, για να αυξήσει τα εδαφικά της σύνορα, να βελτιώσει την οικονομία της και να αυξήσει τη σφαίρα επιρροής της. Όπως μάλιστα αναφέρει ο Λένιν στην οικονομική ιστορία που είχε γράψει πριν την έναρξη του πολέμου, «ένας μεγάλος πόλεμος μπορεί να είναι μια παραγωγική σύγκρουση». Η Γερμανία έλαβε μέρος στον πόλεμο αργότερα, για να βελτιώσει και εκείνη τη σφαίρα επιρροής και την παραγωγικότητά της. (...) Επομένως, τον πόλεμο πυροδότησε η Ρωσία και όχι η Γερμανία.

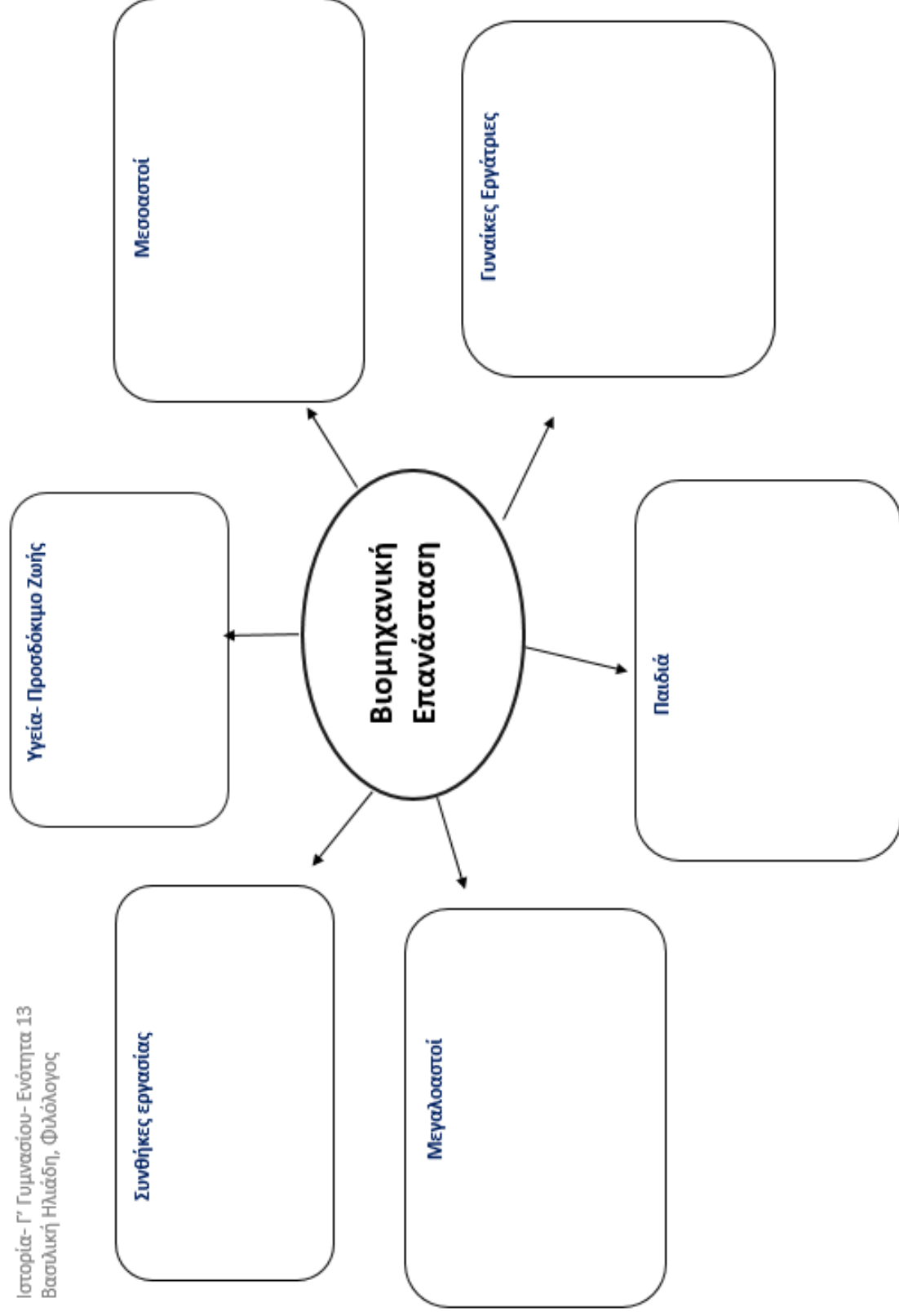
Hardach , G. (1987). The First World War 1914-1918. Pelican Books, pp. 8.

