



**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τίτλος: << Η ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης σε
ψηφιακό περιβάλλον για μαθητές της Ε΄τάξης
Δημοτικού: Μια Μελέτη Περίπτωσης για το μάθημα της
Ιστορίας με τη χρήση του Διαδραστικού Περιεχομένου
της ψηφιακής πλατφόρμας E-class >>**

<< Δημήτριος Τεμελούδης >>

Επιβλέπων Καθηγητής: << Χρήστος Κυτάγιας >>

Ακαδημαϊκό Έτος 2021-2022



Αντί προλόγου

“...when you have eliminated the impossible, whatever remains, however improbable, must be the truth...”

Sherlock Holmes in “The Sign of the Four” (Doubleday p. 111, 1890)

Τριμελής επιτροπή: Χ. Κυτάγιας, επίκουρος καθηγητής (επιβλέπων)

Ι. Ψαρομήλιγκος, καθηγητής

Δρ. Θ. Αναγνωστόπουλος, ειδικό διδακτικό προσωπικό



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
1.ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΤΥΠΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	17
1.1.Διδακτική μεθοδολογία και μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας	17
1.1.1.Παραδοσιακές & εναλλακτικές μέθοδοι και μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης	17
1.1.2.Οι ερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	20
1.2.«Ιστορική σκέψη», «Ιστορικός συλλογισμός», «Ιστορική συνείδηση» και «Ιστορική ενσυναίσθηση»	21
1.3.Οι σχετικές θεωρίες μάθησης	25
1.1.1.Εποικοδομισμός	25
1.1.2.Συμπεριφορισμός	27
1.1.3.Κριτική Παιδαγωγική	29
2.ΟΙ Τ.Π.Ε ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30
2.1.Παρουσίαση των εκπαιδευτικών, ψηφιακών μέσων	30
2.2.Το ζήτημα της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη, το μοντέλο “TRACK”	32
2.3.Οφέλη και μειονεκτήματα χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση	34
2.4.Προϋποθέσεις χρήσης τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση	38
2.5.Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των συστημάτων διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης, η περίπτωση της ψηφιακής πλατφόρμας “e-class”	39
2.6.Παραδείγματα εισαγωγής ψηφιακών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας	42
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ	48
3.ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	49
3.1.Οριοθετώντας το πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης	49
3.2.Τεχνικές συλλογής δεδομένων στις μελέτες περιπτώσεων	50



3.3.Στάδια εφαρμογής της μελέτης περίπτωσης -----	51
3.4.Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής μελετών περίπτωσης -----	52
4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-----	52
4.1.Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας -----	52
4.2.Κύρια χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας-----	55
4.3.Τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων έρευνας-----	56
4.4.Δεοντολογικό πλαίσιο έρευνας -----	59
5.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ -----	61
5.1.Προγράμματα διαδικασίας -----	61
5.2.Σκοποθεσία διδακτικής παρέμβασης -----	62
5.3.Σχέδια μαθημάτων διδακτικής παρέμβασης -----	63
5.3.1.Σχέδιο πρώτου μαθήματος: Οι Ίσαυροι αυτοκράτορες εκσυγχρονίζουν τη νομοθεσία και τη διοίκηση της αυτοκρατορίας-----	63
5.3.2.Σχέδιο δεύτερου μαθήματος: Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς - -----	65
5.3.3.Σχέδιο τρίτου μαθήματος: Κρίνοντας τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων -- -----	66
5.4.Ορισμός του ιστορικού περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης -----	68
5.5.Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης-----	70
6.ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -----	74
6.1.Περιεχόμενο των ερωτηματολογίων -----	74
6.2.Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων -----	74
6.2.1.Εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία-----	74
6.2.2.Μάθημα της Ιστορίας-----	76
6.2.3.Μάθημα της Ιστορίας και τεχνολογία -----	79



6.3.Σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων -----	83
6.4.Παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας	84
6.4.1.Ανάλυση των απαντήσεων του φύλλου εργασίας «Ενότητα 23. Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται» -----	86
6.4.2.Ανάλυση των απαντήσεων του φύλλου εργασίας «Ενότητα 24. Η κρίση της οικονομίας διχάζει τους Βυζαντινούς» -----	88
6.4.3.Ανάλυση των απαντήσεων του φύλλου εργασίας «Κρίνοντας τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων» -----	89
6.5.Σχολιασμός των αποτελεσμάτων των φύλλων εργασίας-----	91
7.ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -----	93
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -----	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ -----	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ -----	112



Περίληψη

Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση η οποία έχει περάσει από πολλά στάδια και περιπέτειες σε διεθνές και εθνικό επίπεδο ώσπου να αποκτήσει τη σημερινή του μορφή. Στη σημερινή εποχή η διδασκαλία της Ιστορίας τοποθετείται μεταξύ δύο άκρων και αυτό οφείλεται στην αναταραχή που έχει δημιουργηθεί σε επιστημολογικό επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες σχετικά με τη στάση του ιστορικού απέναντι στο ιστορικό περιεχόμενο. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ μεγάλη και απαιτεί την υιοθέτηση μιας ισορροπημένης στάσης μεταξύ των απαιτήσεων που εκφράζονται από διάφορους φορείς εκπαίδευσης και της ανάγκης των μαθητών για αυξημένη και περισσότερο ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία του μαθήματος, καθώς το μάθημα αποτελεί πρόσφορο έδαφος για να μάθουν τα παιδιά να σκέπτονται κριτικά και να διαμορφώσουν την ιστορική τους συνείδηση. Τον τελευταίο καιρό έχει παρατηρηθεί ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον επίσημων φορέων της εκπαίδευσης και μη για τη θέση του μαθήματος της Ιστορίας στο σύγχρονο, ανταγωνιστικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και την αναμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος. Στο περιβάλλον αυτό οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης έχουν μετασχηματιστεί με την είσοδο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε). Με την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας επιδιώχθηκε η κατάρτιση και παρουσίαση μιας σειράς μαθημάτων Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού που είχαν υλοποιηθεί με ψηφιακά εργαλεία με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: μάθημα Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού, ιστορική σκέψη, Τ.Π.Ε., ψηφιακή πλατφόρμα "E-class"



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση η οποία έχει περάσει από πολλά στάδια και περιπέτειες σε διεθνές και εθνικό επίπεδο ώσπου να αποκτήσει τη σημερινή του μορφή. Εμφανίστηκε τον 19^ο αιώνα με την εμφάνιση των εθνικών κρατών και του κινήματος του Ρομαντισμού και χρησιμοποιήθηκε για την προώθηση εθνικών και εθνικιστικών σκοπών, συγκεκριμένων πολιτικών με τις οποίες επιδιωκόταν η επικράτηση της κυρίαρχης εθνικής και θρησκευτικής ιδεολογίας. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα πραγματοποιήθηκαν ορισμένες προσπάθειες χειραφέτησης του περιεχομένου του μαθήματος από τις δογματικές αντιλήψεις που αναπαράγονταν μέσω αυτού, ωστόσο ήταν μεμονωμένες και δίχως αντίκρισμα (Μαυροσκούφης, 2010α: 7).

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σε ορισμένες χώρες το μάθημα συγχωνεύτηκε με άλλα διδακτικά αντικείμενα των κοινωνικών σπουδών με αποτέλεσμα να κινδυνεύσει να εξαφανιστεί. Παρόλα αυτά, την ίδια περίπου χρονική περίοδο σε ορισμένα δυτικά κράτη έκαναν την εμφάνιση τους νέα κινήματα (η «Νέα Ιστορία» στην Αγγλία, η «Κοινωνική Ιστορία» στη Δυτική Γερμανία και το περιοδικό “Annales” στη Γαλλία) με τα οποία ήρθαν στο προσκήνιο νεωτερισμοί ως προς τον τρόπο προσέγγισης και ερμηνείας των ιστοριογραφικών οπτικών και στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης του ιστορικού περιεχομένου. Στην κατεύθυνση αυτή συνετέλεσαν και οι εξελίξεις στις επιστήμες της Ψυχολογίας, συγκεκριμένα στον κλάδο της Γνωστικής Ψυχολογίας, και της Παιδαγωγικής με τη διατύπωση νέων θεωριών για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Πυρήνας των παραπάνω εξελίξεων ήταν η στροφή του ενδιαφέροντος προς τον τρόπο με τον οποίο δομείται η γνώση με ενεργητικό τρόπο, την προσωπική νοηματοδότησή της, το είδος εκείνο της μάθησης που ωθεί το άτομο σε δράση για ανακάλυψη, έρευνα και αξιοποίηση της συνεργασίας και της δημιουργικότητας, την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διαδικασία της μάθησης και την εφαρμογή όσων έχουν κατακτηθεί στο πλαίσιο της καθημερινότητας (Μαυροσκούφης, όπ. π.).

Στο σημείο αυτό κρίνεται άξιο να γίνει ιδιαίτερη μνεία στις προσπάθειες αναμόρφωσης του μαθήματος της Ιστορίας που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. και στην Αγγλία τις δεκαετίες του '60 και του '70. Στις Η.Π.Α. στον απόηχο του “Sputnik



shock”¹ χρηματοδοτήθηκε η σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων βασισμένα στις ιδέες του Jerome Bruner με επίκεντρο την ανακαλυπτική μάθηση². Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων ήταν το “Amherst History Project” στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, μέσω του οποίου προωθούνταν η καλλιέργεια των ερευνητικών δεξιοτήτων των μαθητών χρησιμοποιώντας ιστορικά ερωτήματα ανοιχτού τύπου και αντικρουόμενες πηγές πληροφόρησης (Reisman, 2012: 234).

Την ίδια περίπου περίοδο στην Αγγλία οι ιδέες του Bruner είχαν παρόμοια απήχηση. Το 1972 με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα “History 13-16” επιδιώχθηκε η μύηση των μαθητών ηλικίας 13-16 ετών στους τρόπους με τους οποίους οι ιστορικοί επεξεργάζονται και ερμηνεύουν το ιστορικό υλικό. Τα δύο προγράμματα επικρίθηκαν γιατί, σύμφωνα με τις επιτροπές που ανέλαβαν να τα αξιολογήσουν, δεν προωθήθηκαν σε σημαντικό βαθμό η ερευνητική μέθοδος των ιστορικών στις σχολικές τάξεις και δεν έδιναν στα ιστορικά γεγονότα την αξία και τη σημασία που έπρεπε. Πλέον, μόνο μαθητές ηλικίας μεγαλύτερης των 14 ετών δικαιούνται να παρακολουθήσουν παρεμφερή μαθήματα επιλογής, ενώ είναι αξιοσημείωτο πως στις προαναφερθείσες χώρες κυριαρχούν η μετωπική διδασκαλία, η διάλεξη και η στείρα απομνημόνευση του ιστορικού περιεχομένου (Reisman, όπ.π.: 235).

Στη σημερινή εποχή η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας τοποθετείται μεταξύ δύο άκρων και αυτό οφείλεται στην αναταραχή που έχει δημιουργηθεί σε επιστημολογικό επίπεδο τις τελευταίες δύο-τρεις δεκαετίες όσον αφορά τη στάση του ιστορικού απέναντι στο ιστορικό περιεχόμενο³ (VanSledright, 2002: 1090). Στη μία πλευρά υπάρχει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που βασίζεται στον έλεγχο των μεταδιδόμενων ιστορικών πληροφοριών στο σχολικό περιβάλλον, στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας με την αναπαραγωγή καθορισμένων ιστορικών αναπαραστάσεων.

1 Το γεγονός αναφέρεται στην εκτόξευση του πρώτου τεχνητού δορυφόρου στην ιστορία της ανθρωπότητας από τη Σοβιετική Ένωση στις 4 Οκτωβρίου 1957 και στον απόηχο αυτής στον Δυτικό κόσμο και κυρίως στις Η.Π.Α στην περίοδο του *Ψυχρού Πολέμου*.

2 Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

3 Ο VanSledright αναφέρει πως οι ιστορικοί έχουν να επιλέξουν μεταξύ δύο προσεγγίσεων, η πρώτη επιτάσσει την όσο το δυνατό μεγαλύτερη προσκόλληση στην «πραγματικότητα» που παρουσιάζουν οι ιστορικές πηγές, οπότε υφίσταται μόνο μία ερμηνεία αυτών, ενώ με τη δεύτερη προσέγγιση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο και στο περιεχόμενο της ερμηνείας που αποδίδει στα ιστορικά δεδομένα ο ιστορικός που τα αναλύει.



Στην αντίπερα όχθη κυριαρχούν οι έννοιες της αλληλεπίδρασης και της διάδρασης σε μια προσπάθεια οικοδόμησης προσωπικών αντιλήψεων για το παρελθόν, η καλλιέργεια του κριτικού τρόπου σκέψης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων της ιστορικής επιστήμης (Carretero, 2011: 24). Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ μεγάλη και απαιτεί από αυτούς να ισορροπήσουν μεταξύ των απαιτήσεων που εκφράζονται από διάφορους φορείς εκπαίδευσης και της ανάγκης των μαθητών για αυξημένη και περισσότερο ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία του μαθήματος. Είναι λοιπόν, αδήριτη υποχρέωση όσων εμπλέκονται με τη διδακτική της Ιστορίας να επανεξετάσουν το ζήτημα της κατεύθυνσης του μαθήματος (Pattiz, 2004: 239-240).

Για τον Seixas (2000: 20) υπάρχουν τρεις επιλογές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με διαφορετικό επιστημολογικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο. Η πρώτη επιλογή οδηγεί στην αναπαραγωγή μέσω του μαθήματος της επικρατούσας όψης των ιστορικών γεγονότων όπως αυτά καταγράφονται με γραμμική χρονική αφήγηση στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια της εκάστοτε πολιτείας. Την προσέγγιση αυτή ο Seixas ονομάζει «αναπαραγωγή της συλλογικής μνήμης». Στη δεύτερη επιλογή, την «επιστημονική», αξιοποιείται η παράθεση αντικρουόμενων ερμηνειών για ένα ιστορικό θέμα και οι μαθητές καλούνται μελετώντας ιστορικές πηγές να διαμορφώσουν τη δική τους γνώμη για το υπό εξέταση θέμα. Η τρίτη επιλογή, αυτή του «μεταμοντερνισμού», αναφέρει πως δεν έχει τόσο σημασία αν είναι σωστές ή λανθασμένες οι εκάστοτε ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων, εκείνο που πρέπει να μελετηθεί από τους μαθητές είναι το πλαίσιο και ο τρόπος με τον οποίο έχουν διαμορφωθεί αυτές από διάφορες ομάδες συμφερόντων και ποιους σκοπούς εξυπηρετούν.

Όπως παρατηρούν οι Vansledright & James (2002: 270) η κυρίαρχη τάση στη σχολική Ιστορία είναι ο μαθητής να έχει τον ρόλο του αποδέκτη των πληροφοριών που παρουσιάζονται στα σχολικά βιβλία Ιστορίας. Βασικό μέλημα αποτελεί η άκριτη αφομοίωση και αναπαραγωγή γεγονότων και πληροφοριών που συναντώνται στα σχολικά εγχειρίδια (VanSledright, 2002: 1091). Αυτή η παθητική στάση απέναντι στο ιστορικό περιεχόμενο έρχεται σε αντίθεση με την «επιστημονική δραστηριότητα» κατά την οποία ο μαθητής καλείται να εξετάσει κριτικά το υπό μελέτη υλικό και να σχηματίσει τη δική του άποψη για τα παρουσιαζόμενα ιστορικά γεγονότα (Bain, 2000: 332). Η αντίληψη αυτή για τον τρόπο μελέτης των ιστορικών πηγών προέρχεται από τον



τρόπο εργασίας των ειδικών που ασχολούνται με τη μελέτη της Ιστορίας. Ο ιστορικός πρέπει μελετώντας μια πηγή να την εντάξει στο κατάλληλο ιστορικό πλαίσιο, να την εξετάσει κριτικά και στη συνέχεια να προβεί στην ερμηνεία της. Οι μαθητές αποκλείονται από την παραπάνω διαδικασία και μαθαίνουν μόνο να αποστηθίζουν την ερμηνεία του ιστορικού, ένα φαινόμενο που ο Barthes (1969) ονόμασε «*αναφορική ψευδαίσθηση*»⁴.

Παρόλα αυτά, οι εξελίξεις που αφορούν το μάθημα της Ιστορίας αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές απόψεις για τη μελέτη των ιστορικών δεδομένων και αμφισβητούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη διδασκαλία του μαθήματος. Στα πορίσματα της επιτροπής Εθνικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικής Προόδου των Η.Π.Α. (National Assessment of Educational Progress)⁵ σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας αναφέρεται πως οι μαθητές εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγκράτηση όλων των πληροφοριών που αναμένεται να μάθουν καθώς αφομοιώνουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Παράλληλα, γίνεται ολοένα και πιο αναγκαίο το αίτημα για παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας στους μαθητές, ώστε να εμπλακούν περισσότερο στις διαδικασίες της επιστήμης της Ιστορίας για να αναπτύξουν την ιστορική τους συνείδηση (VanSledright, 2002: 1092).

Το μάθημα της Ιστορίας πρέπει να απαγκιστρωθεί από τον βιβλιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, τη στείρα εξιστόρηση και τους μονολόγους. Σε έρευνες που αναζητήθηκαν οι πιο αποδοτικοί τρόποι διδασκαλίας του μαθήματος αποδείχθηκε πως υπερτερούν εκείνοι που προάγουν την ενεργό συμμετοχή και ενσωματώνουν στοιχεία ερευνητικών διαδικασιών, καθώς οι μαθητές ενισχύουν την ικανότητά τους να σκέπτονται κριτικά και αφομοιώνουν με μεγαλύτερη ευκολία πληροφορίες που μεταχειρίζονται ενεργά (Johansson, 2019: 249). Κύρια επιδίωξη πρέπει να είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και ευκαιριών για τους μαθητές, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να διαλέγουν πληροφορίες από ποικίλες ιστορικές πηγές για να συγκροτήσουν τις δικές τους απόψεις και επιχειρήματα, πάντα με πνεύμα κριτικό αξιολογώντας την

4 Η «*αναφορική ψευδαίσθηση*» κατά τον Barthes αναφέρεται στη λανθασμένη αντιμετώπιση του ιστορικού περιεχομένου ως αναντίρρητη αλήθεια παρά ως μια κοινωνική κατασκευή/ερμηνεία [Barthes, R. (1989). "The Reality Effect". In: R. Barthes, *The Rustle of Language*, trans. R. Howard. Berkeley: University of California Press (pp. 141-148)].

5 Η πιο πρόσφατη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε το 2018 με τη συμμετοχή 16,400 μαθητών ηλικίας 14-15 ετών (πηγή: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/ushistory/>).



εγκυρότητα του υπό μελέτη περιεχομένου και την αξιοπιστία της πηγής πληροφοριών. Πρέπει να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να μελετούν ένα θέμα μέσα από διαφορετικές όψεις του και να προσπαθούν να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, να λειτουργούν δηλαδή ως ιστορικοί ερευνητές και να καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα. Με άλλα λόγια το μάθημα της Ιστορίας είναι πρόσφορο έδαφος για να μάθουν τα παιδιά να σκέπτονται κριτικά και να διαμορφώσουν την ιστορική τους συνείδηση (Μαυροσκούφης, 2010α: 8).

Όσοι έχουν ασχοληθεί με την ιστορική εκπαιδευτική έρευνα συναντούν ολοένα και περισσότερο τον όρο «ιστορική σκέψη». Πλέον, ο συγκεκριμένος όρος τείνει να εδραιωθεί τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο στον κλάδο της ιστορικής εκπαίδευσης στις χώρες του Δυτικού κόσμου. Είναι αξιοσημείωτο πως ακόμα και σχεδιαστές ηλεκτρονικών παιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο ισχυρίζονται πως προωθούν την καλλιέργειά της μέσα από το έργο τους. Σε καμία περίπτωση όμως, δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της έννοιας, καθώς το διαφορετικό επιστημολογικό υπόβαθρο και το προσωπικό σύστημα αξιών κάθε ερευνητή που ασχολείται με το θέμα οδηγούν σε διαφωνίες ως προς τα στοιχεία που απαρτίζουν την ιστορική σκέψη (Lévesque & Clark, 2018: 119).

Ο όρος «ιστορική σκέψη» αναφέρεται σε μια αναδυόμενη θεωρία που πηγάζει από μελέτες σχετικές με τις γνωστικές διαδικασίες που απαιτούνται για την εναργέστερη κατανόηση των ιστορικών εννοιών και την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Ο όρος αναφέρθηκε πρώτη φορά από τον Wineburg το 1991⁶ και έκτοτε σε πληθώρα ερευνητικών προσπαθειών θίγεται ως ζήτημα ή γίνεται αναφορά σε κάποια από τα στοιχεία που εντάσσονται το συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. Barton & Levstik, 1998· Seixas, 1994· Epstein, 1998· Thorp, & Persson, 2020).

Στη νεότευκτη θεωρία αναφέρεται πως οι μαθητές επιτυγχάνουν να προσεγγίσουν υψηλότερα επίπεδα στην καλλιέργεια της ιστορικής τους συνείδησης, όταν τους δίδεται η ευκαιρία να αξιοποιήσουν συνειδητά τις προηγούμενες γνώσεις για το παρελθόν που έχουν κατακτήσει, ανεξάρτητα από το πόσο περιορισμένες μπορεί να είναι, για να μελετήσουν σε βάθος τα ιστορικά δεδομένα. Όταν εκτυλίσσεται αυτή η

6 Wineburg, S. (1991). "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy". *American Educational Research Journal*, 28, 495–519.



διαδικασία το ενδιαφέρον μοιράζεται μεταξύ των προϊόντων και των διαδικασιών της ιστορικής έρευνας. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης απαιτεί τη μεταχείριση πολλαπλών μορφών ιστορικών πηγών, την επίλυση ερμηνευτικών ζητημάτων, τη διατύπωση και διευθέτηση ερωτημάτων σχετικών με τη συνάφεια των υπό μελέτη γεγονότων και τη φύση της εργασίας που απαιτείται και τη δημιουργική και με σεβασμό στο πλαίσιο συμπλήρωση κενών που πιθανόν να προκύψουν στις ιστορικές πληροφορίες. Η ιστορική κατανόηση επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν περιλαμβάνονται η ικανότητα κριτικής μεταχείρισης των ιστορικών πηγών και ένταξής τους στο κατάλληλο ιστορικό πλαίσιο, η ικανότητα κατανόησης της θέσης του συγγραφέα της πηγής και πώς εκφράζονται οι προσωπικές αντιλήψεις του μέσα από έργο του και τέλος, η ικανότητα συγκρότησης εμπλαισιωμένων και στοιχειοθετημένων ερμηνειών για το παρελθόν. Με απλά λόγια με τη θεωρία αυτή αναδεικνύεται η σημασία των ερευνητικών μεθόδων στην εκμάθηση της ιστορίας (VanSledright, 2002: 1092).

Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται ένα ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον επίσημων φορέων της εκπαίδευσης για τη θέση του μαθήματος της Ιστορίας στο σύγχρονο, ανταγωνιστικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και την αναμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος. Δυστυχώς, όμως ο φόβος της μεγαλύτερης αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της δυννητικής απώλειας ελέγχου του περιεχόμενου του μαθήματος αποτελούν τροχοπέδη στη μετεξέλιξή του. Για τον λόγο αυτό η ευθύνη μετατοπίζεται στους εκπαιδευτικούς του ιστορικού μαθήματος οι οποίοι οργανώνονται, κυρίως στο εξωτερικό, σε διάφορες ενώσεις και δίκτυα σχολείων τα οποία έχουν ως σκοπό την αναμόρφωση του μαθήματος. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός πως στην Ελλάδα δεν υπάρχει ένωση εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας (Μαυροσκούφης, 2010α: 8-9).