8.2 Φύλλα Εργασίας

8.2.1 Φύλλο Εργασίας- 1^η Διδασκαλία

ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ

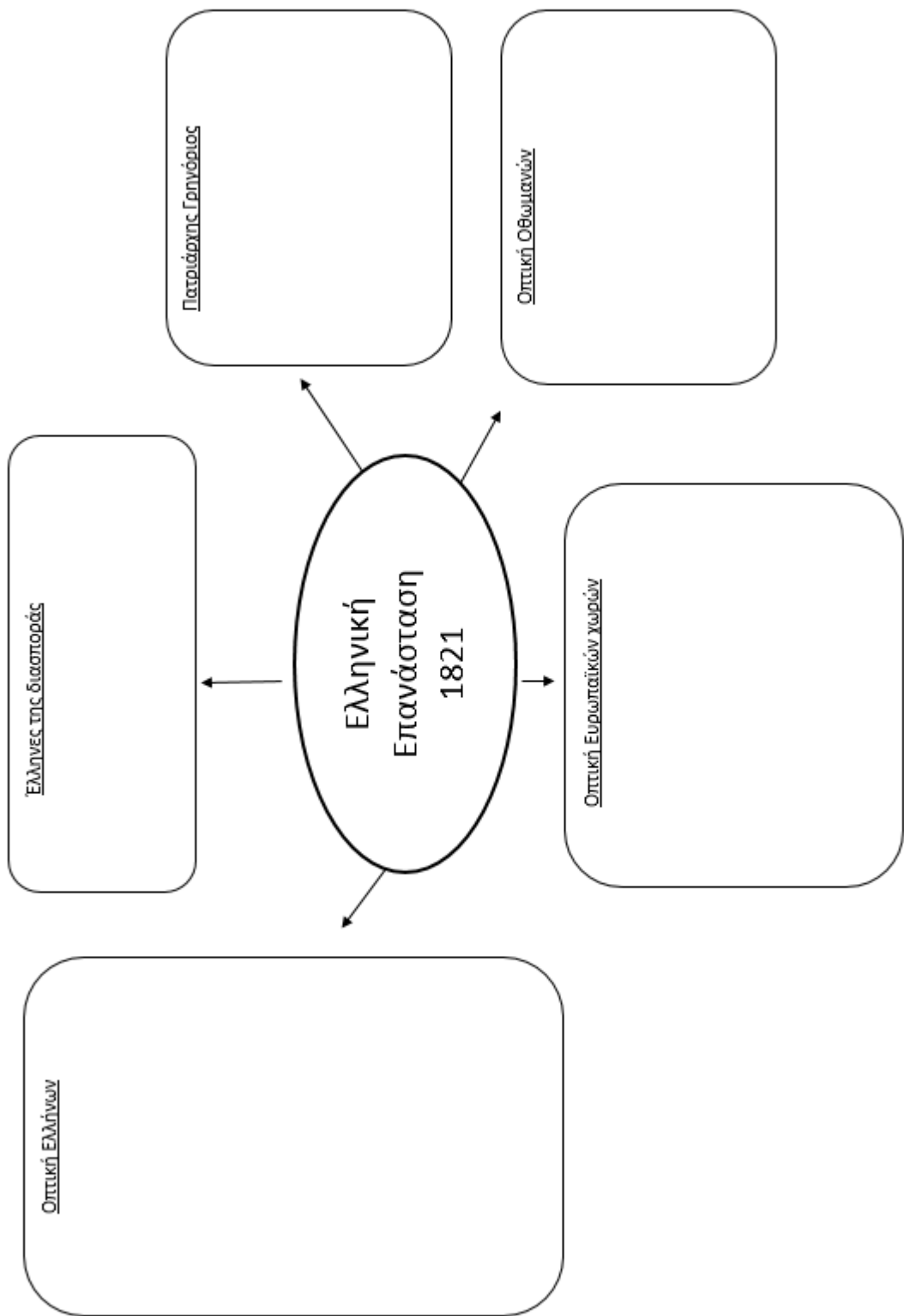
Ιστορικό ερώτημα:



8.2.2 Φύλλο Εργασίας- 2^η Διδασκαλία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ, 1821

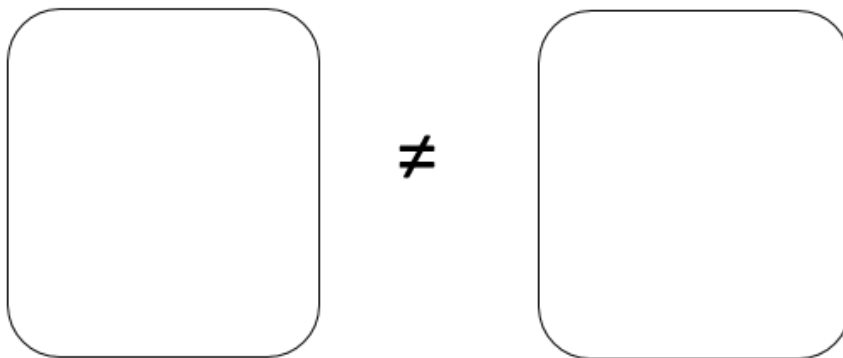
Ιστορικό ερώτημα:

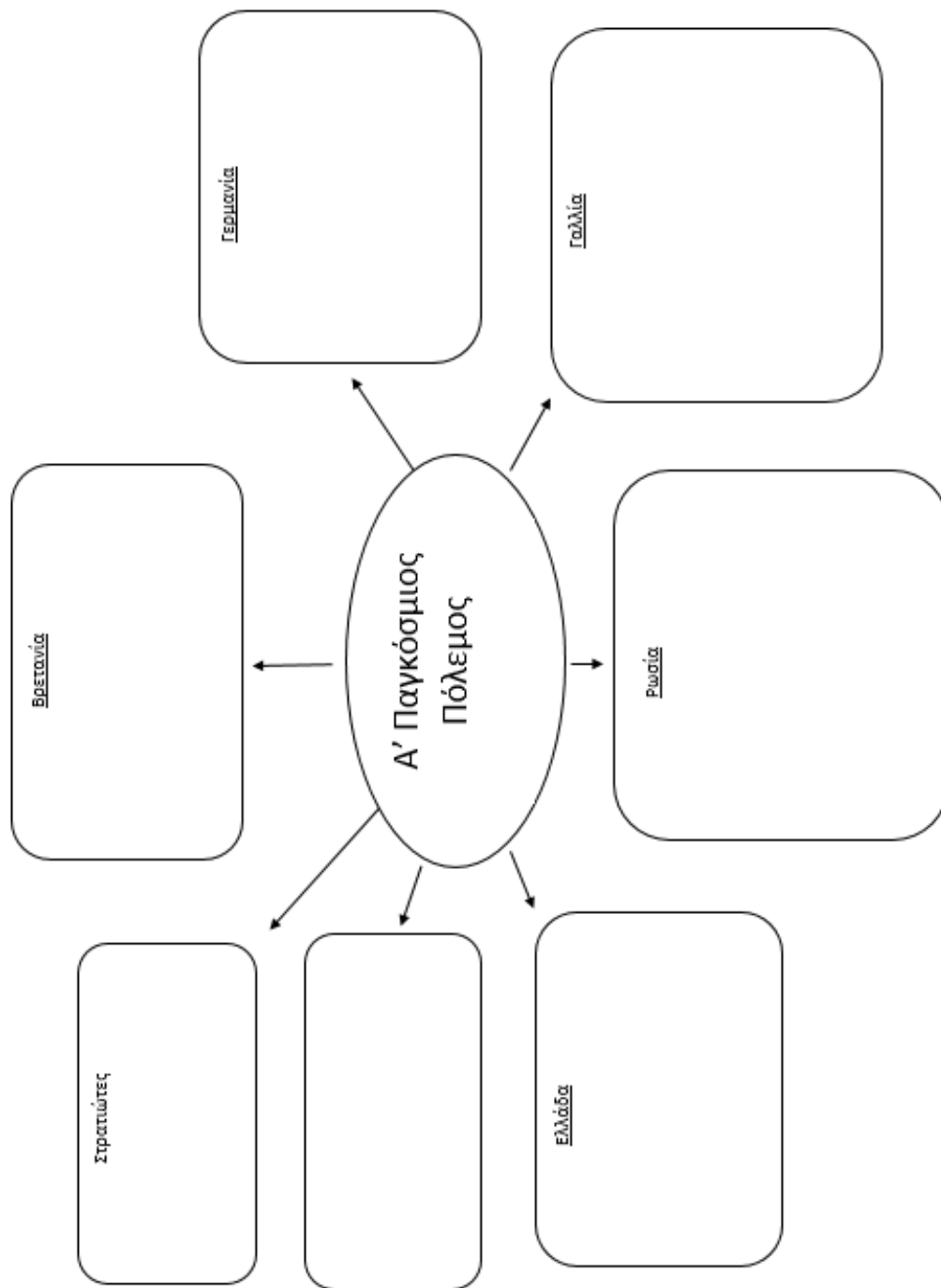


8.2.3 Φύλλο Εργασίας- 3^η Διδασκαλία

Α' Παγκόσμιος Πόλεμος

Ιστορικό ερώτημα:





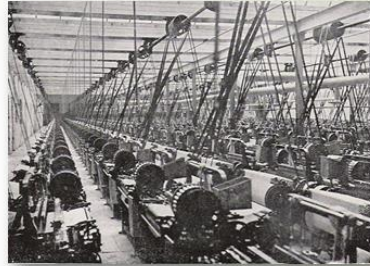
8.3 Οπτικό Υλικό

8.3.1 Οπτικό Υλικό- 1^η Διδασκαλία





<https://www.safetynational.com/conferencechronicles/the-4th-industrial-revolution/>



<https://historyofmassachusetts.org/where-industrial-revolution-took-place/>



<https://www.history.com/news/second-industrial-revolution-advances>



<https://webs.bcp.ora/sites/vclean/ModernWorldHistoryTextbook/IndustrialRevolution/IREffects.html>

Μέσος όρος ζωής στην Αγγλία το 1840

	αγρότες - εργάτες	γαιοκτήμονες - αστοί
Ρούτλαντ (αγροτική περιοχή)	38 ετών	52 ετών