Στο σύγχρονο και ανταγωνιστικό περιβάλλον που αναφέρθηκε προηγουμένως οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης έχουν μετασχηματιστεί με την είσοδο των *Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας* (Τ.Π.Ε). Το φαινόμενο που παρατηρείται οφείλεται στην εκθετική εξέλιξη και διάδοση της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην καθημερινότητα, στην αλματώδη ψηφιοποίηση και τον αυξανόμενο όγκο των



διαθέσιμων πληροφοριών και στη συνεχιζόμενη διεύρυνση της ανθρώπινης γνώσης⁷. Οι Τ.Π.Ε. είναι ένας όρος-ομπρέλα στον οποίο εντάσσονται τόσο εποπτικά μέσα (hardware) όσο και διδακτικά πακέτα-λογισμικά (software), τα οποία αξιοποιούνται με οργανωμένο τρόπο για να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι. Ο βαθμός εισαγωγής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλει και με ανάλογο τρόπο επηρεάζει τη διεξαγωγή του μαθήματος (Σολομωνίδου, 2006: 5).

Πλέον οι Τ.Π.Ε αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των Προγραμμάτων Σπουδών με απώτερο σκοπό της εισαγωγής τους στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας να είναι η δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών μάθησης στις οποίες προάγεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (Jonassen, 1999: 229). Ένα μαθησιακό περιβάλλον που περιλαμβάνει τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση και την αξιοποίηση γνωστικών ικανοτήτων που σχετίζονται περισσότερο με τις διεργασίες της κατανόησης και συγκρότησης της γνώσης (μεταγνώση) και λιγότερο από την απλή απομνημόνευση πληροφοριών. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται η προώθηση του συνεργατικού κλίματος σε μια προσπάθεια από κοινού επίλυσης προβλημάτων (Hannafin, & Hill, 2002: 77).

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σύμφωνα με τους Σίσκο και Αντωνίου (2006: 313) μπορεί να έχει πολύπλευρη και θετική επίδραση σε πέντε τομείς της μαθησιακής δραστηριότητας, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στις μεθόδους και στον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, στον βαθμό επίτευξης της κοινωνικοποίησης των μαθητών, στον βαθμό ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική πραγματικότητα και στα επίπεδα αξιοποίησης της δημιουργικότητας τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Σε παγκόσμια κλίμακα διάφορες μορφές των Τ.Π.Ε. με αυξανόμενο ρυθμό ενσωματώνονται στο σχολικό περιβάλλον και το γεγονός αυτό μαρτυρά την έμμεση αναγνώριση της δυναμικής συνεισφοράς τους στην εκπαίδευση.

Οι αλλαγές που συντελούνται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική καθημερινότητα αφορούν κυρίως τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία οργανώνεται, παρουσιάζεται, μεταφέρεται και αναλύεται η πληροφορία. Έτσι, μεταβάλλεται το περιεχόμενο και οι τρόποι μάθησης και σε γενικότερο πλαίσιο συνολικά η εκπαιδευτική

7 Υ.Π.Ε.Θ. (2016). *Οδηγίες διδασκαλίας και διδακτέα ύλη Δημοτικού Σχολείου 2016-17 για το διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, Πράξη 46/24-11-2016 του Ι.Ε.Π. (28/12/2016).*



διαδικασία. Πλέον, η χρήση των Τ.Π.Ε. δεν περιλαμβάνει μόνο την πληροφορική κατάρτιση των παιδιών, αλλά επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της διδακτικής και μαθησιακής δραστηριότητας προσφέροντας ευκαιρίες για διάδραση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Τζιμογιάννης, 2001: 29).

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορεί με τις κατάλληλες αποφάσεις και ενέργειες να οδηγήσει σε νέα μαθησιακά μονοπάτια, στα οποία ο ρόλος του μαθητή είναι περισσότερο ενεργητικός με το πείραμα, την αναζήτηση, την ανακάλυψη, τη συνεργασία να κυριαρχούν στη σχολική τάξη. Οι γνώσεις που αποκτώνται πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές για τις πραγματικές συνθήκες της κοινωνίας καλλιεργώντας την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία, ενώ παράλληλα δεν πρέπει να χαθεί ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας τους. Άλλωστε, η χρήση των Τ.Π.Ε. πρέπει να αποσκοπεί στην καλλιέργεια της αυτενέργειας, της συνεργατικής μάθησης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, του βιωματικού χαρακτήρα μάθησης, του διαλόγου και του αναστοχασμού (Bigge, 1999:429-430).

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματοποιείται η παρουσίαση μιας σειράς μαθημάτων Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού που υλοποιήθηκαν με ψηφιακά εργαλεία και βασικός σκοπός τους ήταν η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτά. Η μεταπτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο κύριες ενότητες, το θεωρητικό πλαίσιο και την περιγραφή της έρευνας.

Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται οι έννοιες που αποτέλεσαν τη βάση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας και ιδιαίτερα στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, στους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, στην καλλιέργεια καθορισμένων δεξιοτήτων σκέψης και μάθησης, στις ερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που έχουν αναπτυχθεί για το μάθημα και στις θεωρίες μάθησης που αποτελούν το υπόβαθρο των διδασκαλιών/μαθημάτων που σχεδιάστηκαν για την παρούσα έρευνα και στη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Στη συνέχεια της παρουσίασης καταγράφονται τα ψηφιακά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Ιστορίας, τις προϋποθέσεις και τα μοντέλα εφαρμογής τους, τα πιθανά οφέλη και μειονεκτήματα στη χρήση τους, τις διαδραστικές δυνατότητες που προσφέρει η ψηφιακή πλατφόρμα “E-



class”, ενώ ταυτοχρόνως παρατίθενται συγκεκριμένα παραδείγματα αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, περιλαμβάνει την παρουσίαση της έρευνας που υλοποιήθηκε υπό τη μορφή διδακτικής παρέμβασης σε μια σχολική τάξη της Ε΄ Δημοτικού στις διδακτικές ώρες του μαθήματος της Ιστορίας με χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης. Αρχικά, περιγράφονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, το δείγμα, οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και ακολουθεί η παρουσίαση του σχεδιασμού και της υλοποίησης των μαθημάτων. Έπειτα, πραγματοποιείται η καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων και στην τελευταία ενότητα του ερευνητικού μέρους γίνεται μια συνολική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης και διατυπώνονται ορισμένες γενικότερες διαπιστώσεις για τη φύση και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης της Ιστορίας.



Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



1. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΤΥΠΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Διδακτική μεθοδολογία και μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας

1.1.1. Παραδοσιακές & εναλλακτικές μέθοδοι και μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς κατηγοριοποιούνται σε δύο γενικές ομάδες, τις παραδοσιακές και τις εναλλακτικές. Η κατηγοριοποίηση αυτή πηγάζει από τις δύο κυρίαρχες κατηγορίες θεωριών διδασκαλίας και μάθησης, του *Συμπεριφορισμού* και του *Εποικοδομισμού*. Στο *παραδοσιακό/δασκαλοκεντρικό* μοντέλο προωθούνται η ακρόαση, αφομοίωση και απομνημόνευση των γνώσεων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του «*από καθ' έδρα σοφού*» (sage on the stage). Στον αντίποδα του παραδοσιακού μοντέλου τοποθετείται το *εναλλακτικό/μαθητοκεντρικό*, σύμφωνα με το οποίο επιδιώκεται η επίτευξη της κατανόησης με ενεργητικό τρόπο από την πλευρά των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του «*παραστάτη-καθοδηγητή*» (guide on the side) (Slavin, 2007: 315-316).

Στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο οι διεργασίες της διδασκαλίας και της μάθησης οργανώνονται γύρω από τον εκπαιδευτικό. Εκείνος είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, οι οποίοι κάθονται απέναντί του σε μετωπική διάταξη και οι ενέργειές τους περιορίζονται στην παρακολούθηση του μαθήματος, την καταγραφή/αντιγραφή, τη διατύπωση απαντήσεων στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και την ατομική εργασία στις ασκήσεις που περιέχει το σχολικό βιβλίο. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητά τους για προσοχή και απομνημόνευση γνώσεων χωρίς όμως, να συνδέονται με πραγματικές καταστάσεις ή να αναδεικνύεται η χρησιμότητά τους σε αυτές. Ο ρόλος του δασκάλου είναι αυτός του «*πομπού*» των γνώσεων και οι μαθητές λειτουργούν ως «*δέκτες*» του μηνύματος/γνώσεων. Δεν προβλέπεται η



διαφοροποίηση της διδασκαλίας και βασικός σκοπός του μαθήματος είναι η επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

Η μέθοδος του δασκαλοκεντρικού μοντέλου έχει ως βασική αρχή της τον Συμπεριφορισμό, επομένως κυριαρχεί ως διαδικασία η μετάδοση γνώσεων. Μεταξύ άλλων υλοποιούνται σε καθημερινή βάση η ανασκόπηση της ύλης που έχει ήδη διδαχθεί, η παρουσίαση του νέου μαθήματος υπό τη μορφή διάλεξης ή αφήγησης, η χρήση αυστηρά δομημένων δραστηριοτήτων, η ανακεφαλαίωση όσων έχουν ειπωθεί και η αξιολόγηση των μαθητών ως προς την επίτευξη προκαθορισμένων διδακτικών στόχων. Οι σχετικές με το μοντέλο μορφές διδασκαλίας είναι η *μετωπική διδασκαλία*, η *ατομική διδασκαλία*⁸ και η *στοχοκεντρική διδασκαλία* (Μαυροσκούφης, 2010α: 270-271).

Ο Rogers (1978: 5-16) στο έργο του αναφέρεται σε τρία είδη ιστορικής γνώσης, τη δηλωτική (content knowledge), τη διαδικαστική (processing knowledge) και την εννοιολογική (conceptual knowledge). Η δηλωτική γνώση αντιστοιχεί στη γνώση του ιστορικού περιεχομένου και η διδασκαλία της κυριαρχεί στις σχολικές τάξεις. Βέβαια, το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας δεν είναι το μόνο είδος γνώσης ούτε ανταποκρίνεται στην αντικειμενική παρουσίαση γεγονότων. Η γνώση της ιστορικής μεθοδολογίας (διαδικαστική γνώση) εμπλέκει το κριτικό πνεύμα και την αξία της ερμηνείας του παρελθόντος, ενώ η ιστορική εννοιολογική γνώση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των δύο άλλων ειδών.

Το παραδοσιακό/δασκαλοκεντρικό μοντέλο είναι πολύ χρήσιμο για τη μετάδοση συγκεκριμένων πληροφοριών, όμως δεν μπορεί μέσω αυτού να προαχθεί η καλλιέργεια της κριτικής και της ιστορικής σκέψης. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσει η χρήση μαθητοκεντρικών και μεικτών μοντέλων⁹ τα οποία επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Το μάθημα της Ιστορίας δεν περιλαμβάνει μόνο την εκμάθηση γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων σκέψης, όπως η ανάλυση και η ερμηνεία.

8 Η ατομική ή εξατομικευμένη διδασκαλία συνδέεται και με τον *Κοινωνικό Εποικοδομισμό*.

9 Συνδυασμός δασκαλοκεντρικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων.



Η διδασκαλία και η μάθηση στα μαθητοκεντρικά μοντέλα ποικίλει, ωστόσο υπάρχουν ορισμένες γενικότερες παραδοχές που συναντώνται σε όλα. Κατ' αρχάς, ενθαρρύνεται η αξιοποίηση ποικίλων οπτικών και πηγών περιεχομένου, η σκοποθεσία του μαθήματος είναι ευμετάβλητη και οι μαθητές έχουν λόγο σε αυτήν, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν περισσότερο υποστηρικτικό ρόλο λειτουργώντας ως «σκάλα στήριξης» (scaffolding), προάγεται η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι μαθητές είναι οι «πρωταγωνιστές» του μαθήματος. Ακόμη, συνολικά το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να προσομοιάζει στις πραγματικές συνθήκες του έξω από την τάξη κόσμου, η γνώση πρέπει να παράγεται και να μην αναπαράγεται με εμπειρικό τρόπο και με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να αποδίδεται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων σκέψης (κριτική ικανότητα, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων κ.α.), το λάθος είναι αποδεκτό και αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για σε βάθος μελέτη των γνώσεων των μαθητών, το περιεχόμενο των μαθημάτων πρέπει να παρουσιάζεται αυξάνοντας σταδιακά το επίπεδο δυσκολίας, η συνεργασία και η ενεργή συμμετοχή οφείλουν να αξιοποιούνται σε κάθε ευκαιρία (Μαυροσκούφης, 2010α: 265-266).

Στα μαθητοκεντρικά μοντέλα εντάσσονται τα κοινωνικά μοντέλα μάθησης (ομαδοσυνεργατική μάθηση, σχέδια εργασίας, γνωστική μαθητεία και «αγκυροβολημένη» διδασκαλία και μάθηση¹⁰) και τα μοντέλα Ριζοσπαστικού Κονστρουκτιβισμού¹¹ (μάθηση με επίλυση προβλημάτων και μαθησιακά περιβάλλοντα¹²). Τέλος, στα μεικτά μοντέλα μεταξύ δασκαλοκεντρικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων ανήκουν η *μελέτη περίπτωσης* και η *υποβοηθούμενη μορφή διδασκαλίας και μάθησης*, τα οποία ανάλογα με το περιεχόμενο, τους στόχους και τα μέσα τοποθετούνται πιο κοντά στη μία ή στην άλλη προσέγγιση (Μαυροσκούφης, όπ. π.: 271-272).

10 Ο όρος «αγκυροβολημένη» διδασκαλία και μάθηση χρησιμοποιείται για να δείξει την ένωση του περιεχομένου του μαθήματος με την πραγματικότητα στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας.

11 Στη θεωρία του Ριζοσπαστικού Κονστρουκτιβισμού η μάθηση είναι ζήτημα υποκειμενικό και επιτυγχάνεται με αυτόνομο τρόπο.

12 Στο είδος αυτό σκοπός είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που προάγεται το κριτικό πνεύμα και αναζητείται το νόημα των γνώσεων που μεταδίδονται.



1.1.2. Οι ερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης

Οι ερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης κερδίζουν με έναν ολοένα και αυξανόμενο ρυθμό έδαφος στη σχολική καθημερινότητα, καθώς αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συνοπτικά, ορισμένες εξ αυτών είναι η *ανακαλυπτική μάθηση* (discovery learning), η *μέθοδος της επίλυσης προβλημάτων* (problem-based learning), η *ερευνητική μέθοδος μάθησης* (inquiry-based learning), τα *σχέδια εργασίας* (project-based learning), η *μελέτη περιπτώσεων* (case-study learning) κ.α (Μαυροσκούφης, 2010β: 160). Συνήθως, κατά την εφαρμογή τους παρουσιάζεται στους μαθητές μία περίπτωση, ένα θέμα ή ένας προβληματισμός και με επίκεντρο αυτά συντίθεται το περιεχόμενο του μαθήματος (Savery & Duffy, 1995: 33).

Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί πως εντοπίζονται διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το περιεχόμενο και τις διαδικασίες των μεθόδων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως (Μαυροσκούφης, 2010β: 160). Για παράδειγμα, οι Kahn & O' Rourke (2004) θεωρούν πως η μέθοδος της επίλυσης προβλημάτων αποτελεί μέρος της γενικότερης κατηγορίας της ερευνητικής μάθησης, υποστηρίζοντας πως η ερευνητική μέθοδος και η επίλυση προβλημάτων αλληλεπικαλύπτονται σε πολλά από τα στάδια που περιλαμβάνουν.

Το σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Ιστορίας λειτουργεί ως αγωγός μετάδοσης μιας ολοκληρωμένης ερμηνείας για το παρελθόν (Moniot, 2002: 315). Η ερμηνεία παρουσιάζεται ως αντικειμενική αναπαράσταση της αλήθειας και δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, ενώ, όπως γίνεται κατανοητό, δεν υπάρχει χώρος για πιο υποκειμενικές προσεγγίσεις στην ερμηνεία των ιστορικών θεμάτων. Οι ερευνητικές μέθοδοι αποτελούν μια μορφή αντίδρασης στην προσέγγιση του σχολικού εγχειριδίου προτάσσοντας τις διαδικασίες της διερεύνησης ως τις πλέον κατάλληλες για τη μελέτη του παρελθόντος (Levstik, & Barton, 2001).

Οι Levstik και Barton (όπ. π.: 13) αναφέρουν πως γενικότερα οι άνθρωποι μαθαίνουν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό όταν θέτουν και απαντούν σε ερωτήματα που τους ενδιαφέρουν πραγματικά. Η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει τη διατύπωση



σημαντικών ερευνητικών ερωτημάτων, την αναζήτηση δεδομένων, την ερμηνεία τους, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τον αναστοχασμό σχετικά με αυτά. Συγκεκριμένα, για το μάθημα της Ιστορίας ο Seixas (2000) περιγράφει την ερευνητική προσέγγιση ως μια διαδικασία συστηματικής μελέτης του παρελθόντος κατά την οποία οι μαθητές εξετάζουν κριτικά τις πληροφορίες, σχηματίζουν απόψεις και ασκούν κριτική στις απόψεις των άλλων. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Bain (2005: 181) κάθε ιστορία εκκινεί και καταλήγει στη διατύπωση ερωτημάτων, προβληματισμών και μυστηρίων. Η διατύπωση εύστοχων ιστορικών ερωτημάτων αφενός συμβάλλει στην οργάνωση των πληροφοριών για το παρελθόν, αφετέρου συνεισφέρει στη δημιουργία ενός κλίματος έρευνας και ανακάλυψης στο σχολικό περιβάλλον (van Drie, & van Boxtel, 2008).

Όμως, η εισαγωγή ερευνητικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη δεν είναι μια απλή διαδικασία και συχνά οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η ενεργή συμμετοχή και η αξιοποίηση της κριτικής σκέψης είναι διαδικασίες απαιτητικές και αλλάζουν ριζικά το μαθησιακό πλαίσιο. Συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να εγκαταλείψουν τις παλιές πρακτικές και να αποδεχτούν τη μεθοδολογία των ερευνητικών μεθόδων με τις οποίες αισθάνονται αμηχανία, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι σε αυτόν τον τρόπο εργασίας. Ακόμη, ο σκεπτικισμός των εκπαιδευτικών για τις ερευνητικές μεθόδους, την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών για ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην εφαρμογή τους (Harnett, 2003). Παρόλα αυτά, η εφαρμογή διερευνητικών δραστηριοτήτων Ιστορίας συμβάλλουν στην απελευθέρωση του περιεχομένου από το δίπολο «σωστό-λάθος» (Gifford, 1988: 234).

1.2. «Ιστορική σκέψη», «Ιστορικός συλλογισμός», «Ιστορική συνείδηση» και «Ιστορική ενσυναίσθηση»

Η δεκαετία του '70 αποτέλεσε τη χρονική αφετηρία της στροφής του ερευνητικού ενδιαφέροντος στις αγγλοσαξονικές χώρες προς την εύρεση νέων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας της Ιστορίας. Η πρόωμη έρευνα ξεκίνησε από δύο διαφορετικά ερευνητικά κέντρα, το “London Institute of Education” και το



πρόγραμμα “Schools History Project” στο Leeds. Στα τέλη της δεκαετίας του ’80 τα δύο κέντρα συγχρόνισαν τις προσπάθειές τους υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου του Cambridge και η κοινοπραξία τους οδήγησε στη δημιουργία ενός οδηγού σπουδών για την εκμάθηση εξερευνητικών τεχνικών ανάλυσης ιστορικών στοιχείων και πηγών σε άτομα ηλικίας 16-19 ετών και στη συνέχεια αναπροσαρμόστηκε για παιδιά ηλικίας 7-14 ετών (Levesque, & Clark, 2018: 120).

Η παραπάνω ερευνητική δραστηριότητα αποτελεί μια *σημαντική στροφή στην αντιμετώπιση της ιστορικής γνώσης ως πρακτική*. Η έμφαση στην αντιμετώπιση της Ιστορίας περισσότερο ως πρακτικής και λιγότερο ως εθνικού αφηγήματος, όπου οι μαθητές εξετάζονται στην ανάκληση πληροφοριών, οδήγησε στη διάκριση του ιστορικού περιεχομένου του μαθήματος (εμπορικές συνθήκες, ταξικά συστήματα, πόλεμοι κ.α.) από τις ιστορικές έννοιες και τις διαδικασίες (αποδεικτικά στοιχεία, ερμηνείες, αίτια, πηγές) που συναποτελούν την ιστορική μέθοδο των ειδικών. Η έμπνευση για την προσπάθεια προήλθε από το έργο του Jean Piaget για τις εξελικτικές διαδικασίες της σκέψης, τις ιδέες του Jerome Bruner για τη *δομή των επιστημών* (structure of the disciplines) και τις *μορφές της γνώσης* (forms of knowledge) του Paul Hirst (Levesque, & Clark, *όπ. π.*: 121).

Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία η *ιστορική σκέψη* ορίζεται ως η *γνωστική μεθοδολογία αξιοποίησης ενός μοντέλου σκέψης το οποίο βασίζεται στην ουσιαστική και σε βάθος κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου, των ιστορικών εννοιών και διαδικασιών* (*όπ. π.*: 123). Στη γερμανική βιβλιογραφία αντί του όρου «ιστορική σκέψη» χρησιμοποιείται ο όρος «*ιστορική συνείδηση*» για να περιγράψει μια διαδικασία *πολύπλοκης διαπραγμάτευσης και ερμηνείας του παρελθόντος με παροντικές αντιλήψεις και μελλοντικές προσδοκίες* (Bracke et al., 2014: 23). Για τον Rusen (2005: 2) η ιστορική συνείδηση περιλαμβάνει τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, τη διαδικασία και τη λογική του ιστορικού αφηγήματος, τον ορθολογισμό, την αναζήτηση της αλήθειας και την πρακτική εφαρμογή της ιστορικής σκέψης στη ζωή.

Η βιβλιογραφία για το ζήτημα της ιστορικής σκέψης που προέρχεται από τις Η.Π.Α. είναι περισσότερο εκτεταμένη σε όγκο και εύρος. Παρά το γεγονός αυτό,



διακρίνονται δύο γενικότερες τάσεις προς έρευνα, η *ανάπτυξη των πτυχών της ιστορικής σκέψης* (historical thinking literacy) και η *καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης* (democratic citizenship). Τα δύο ρεύματα δεν είναι αντίθετα μεταξύ τους και συχνά μνημονεύονται στοιχεία τους στις ίδιες έρευνες (Levesque, & Clark, 2018: 131).

Το πρώτο ρεύμα ξεκίνησε από το έργο του Samuel Wineburg το 1991¹³ όπου διέκρινε τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι ιστορικοί μεταχειρίζονται τα κείμενα ιστορικού ενδιαφέροντος σε σύγκριση με τους μαθητές. Η εκμάθηση του ιστορικού περιεχομένου για τους μαθητές περιλαμβάνει μόνο την αναζήτηση γεγονότων, ενώ οι ιστορικοί εργάζονται σαν εισαγγελείς αμφισβητώντας, συγκρίνοντας πηγές και ελέγχοντας τα κίνητρα των συγγραφέων. Η *ιστορική-ευρετική μέθοδος* που ανέπτυξε ο Wineburg περιλαμβάνει τον *έλεγχο του είδους της ιστορικής πηγής, του (υπερ)κείμενου και της αξιοπιστίας του/των συγγραφέων* (sourcing), την *εμπλαισίωση της πηγής με το κατάλληλο χωροχρονικό πλαίσιο* (contextualization) και την *αντιπαραβολή πηγών* (corroboration). Με την εφαρμογή τους στη σχολική αίθουσα μπορεί να μειωθεί το χάσμα από την ιστορική μεθοδολογία των ειδικών του χώρου (Wineburg, 2001).

Οι Seixas και Morton (2012) όρισαν έξι σημεία αναφοράς στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης:

- το ζήτημα της *ιστορικής σημαντικότητας*, τι δηλαδή είναι σημαντικό να μαθευτεί,
- το ζήτημα των *ιστορικών δεδομένων*, πώς δηλαδή διαμορφώνεται η ιστορική γνώση, πώς στοιχειοθετούνται απόψεις για το παρελθόν βασισμένες στα ίχνη και στα κατάλοιπα του παρελθόντος,
- το ζήτημα της *συνέχειας* και της *αλλαγής* και του κατά πόσο συνυφασμένες είναι,
- το ζήτημα του *αίτιου* και της *συνέπειας* (ποια αίτια προκάλεσαν ένα ιστορικό γεγονός και ποιες οι συνέπειές του),

13 Wineburg, S. (1991). "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy". *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.