Μάντσεστερ (βιομηχανική περιοχή)	17 ετών	38 ετών

ΕΣΟΔΑ

ΕΞΟΔΑ

ο πατέρας 520 φρ.	κατοικία 130 φρ.
η μητέρα 260 φρ.	τροφή 570 φρ.
	ενδυμασία 140 φρ.
	διάφορα 20 φρ.
σύνολο 780 φρ.	860 φρ.

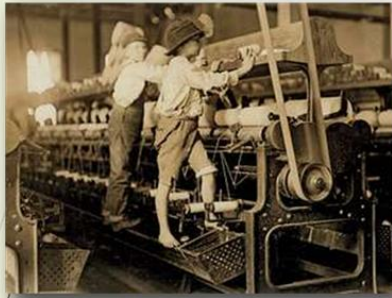
Ο προϋπολογισμός μιας εργατικής παρισινής οικογένειας γύρω στα 1830.



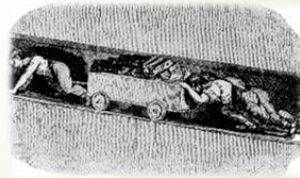
<https://webs.bop.org/sites/voleary/ModernWorldHistory/textbook/IndustrialRevolution/REffects.html>



<https://www.history.com/news/second-industrial-revolution-advances>



<https://www.britannica.com/explore/savingearth/industrial-revolution/>



8.3.2 Οπτικό Υλικό- 3^η Διδασκαλία





46.000 εθελοντές στρατιώτες από τη Βρετανία
<http://www.kifnews.com/news/εκατομηνια/2016/03/26/news/1916-46-000-from-bellaz-volunteered-for-first-world-war-443443/>



Γάλλος στρατιώτης πυροβολεί Γερμανό