- το ζήτημα της «ιστορικής ενσυναίσθησης¹⁴» (πώς ήταν η ζωή τότε) και
- την ηθική διάσταση, πώς δηλαδή οι άνθρωποι σήμερα μπορούν να κρίνουν τις πράξεις άλλων στο παρελθόν, πότε και με ποιους τρόπους έχουν επηρεάσει το παρόν εγκλήματα και θυσίες του παρελθόντος και τέλος ποιες υποχρεώσεις έχουν οι σύγχρονοι άνθρωποι απέναντι στις συνέπειες παρελθοντικών γεγονότων;

Το δεύτερο ρεύμα διαπνέεται από την ιδέα της διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη. Σύμφωνα με αυτό με το μάθημα της Ιστορίας πρέπει να επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων για ενεργοποιημένους πολίτες, όπως η λογική σκέψη, η διαβούλευση και ο ακτιβισμός. Οι Barton και Levstik ονόμασαν τη διαδικασία ως «*διδασκαλία της Ιστορίας για το κοινό καλό*» (teaching history for the common good). Η εκτίμηση τους βασίζεται στις υποθέσεις πως τα άτομα όλων των ηλικιών ασχολούνται με διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες ιστορικού περιεχομένου και πως στα σχολεία πρέπει να προωθείται η εφαρμογή περισσότερων ενεργητικών και αναστοχαστικών πρακτικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση στα δημοκρατικά ιδεώδη. Η πρότασή τους περιλαμβάνει τέσσερα «πολιτισμικά εργαλεία» (cultural tools), ώστε να *κάνουν οι μαθητές Ιστορία* (Barton, & Levstik, 2004: 10):

- την εξέταση της αφηγηματικής δόμησης του ιστορικού περιεχομένου,
- την αξιοποίηση των ερευνητικών διαδικασιών ως ευκαιρία για αναστοχασμό διατυπώνοντας σημαίνουσες ερωτήσεις, αναζητώντας και εκτιμώντας δεδομένα και διατυπώνοντας συμπεράσματα,
- τη χρήση της ιστορικής ενσυναίσθησης (γνωστική διάσταση ενσυναίσθησης) με στόχο την κατανόηση της οπτικής των δρώντων προσώπων του παρελθόντος και
- την ανάπτυξη της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα και θέληση να μάθουν Ιστορία.

14 Σύμφωνα με τον Portal (1987. *The history curriculum for teachers*. London: Falmer) στην ιστορική ενσυναίσθηση συμπλέκονται οι διαδικασίες της μεταχείρισης στοιχείων, φαντασίας και λογικής σκέψης.



Ένας ακόμη σημαντικός όρος είναι η «ιστορική ενσυναίσθηση» η οποία ορίζεται ως η διεργασία κατά την οποία οι μαθητές συνδέονται νοητικά και συναισθηματικά με τα ιστορικά πρόσωπα σε μια προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης και εμπλαίσίωσης των ενεργειών και των αποφάσεων τους στον ιστορικό χωροχρόνο. Η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελείται από τρία επιμέρους στοιχεία, τη συναισθηματική αντίδραση, την κατανόηση της θέσης του άλλου και τον συναισθηματικό αυτοέλεγχο (Endacott, & Brooks, 2013: 42).

Η αλήθεια είναι πως οι έννοιες «ιστορική συνείδηση» και «ιστορική σκέψη» δεν είναι σαφώς οριοθετημένες και μελετημένες στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, γι' αυτό και καταρτίζονται αναποτελεσματικά σχετικά μοντέλα αξιολόγησης (Bain, 2015: 71). Επίσης, δεν υπάρχει κάποια έρευνα μεγάλης κλίμακας που να συνδέει στατιστικά υψηλές επιδόσεις στην ιστορική σκέψη και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στις σχολικές αίθουσες. Μπορεί τα αναλυτικά προγράμματα και οι τυποποιημένες εξετάσεις να περιλαμβάνουν νύξεις για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, πολλοί εκπαιδευτικοί όμως δε γνωρίζουν ή δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα για να μάθουν στους μαθητές τους πώς να αναπτύξουν την ιστορική τους συνείδηση σκεπτόμενοι ιστορικά. Το αποτέλεσμα είναι να υπάρχει μια σημαντική απόσταση μεταξύ όσων προβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα και όσων πραγματικά έχουν μάθει τα παιδιά (Brookhart, 2015).

1.3. Οι σχετικές θεωρίες μάθησης

Οι Θεωρίες μάθησης που θα αναφερθούν στη συνέχεια δεν είναι η μόνες που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας. Υπάρχει πληθώρα θεωριών από τις οποίες αντλούνται πληροφορίες, ωστόσο παρουσιάζονται εκείνες που είτε συμπεριλαμβάνουν άλλες είτε ορισμένες στις οποίες βασίζεται σε μεγάλο βαθμό η εργασία αυτή.

1.1.1. Εποικοδομισμός

Όταν αναφέρεται κανείς στον Εποικοδομισμό το όνομα του Ελβετού ψυχολόγου J. Piaget και της *Αναπτυξιακής Θεωρίας* αποτελούν την αφετηρία. Στη



Θεωρία του βασική έννοια είναι αυτή των νοητικών σχημάτων που διαμορφώνονται με την εξέλιξη της γνωστικής ικανότητας στην παιδική και εφηβική ηλικία. Η εξέλιξη ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια με ηλικιακά όρια, το *αισθητηριοκινητικό* στάδιο (0-2 έτη), το *προλειτουργικό* (3-7 έτη), το *συγκεκριμένο-λειτουργικό* (8-11 έτη) και το *τυπικό* (12-15 έτη) όπου πλέον κατακτάται η ικανότητα της αφηρημένης σκέψης. Πολύ μεγάλης σημασίας είναι η διεργασίες της *αφομοίωσης* και της *προσαρμογής*. Σύμφωνα με τον Ελβετό ψυχολόγο κάθε παιδί συλλαμβάνει με ξεχωριστό τρόπο τον κόσμο γύρω του ανάλογα με τον βαθμό εξέλιξης της γνωστικής του ικανότητας. Η γνωστική εξέλιξη επιτυγχάνεται με την εμπλοκή των παιδιών σε ενεργητικές δραστηριότητες και συμμετοχικές διαδικασίες (Siegler, 2006: 89).

Η δεύτερη θεωρία στην οποία εκφράστηκε για πρώτη φορά ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός είναι η *Θεωρία της Κοινωνικής Ανάπτυξης* του Lev Vygotsky. Ο Vygotsky συμφωνεί με τον Piaget σχετικά με τον ρόλο της ηλικίας στη γνωστική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών, ωστόσο εισάγει ως σημαντικό παράγοντα την επίδραση της κοινωνικής συναναστροφής. Τα παιδιά εξελίσσουν τις δυνατότητες τους για σκέψη όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες με έντονο το κοινωνικό στοιχείο. Στη σχολική αίθουσα συνεπάγεται πως πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να συνεργάζονται και να δραστηριοποιούνται καλλιεργώντας παράλληλα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Slavin, 2007: 81).

Στη *Θεωρία των Συνθηκών Μάθησης* του Gagne αναφέρεται ότι υφίστανται καθορισμένα επίπεδα στη μάθηση τα οποία συνοδεύονται και από διαφορετικούς τύπους διδασκαλίας. Τα επίπεδα περιλαμβάνουν τη λεκτική ικανότητα, τις διανοητικές δεξιότητες και στρατηγικές, τις κινητικές δεξιότητες και τις στάσεις. Ειδικότερα, οι διανοητικές δεξιότητες οργανώνονται ιεραρχικά από την πιο απλή στην πιο σύνθετη εκκινώντας από την αναγνώριση, την ανταπόκριση, την εφαρμογή προκαθορισμένων διαδικασιών, την αξιοποίηση ορισμών, τη διάκριση, τον σχηματισμό νέων εννοιών, την εφαρμογή κανόνων και καταλήγει με την επίλυση προβλημάτων. Η ιεράρχηση των δεξιοτήτων βοηθά στον εντοπισμό των στοιχείων που συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης (Gagne, 1985).



Σημαντική είναι η συμβολή της *Θεωρίας του Εποικοδομισμού* του Jerome Bruner στην οργάνωση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Βορειοαμερικάνος ψυχολόγος αναφέρθηκε στις γνωστικές «δομές» των αντικειμένων μάθησης, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν σταδιακά με την *οργάνωση της ύλης σε σπειροειδή διάταξη*. Η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και τις ικανότητες των μαθητών. Πρέπει, επίσης, να διευκολύνεται η διατύπωση συμπερασμάτων και η υπέρβαση των δυνατοτήτων των παιδιών (Μαυροσκούφης, 2010α: 260)¹⁵.

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στις εκπαιδευτικές ιδέες του Βορειοαμερικάνου φιλοσόφου John Dewey, ο οποίος δεν είναι εκπρόσωπος του Εποικοδομισμού, ωστόσο οι ιδέες του και το φιλοσοφικό ρεύμα του *Πραγματισμού*¹⁶ αποτέλεσαν προάγγελο των κονστρουκτιβιστικών θεωριών. Ο Dewey άσκησε έντονη κριτική στην εκπαιδευτική μεθοδολογία και το γνωστικό περιεχόμενο της σχολικής πραγματικότητας της εποχής του για την έμφαση στην απομνημόνευση και τον στατικό χαρακτήρα της μάθησης. Ως αντιπρόταση υποστήριξε πως τα παιδιά οφείλουν να έχουν διαθέσιμες ευκαιρίες για δομήσουν τις δικές τους παραστάσεις μέσα από ποικιλία εμπειριών (*learning by doing*). Το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Dewey, 1966).

1.1.2. Συμπεριφορισμός

Παρότι οι σύγχρονες τάσεις στην έρευνα για τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης προβάλλουν τον Εποικοδομισμό ως την καλύτερη επιλογή για την επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αλήθεια είναι πως οι αρχές οι και

15 Οι θεωρίες που εντάσσονται στον κλάδο του Εποικοδομισμού είναι πολυπληθείς. Ενδεικτικά, στο συγκεκριμένο ρεύμα ανήκουν η *Δομική Θεωρία Μάθησης* του J. Scandura, η *Θεωρία της Γνωστικής Ευελιξίας* των R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson, η *Θεωρία της Υποδοχής και Ένταξης της Μάθησης* του D. Ausubel, ο *Ριζοσπαστικός Κονστρουκτιβισμός* του Er. Von Glasersfeld κ.α.

16 Το φιλοσοφικό ρεύμα του Πραγματισμού αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συνδέθηκε με τον *ατομικισμό* και τον *υλισμό*. Βέβαια, δεν πρόκειται για ένα συνεκτικό φιλοσοφικό ρεύμα, αλλά για ένα σύνολο ιδεών με αρκετές διαφοροποιήσεις, στο οποίο όμως εκθειάζεται η αξία της πράξης. Κυριότεροι εκπρόσωποι του είναι οι Charles Sanders Peirce, William James & John Dewey.



πρακτικές του Συμπεριφορισμού εξακολουθούν να εφαρμόζονται στη σχολική πραγματικότητα. Για τους οπαδούς του ρεύματος η προσοχή πρέπει να στραφεί στην ίδια τη συμπεριφορά και πώς μπορεί να τροποποιηθεί για να επιτευχθεί η μάθηση (Elliot et al., 2008: 273). Οι πιο διαδεδομένες θεωρίες είναι η *Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση* του Ivan Pavlov, ο «*Συνδεδεισμός*» του Edward Thorndike, η *Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση* του Burrhus Frederic Skinner και η *Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης* του Albert Bandura¹⁷.

Η Θεωρία της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης περιέχει τρεις βασικές διεργασίες που συντελούν στη μάθηση, τη *γενίκευση του ερεθίσματος*, όπου η εξαρτημένη αντίδραση σε ένα ερέθισμα χρησιμοποιείται σε παρόμοια ερεθίσματα, τη *διάκριση*, με την οποία μαθαίνεται ότι παρόμοια ερεθίσματα δε συνεπάγονται απόλυτα και ίδια αντίδραση, και την *απόσβεση*, όπου μια αναποτελεσματική αντίδραση εγκαταλείπεται οριστικά. Σύμφωνα με τον «Συνδεδεισμό» η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αλυσιδωτής σύνδεσης ερεθισμάτων-αντιδράσεων και υπακούει σε τρεις κανόνες, *την ετοιμότητα του υποκειμένου, τον βαθμό της εξάσκησης και τον νόμο του αποτελέσματος*¹⁸. Στη Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση η βαρύτητα αποδίδεται στις συνέπειες της συμπεριφοράς. Σημαντικό ρόλο στην τροποποίησή της κατέχουν οι ενισχυτές¹⁹ με τη χρήση των οποίων αυξάνεται ή μειώνεται η συχνότητα εμφάνισης μιας αντίδρασης (Elliot όπ. π.). Τέλος, με τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης το ενδιαφέρον στρέφεται στις συμπεριφορές, στις στάσεις και στις συναισθηματικές αντιδράσεις που ταξινομούνται για να εξηγηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά συνυπολογίζοντας γνωστικούς, συμπεριφοριστικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Βασικές έννοιες της Θεωρίας είναι η *προσοχή, η συγκράτηση, η μηχανική αναπαραγωγή και τα κίνητρα* (Μαυροσκούφης, 2010α: 262-263).

17 Ο Bandura ανήκει στους *Νεοσυμπεριφοριστές* οι οποίοι εκτός από τη συμπεριφορά δίνουν βαρύτητα και σε γνωστικές διαδικασίες όπως η δημιουργία κινήτρων και η πρόθεση των δρώντων προσώπων. Ορισμένοι ερευνητές εντάσσουν το έργο του Bandura στον Κοινωνικό Εποικοδομισμό.

18 Όσο πιο επιθυμητό το αποτέλεσμα, τόσο μεγαλύτερη η σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης και το αντίστροφο.

19 Οι ενισχυτές κατηγοριοποιούνται σε πρωτογενείς (τροφή), δευτερογενείς (άμεσα συνδεδεμένες με πρωτογενείς) και γενικευμένοι (πλούτος, επίδοση).



1.1.3. Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική εμφανίστηκε ως θεωρία σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής τη δεκαετία του 1970 στη Δυτική Γερμανία αποτελώντας παρακλάδι της Κριτικής Θεωρίας²⁰ στον χώρο της εκπαίδευσης. Βασίζεται σε ριζοσπαστικές ιδέες του πολιτικού χώρου της Αριστεράς και μέσω αυτής αμφισβητείται η τυπική Εκπαίδευση στην οποία αποδίδεται ο ρόλος του «μεγάλου εξισωτή». Εξαιτίας της πολυπλοκότητας των νοημάτων και των ποικίλων εκφάνσεων που περιέχει δεν υπάρχει διαθέσιμος ένας καθολικός ορισμός της. Ορισμένα ονόματα θεωρητικών της που ξεχωρίζουν είναι αυτά των P. Freire, H. Giroux, M. Apple, P. McLaren κ.α. Υποστηρίζεται πως η Κριτική Παιδαγωγική είναι μια σύνθεση θεωριών, απόψεων, πολιτικών και παραδόσεων με τις οποίες επιχειρείται η αντίσταση στις πολιτικές νεοφιλελευθερισμού που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως (Γούναρη και Γρόλλιος, 2010). Ο McLaren (2010) αναφέρει πως η εκπαίδευση έχει μια ισχυρή πολιτική διάσταση μέσω της οποίας θα πρέπει να επιδιώκεται η κοινωνική απελευθέρωση του ατόμου καλλιεργώντας το κριτικό πνεύμα και στάση απέναντι σε ζητήματα που προκύπτουν στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες.

Το μάθημα της Ιστορίας εμφορούμενο με τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας και Παιδαγωγικής στρέφει το ενδιαφέρον στις σχέσεις εξουσίας, στο περιεχόμενο του μαθήματος, στο λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα, στις κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες που αναπαράγονται. Η εκμάθηση Ιστορίας αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική κατασκευή, ως φορέας ιδεολογίας που συνεισφέρει στην εδραίωση καθορισμένων ερμηνειών του κόσμου. Εξετάζοντας το ιστορικό μάθημα υπό αυτή την σκοπιά οδηγείται κανείς στη διατύπωση ερωτημάτων για το περιεχόμενο αυτής της κατασκευής (Segall et al., 2018: 283):

- Ποιες εκδοχές και οράματα γίνονται προσβάσιμα και κατανοητά μέσω του μαθήματος;
- Ποιοι είναι οι αποδέκτες;

²⁰ Η Κριτική Θεωρία αναπτύχθηκε και εκφράστηκε από τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης τη δεκαετία του 1930 βασισμένη στη Μαρξιστική Θεωρία και ιδιαίτερα τις έννοιες της «αλλοτρίωσης» και της «χειραφέτησης» του ατόμου.



- Με ποιον τρόπο υλοποιούνται;
- Ποιοι σκοποί εξυπηρετούνται και με ποιο τίμημα;
- Ποιες ερμηνείες και ιδεολογίες υποβόσκουν πίσω από τις ιστορικές αφηγήσεις;
- Ποιοι ωφελούνται και ποιοι ζημιώνονται από αυτές;

Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής αμφισβητούν όχι μόνο την υπόσταση και τους μηχανισμούς της Ιστορίας αλλά και τα όρια μεταξύ ιστορίας και θεωρίας, ιστορίας και ιστοριογραφίας, ιστορίας και συλλογικής μνήμης, σχολικής και εξωσχολικής ιστορίας. Με την κριτική προσέγγιση επιδιώκεται η υπέρβαση αυτών των ορίων, ώστε να μελετηθούν η πολυπλοκότητα της επίδρασης της ιστορίας στη δημόσια φαντασία, σε συλλογικό ή ατομικό επίπεδο και πως τα δύο συμπλέκονται για την παραγωγή νοήματος (Segall, όπ.π.).

2. ΟΙ Τ.Π.Ε ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Παρουσίαση των εκπαιδευτικών, ψηφιακών μέσων

Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας στη σημερινή εποχή είναι συνετό να περιλαμβάνει σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και εφαρμογές. Αναγνωρίζεται πλέον σε παγκόσμιο επίπεδο η αλλαγή που έχει επιφέρει η τεχνολογική εξέλιξη στους τρόπους επικοινωνίας, εκπαίδευσης και γενικότερα στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Η τεχνολογία έχει διαμορφώσει μια νέα κουλτούρα με την οποία έχει διευρυνθεί το χάσμα μεταξύ νεώτερων και παλαιότερων γενεών, έχει μεταβληθεί η ποιότητα και το είδος των κοινωνικών σχέσεων και έχουν αναδειχθεί νέες ανάγκες (Κόκκινος, 2003).

Η τεχνολογία στην εκπαίδευση αφορά στη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, μέσων και λογισμικού στη σχολική αίθουσα με σκοπούς την έρευνα, την αναζήτηση πληροφοριών, την οργάνωση του μαθησιακού περιεχομένου. Η βασική διάκριση που προέρχεται από τον χώρο της πληροφορικής περιλαμβάνει τις ηλεκτρονικές συσκευές (hardware) και τα διδακτικά πακέτα και λογισμικά (software). Μια άλλη διάκριση των τεχνολογικών μέσων τα κατηγοριοποιεί σε οπτικά, ακουστικά, οπτικοακουστικά κ.α. Ακόμη, διακρίνονται ανάλογα με το είδος της διάδρασης σε σύγχρονα και



ασύγχρονα. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης επηρεάζονται από τα τεχνολογικά μέσα ανάλογα με τον βαθμό εισαγωγής τους σε αυτές (Σολομωνίδου, 2006: 5).

Οι Anderson-Inman και Horney (2007) κατηγοριοποίησαν τα τεχνολογικά μέσα ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται σε 11 κατηγορίες:

- με σκοπό την παρουσίαση,
- για την παροχή οδηγιών,
- για μεταφραστικούς λόγους,
- με σκοπό την επεξήγηση,
- για την απεικόνιση,
- για τη σύνοψη,
- για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας,
- για την ίδια τη διδασκαλία,
- με σκοπό την προώθηση της συνεργασίας,
- για την αξιολόγηση και
- για τη δημιουργία συμβολισμών.

Η εισαγωγή της τεχνολογίας στο μάθημα της Ιστορίας έχει ως αφετηρία της τη δεκαετία του 1980 και το κίνημα της «Νέας Ιστορίας» για να εξυπηρετηθούν τρεις σκοποί. Ο πρώτος σκοπός αφορά την εγκαθίδρυση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προσομοιάζει στην ερευνητική διαδικασία που ακολουθείται από τους ιστορικούς, όπου χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και υπερμέσα. Ο δεύτερος σκοπός περιλαμβάνει τη βιωματική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων με τη χρήση εφαρμογών προσομοίωσης. Ο τρίτος σκοπός αναφέρεται στην επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε τάξεις, σχολεία διαφορετικών περιοχών στο πλαίσιο του μαθήματος (Ρεπούση, 1999). Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην Ιστορία είτε ως πηγές πληροφοριών είτε ως μέσα προβολής και υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ένα σύγχρονο υπολογιστικό σύστημα περιέχει πληθώρα εφαρμογών που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πιο



διαδεδομένο είναι ο *επεξεργαστής κειμένου*, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είτε για τη διαχείριση ενός κειμένου είτε για την παραγωγή μιας εργασίας σε μορφή γραπτού κειμένου. Τα προγράμματα παρουσιάσεων και σχεδιασμού επιτρέπουν την οπτική απεικόνιση πληροφοριών, ενώ το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και οι εφαρμογές τηλεδιάσκεψης διευκολύνουν την επικοινωνία μειώνοντας σημαντικά τις αποστάσεις μεταξύ των ενδιαφερόμενων.

Εκτός των παραπάνω γενικών τεχνολογικών μέσων υπάρχουν πολλές εφαρμογές που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για το μάθημα της Ιστορίας με ποικίλες λειτουργίες και δυνατότητες. Ενδεικτικά γίνεται αναφορά σε βάσεις δεδομένων και ιστοτόπους, εργαλεία διαχείρισης ιστορικών ντοκουμέντων²¹, πολυμεσικά και υπερμεσικά λογισμικά εκπαιδευτικού χαρακτήρα²², εργαλεία μύησης στην ιστορική έρευνα²³, εφαρμογές προσομοιώσεων και εικονικών περιβαλλόντων²⁴ κ.α.

2.2. Το ζήτημα της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη, το μοντέλο “TPACK”

Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) για τις χώρες-μέλη του το 80% περίπου των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πρόσβαση σε υπολογιστικά συστήματα στο σχολικό περιβάλλον (Vincent-Lancrin et al., 2019). Παρότι η τάση που καταγράφεται έχει επιτρέψει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα και το Διαδίκτυο, ο ρυθμός ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη είναι αργός, εξαιτίας κατά κύριο λόγο της νοοτροπίας με την οποία αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματικό μέσο στη διδασκαλία αντί για μια ευκαιρία για ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση. Παράλληλα, παρατηρείται έλλειμμα στην προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών στις σύγχρονες απαιτήσεις, που θα μπορούσε δυνητικά να ενσωματώσει τεχνολογικά εργαλεία και

21 “Sourcer's Apprentice”, “HiDES (Historical Documents Expert System)” κ.α.

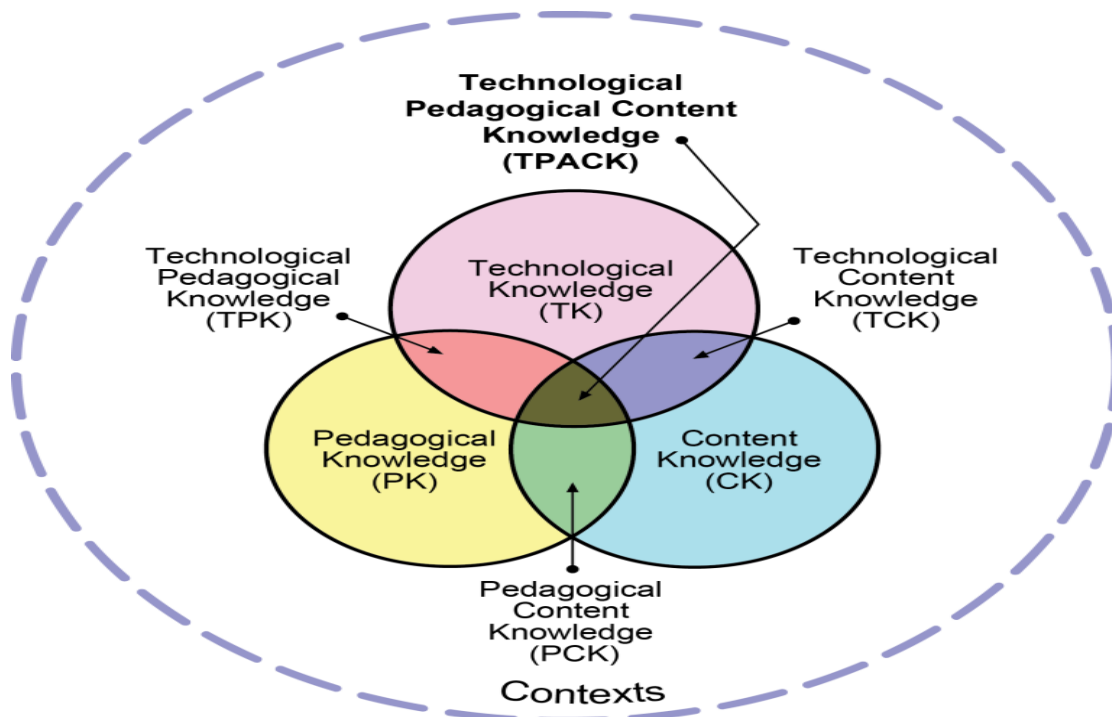
22 “American Culture in Context”, “The Grandparents’ Attic”, «ΚΑΣΤΑΛΙΑ» κ.α.

23 “Intelligent Scenario Management System” κ.α.

24 “Vari House”, “Greek Villa”, ηλεκτρονικά παιχνίδια όπως τα “Age of Empires”, “Sid Meier’s Civilization”, ιστοτόποι με προσομοιώσεις κ.α.



μέσα συνδέοντας το γνωστικό περιεχόμενο με την τεχνολογία και την παιδαγωγική κατάρτιση, όπως προτείνεται με το πλαίσιο της *Τεχνολογικής, Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου* (TPACK) των Mishra και Koehler (2006).



Εικόνα 1: Το μοντέλο TPACK (Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by *tpack.org*)

Οι Koehler και Mishra (2006) υποστηρίζουν πως για να οριστεί με μεγάλη ακρίβεια η προαπαιτούμενη τεχνογνωσία του εκπαιδευτικού στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης τεχνολογικών μέσων, πρέπει να γίνουν σαφείς όλες οι διασυνδέσεις μεταξύ του γνωστικού περιεχομένου, της τεχνολογίας και της παιδαγωγικής. Ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να διδάξει ένα ιστορικό θέμα (γνώση περιεχομένου) με τη χρήση ενός αρχείου ηλεκτρονικών πηγών, οφείλει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να πλοηγηθεί στο Διαδίκτυο για να εντοπίσει μέσα στο αρχείο τις κατάλληλες πηγές (τεχνολογική γνώση) και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του (παιδαγωγική γνώση). Επιπλέον, πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει στρατηγικές καθοδήγησης της διαδικτυακής έρευνας των μαθητών (τεχνολογική, παιδαγωγική γνώση), να εντοπίζει και να αντιμετωπίζει πιθανά μαθησιακά εμπόδια (παιδαγωγική



γνώση) και να αναγνωρίζει τους περιορισμούς που τίθενται από τη χρήση ψηφιακών πηγών (τεχνολογική γνώση περιεχομένου). Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το πλαίσιο του μοντέλου της Τεχνολογική Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου και γίνεται φανερό πως η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία (Hofer, & Swan, 2014: 181-182).

Το πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και διαθέτει πολλές προοπτικές για εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υποστηριζόμενων από τεχνολογικά μέσα και εφαρμογές. Ειδικότερα, συστήματα διαχείρισης μάθησης όπως το “Moodle”, το “E-class” κ.α. είναι πλέον διαθέσιμα προς χρήση στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση και προσφέρουν τη δυνατότητα εμπλουτισμού τους με επαναχρησιμοποιούμενο, ανταλλάξιμο, ανοιχτής πρόσβασης εκπαιδευτικό υλικό (McGreal, 2013). Τέτοιας φύσης πρακτικές μπορούν να συνεισφέρουν στην πιο ομαλή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, επιτρέποντας την ανταλλαγή πληροφοριών και μέσω των μεταξύ εκπαιδευτικών, ώστε να παρασχεθούν νέες δυνατότητες στους μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας (Orr et al., 2015).

2.3. Οφέλη και μειονεκτήματα χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας «επιβάλλουν» την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό κλάδο. Η τριβή με τις Τ.Π.Ε. στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσει ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών, όπως η αναζήτηση πληροφοριών και η τηλεπικοινωνία, χρήσιμες για τη μετέπειτα ζωή τους (Pelgrum, 2001: 163). Η ενσωμάτωση τεχνολογικών εποπτικών μέσων και εφαρμογών μπορεί υπό προϋποθέσεις να ενισχύσει τα μαθησιακά κεκτημένα, να προσφέρει τις προϋποθέσεις για εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση και να ενισχύσει τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα τους.

Με την κατάλληλη χρήση ψηφιακών μέσων στη σχολική αίθουσα δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή μιας δελεαστικής εναλλακτικής πρακτικής απέναντι στην παραδοσιακή διδασκαλία, αυτής της ερευνητικής διαδικασίας (Bruce & Casey, 2012: 191). Σύμφωνα με ευρήματα



ερευνών η εισαγωγή πολυμέσων (multimedia) προσφέρει μοναδικές δυνατότητες για συναισθηματική διέγερση και πλοήγηση σε διαδραστικά περιβάλλοντα που προσομοιάζουν στον φυσικό τρόπο μάθησης. Ο ήχος, οι εικόνες, η προσομοίωση και η αλληλεπίδραση που προσφέρουν για παράδειγμα τα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) αυξάνουν τα επίπεδα προσοχής και κατανόησης κειμένων συγκριτικά με τα τυπωμένα εγχειρίδια (Kingsley, & Boone, 2007: 204).

Το μάθημα της Ιστορίας διαθέτει ένα πλούσιο σε πληροφορίες και έννοιες περιεχόμενο το οποίο θέτει έναν υψηλό βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές. Οι δυνατότητες των σύγχρονων υπολογιστών για αναζήτηση πληροφοριών, επεξεργασία και αποθήκευση δεδομένων, ποικίλη αναπαράστασή τους είναι ολοένα και μεγαλύτερες. Συγχρόνως, η σχεδίαση και αξιοποίηση διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για ευελιξία στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο και τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών (Μικρόπουλος, 2000).

Η πιο διαδεδομένη χρήση των Τ.Π.Ε. αφορά στην ευκολία προσπέλασης και αποθήκευσης μεγάλου όγκου πληροφοριών. Ο ψηφιακός χαρακτήρας των δεδομένων επιτρέπει την αποθήκευσή τους σε ποικίλες μορφές αρχείων, τα οποία οργανώνονται σε διδακτικά πακέτα και αποθηκεύονται σε συσκευές ή διαδικτυακές βάσεις δεδομένων με δυνατότητα απομακρυσμένης πρόσβασης σε αυτές. Παράλληλα, οι διευρυμένες δυνατότητες για εξερεύνηση και οργάνωση των πληροφοριών που αποθηκεύονται στις βάσεις δεδομένων μπορούν να αξιοποιηθούν για τον έλεγχο υποθέσεων και τη σύνδεση ιστορικών γεγονότων (Ρεπούση και Τσιβάς, 1999).

Η αξιοποίηση του διαδικτύου και εκπαιδευτικών λογισμικών στο μάθημα της Ιστορίας ειδικότερα, υποστηρίζονται ως χρήσιμα εργαλεία για να αποκτήσουν οι μαθητές πρόσβαση σε αυθεντικές και πρωτογενείς πηγές που προηγουμένως ήταν διαθέσιμες σε ειδικούς του κλάδου. Η διδασκαλία με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή συμβάλλουν στην προοπτική της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και της έρευνας, καθιστώντας τες δυνητικά περισσότερο σημαντικές και διαδραστικές (Dorpen, 2004: 250-251). Ειδικά, η μελέτη ψηφιακών αρχείων δίνει τη δυνατότητα



εύκολης πρόσβασης σε πληθώρα αποθετηρίων ιστορικών πηγών, που είναι αρχειοθετημένες σε ιστοτόπους (Lee, 2003).

Σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας υποστηρίζεται πως η χρήση τεχνολογικών μέσων συνεισφέρει στην αποδέσμευση ενός σημαντικού μέρους του χρόνου του εκπαιδευτικού, ώστε να αξιοποιηθεί στην αλληλεπίδραση ατομικά ή σε μικρές ομάδες με τους μαθητές του, καθώς δομούν τις δικές τους γνώσεις. Η ενσωμάτωση υπερμεσικών εργαλείων, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Hannafin, Land, & Oliver, 1999· Jacobsen, Maouiri, Mishra, & Kolar, 1996· Land, & Zembal-Saul, 2003· Masterman, & Rogers, 2002) διευκολύνει την υπερκέραση γνωστικών εμποδίων κατά την *επίλυση ανοιχτών προβλημάτων* (ill-structured problems). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί πως ενισχύεται η ιστορική σκέψη, γιατί βελτιώνεται η ικανότητα σχηματισμού εννοιών και διευρύνεται το βάθος της ανάλυσής τους (Perfetti et al., 1999).

Η προσοχή μέσα στη σχολική τάξη κατά την εργασία με ηλεκτρονικά μέσα μεταφέρεται στην ίδια τη μάθηση και στις ικανότητες για έρευνα και επεξεργασία δεδομένων. Πλέον, το υποκείμενο της μάθησης αναζητά την πληροφορία και δεν είναι ένας παθητικός αποδέκτης της. Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή επαναπροσδιορίζονται από τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία. Η χρήση πολυμέσων διευρύνει τις δυνατότητες αναζήτησης, έκφρασης και επικοινωνίας, απαιτεί όμως προσεκτική διαχείριση εξαιτίας του αχανούς όγκου πληροφοριών. Παράλληλα, υπερβαίνονται τα όρια της σχολικής αίθουσας καθώς επιτρέπεται η από απόσταση επικοινωνία και συνεργασία, συγχρόνως ή ετεροχρονισμένα, με βάση τα ενδιαφέροντα του καθενός. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003: 351) η εθελουφλία απέναντι στην επίδραση της τεχνολογίας στη σύγχρονη ζωή μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση μιας «ψηφιακής» αγραμματοσύνης.

Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί ειδικότερα με το ζήτημα της χρήσης *περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας* στην εκπαιδευτική πράξη αναφέρουν πως επιτυγχάνονται υψηλότερα και σε μεγαλύτερο βάθος επίπεδα κατανόησης, γιατί υπάρχει διασύνδεση της πληροφορίας με την εμπειρία. Η χρήση των περιβαλλόντων αυτών επιφέρει βελτίωση στα επίπεδα προσοχής των μαθητών δημιουργώντας ένα



πιο ελκυστικό και διευρυμένο διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον σε σύγκριση με τη διδασκαλία που βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Ακόμη, η αξιοποίησή τους παρέχει στον δημιουργό τη δυνατότητα συγκρότησης προσομοιώσεων πλούσιων σε ερεθίσματα, τις οποίες είναι πρακτικά αδύνατο να βιώσουν οι μαθητές στην πραγματικότητα. Επίσης, η διαδραστικός χαρακτήρας, ο βαθμός εμβάθυνσης και η αξιοποίηση της φαντασίας αποτελούν τα κλειδιά της επιτυχής εφαρμογής τους (Taranilla et al., 2019: 2).

Συνολικά, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν για τον επαναπροσδιορισμό της ίδιας μάθησης στο σχολείο καθιστώντας την περισσότερο ενεργητική και διαδραστική. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν, να ανακαλύψουν, να συνεργαστούν, να ελέγξουν περισσότερο το περιεχόμενο και να αγαπήσουν πιο πολύ τη μάθηση. Οι ικανότητες της προσαρμοστικότητας, της ευελιξίας και της συνεργασίας που αναπτύσσονται, αποτελούν αναγκαία εφόδια για τον πραγματικό κόσμο (Pelgrum, 2001:165).

Παρά τα οφέλη των ηλεκτρονικών μέσων, οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν είναι υπαρκτοί και τα όρια τους διακριτά. Η χωρίς έλεγχο διασπορά ψευδών πληροφοριών μέσα από τον Παγκόσμιο Ιστό, η άκριτη χρήση διδακτικών πακέτων στη σχολική τάξη χωρίς την προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας και στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, η αδυναμία των ηλεκτρονικών συσκευών και εφαρμογών να αντικαταστήσουν τη δυναμική και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης που προσφέρει η δια ζώσης εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Μακράκης, 2000: 11, 19).

Όσον αφορά τη χρήση περιβαλλόντων ψηφιακής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν σημαντικά μειονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Fowler (2014) οι τεχνικές απαιτήσεις ορισμένων εφαρμογών, ο αποθηκευτικός χώρος συσκευών, η ασύρματη σύνδεση στο διαδίκτυο, ο αποπροσανατολισμός από το θέμα μελέτης, τα συμπτώματα ναυτίας κατά τη χρήση συσκευών εικονικής πραγματικότητας, οι συνέπειες από τη χρήση καινοτόμων πρακτικών και ο ελλιπής εκπαιδευτικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος δεν επιφέρουν την επιθυμητή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα, η επιμονή πολλών εκπαιδευτικών στην



εφαρμογή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας αποτελεί τροχοπέδη στη διάχυση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση επιβάλλοντας έναν πιο αργό ρυθμό, παραβλέποντας το εύρος των δυνατοτήτων που προσφέρονται (Diem, 2000: 493).

Επίσης, η φύση του μαθήματος της Ιστορίας είναι τέτοια (περιεχόμενο, στόχοι, δραστηριότητες, νοητικές δεξιότητες) που καθιστά δύσκολη τη σύζευξη με τις δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί πως η ενσωμάτωσή τους στη σχολική Ιστορία επιδρά καθοριστικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον εισάγοντας αλλαγές σε πολλές από τις διαστάσεις του. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι δυνατότητες που προσφέρονται για έρευνα, συσσώρευση και επεξεργασία πληροφοριών μέσα από το Διαδίκτυο, οι ποικίλες μορφές σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, οι δυνατότητες παραγωγής λόγου και παρουσιάσεων κ.α. μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της διδασκαλίας του μαθήματος (Γκίκα, 2002: 368).

2.4. Προϋποθέσεις χρήσης τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί συνάρτηση τριών παραγόντων, της φύσης του μαθήματος, του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και των δυνατοτήτων υλοποίησης με βάση τα διαθέσιμα μέσα. Σύμφωνα με τους Jonassen και συνεργάτες (1999: 12) η χρήση τεχνολογικών μέσων συνδέεται με μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, βασισμένα στις αρχές του Εποικοδομισμού. Σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο τα τεχνολογικά μέσα αξιοποιούνται για την επεξεργασία πληροφοριών, δημιουργούνται βάσεις δεδομένων με την αξιοποίηση υπερκείμενων και υπερμέσων (Σολομωνίδου, 2006: 183).

Με τη χρήση της τεχνολογίας ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος του εθισμού σε αυτήν. Η χρήση της για την παρουσίαση και μετάδοση γνώσεων, την παθητική θέαση γεγονότων και την απάντηση σε αυστηρά δομημένες ερωτήσεις δε συνάδει με τις αρχές του Εποικοδομισμού για ενεργή εμπλοκή και προσωπική δόμηση της γνώσης. Πρέπει λοιπόν, να γίνεται κατόπιν προσεκτικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού



δραστηριοτήτων, όπου λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι δυνατότητες και τα αδύναμα σημεία των μαθητών (Pelgrum, 2001: 165).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι γνώστης της χρήσης μέσων και εφαρμογών τεχνολογίας, αλλά αυτό δε φτάνει από μόνο του. Πρέπει να γνωρίζει σε βάθος ζητήματα σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης και με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλλει η χρήση της τεχνολογίας σε αυτές, να είναι ευέλικτος στις μεθόδους και στα μέσα που χρησιμοποιεί και να διευκολύνει τη σχέση των μαθητών με τα τεχνολογικά μέσα. Αντί της μετωπικής διδασκαλίας είναι προτιμότερο να καθοδηγεί τις προσπάθειες των μαθητών του για έρευνα, συνεργασία και διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων (Watson, 2001: 259).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με τη διαχείριση του όγκου των πληροφοριών που έχουν στη διάθεσή τους, επιλέγοντας τις πιο κατάλληλες για κάθε μαθησιακή περίπτωση. Η εξέτασή τους με κριτικό πνεύμα είναι αναγκαία. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να υπάρχει μια πολύ αυστηρή προσέγγιση στις πληροφορίες που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εκθέσουν στους μαθητές τους, καθώς εγείρονται ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, κυρίως για τις διαδικτυακές πηγές δεδομένων. Η κατάρτιση ενός οδηγού ερωτήσεων που λειτουργεί ως κριτήριο αξιολόγησης πηγών και πληροφοριών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξασκηθούν στην κριτική ανάγνωση και επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών. Απώτερος σκοπός σε κάθε περίπτωση οφείλει να είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασκήσει τους μαθητές του στη διαχείριση του Διαδικτύου (Laffin, 2000: 14-15).

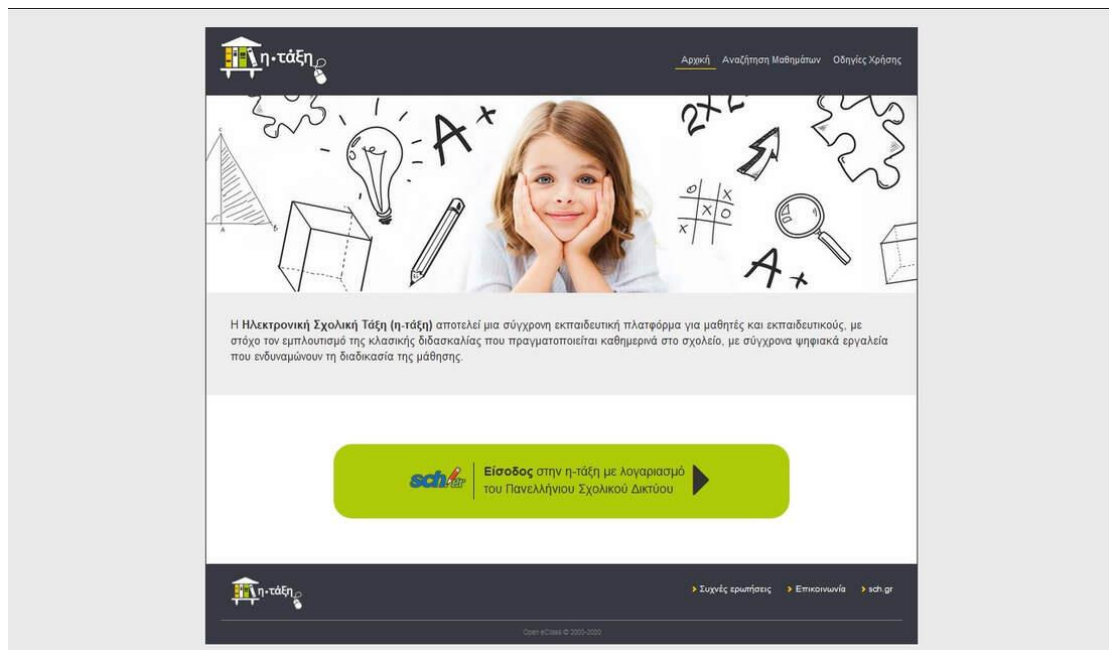
2.5. Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των συστημάτων διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης, η περίπτωση της ψηφιακής πλατφόρμας “e-class”

Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα την τελευταία δεκαετία δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα για δημιουργία «*Ηλεκτρονικής Σχολικής Τάξης*» μέσω των ηλεκτρονικών διεθνύσεων <http://eclass.sch.gr> και <https://e-me.edu.gr>. Οι δύο πλατφόρμες (e-class & e-me) είναι διαθέσιμες για εκπαιδευτικούς και μαθητές



A/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο για την ασύγχρονη εκπαίδευση των μαθητών. Βασικός σκοπός της δημιουργίας ηλεκτρονικής σχολικής τάξης είναι η υποστήριξη της μάθησης και της διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα, διαθέσιμα στο Διαδίκτυο.

Η πλατφόρμα e-class αποτελεί ένα πολυεπίπεδο ηλεκτρονικό σύστημα διαχείρισης ψηφιακών μαθημάτων που δημιουργήθηκε από το «Ελληνικό Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο» (GUnet)²⁵ για να εξυπηρετήσει ανάγκες της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία της δημιουργίας της βασίζεται στα λογισμικά ανοιχτού κώδικα και η πρόσβαση σε αυτήν είναι ελεύθερη. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της (<https://www.openeclass.org/πλατφόρμα/>), σκοποί της χρήσης της είναι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και η εποικοδομητική χρήση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Εικόνα 2: Η αρχική σελίδα της πλατφόρμας e-class.sch.gr (πηγή: <https://eclass.sch.gr>)

Η πλατφόρμα διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- είναι συμβατή με οποιονδήποτε φυλλομετρητή (web browser) και προσβάσιμη από όλους,

²⁵ Το «Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο» (GUnet) είναι μία αστική εταιρεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με μέλη όλα τα ακαδημαϊκά ιδρύματα (25 Πανεπιστήμια).



- είναι ευπροσάρμοστη προς χρήση σε οθόνες ηλεκτρονικών υπολογιστών, ταμπλέτων και έξυπνων τηλεφώνων (smartphones),
- είναι συμβατή με τα διεθνή πρότυπα ηλεκτρονικής μάθησης “SCORM”²⁶ και “IMSCP”²⁷ μέσω των οποίων το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί, διατηρηθεί ανέπαφο και να μεταφερθεί ακέραιο σε άλλα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης.

Επίσης, μέσα από την πλατφόρμα ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα:

- δημιουργίας και διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων (ανοικτά μαθήματα, μαθήματα που απαιτούν εγγραφή και κλειστά μαθήματα)
- διαχείρισης χρηστών,
- διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου (έγγραφα, πολυμέσα, γλωσσάρι, ηλεκτρονικό βιβλίο, σύνδεσμοι και γραμμή μάθησης),
- ενημέρωσης, επικοινωνίας, συνεργασίας (ανακοινώσεις, ημερολόγιο, μηνύματα, ειδοποιήσεις, συζητήσεις, τηλεσυνεργασία, ομάδες, wiki και κουβέντα) και
- αξιολόγησης-ανατροφοδότησης (ασκήσεις, εργασίες, ερωτηματολόγια, βαθμολόγιο, παρουσιολόγιο και στατιστικά στοιχεία).

Πρόσφατα²⁸ ανακοινώθηκε από τους διαχειριστές της πλατφόρμας e-class η ενσωμάτωση ενός νέου εργαλείου στη διαχείριση του εκπαιδευτικού περιεχομένου για τη δημιουργία διαδραστικού, ψηφιακού υλικού. Το εργαλείο χρησιμοποιεί στοιχεία της πλατφόρμας H5P και περιλαμβάνει περίπου πενήντα διαφορετικά είδη ψηφιακού, εκπαιδευτικού υλικού²⁹. Συγχρόνως, επιτρέπεται η μεταφόρτωση μαθησιακού υλικού σε μορφή H5P στις ηλεκτρονικές σχολικές τάξεις. Στην εικόνα

26 Το “Sharable Content Object Reference Model (SCORM) είναι ένα μοντέλο προδιαγραφών δημιουργίας και διάχυσης εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού με δυνατότητες επαναχρησιμοποίησης, εύκολης πρόσβασης, προσαρμοστικότητας και λειτουργικότητας σε διάφορα συστήματα μάθησης.

27 Το λογισμικό “internet Multi Server Control Panel” (i-MSCP) αξιοποιείται για τη διαχείριση ανοικτών περιβαλλόντων διαμοιρασμού πληροφοριών σε λειτουργικά συστήματα “Linux”.

28 Στις 24/11/21.

29 Η πλατφόρμα H5P προσφέρει στον χρήστη τη δυνατότητα δημιουργίας και διαμοιρασμού διαδραστικού περιεχομένου μέσα από όλους τους περιηγητές. Το προϊόν μπορεί να είναι ακορντεόν, ακολουθία εικόνων, αριθμητικό κουίζ, αρχείο ήχου, γράφημα, παρουσίαση, σταυρόλεξο, κάρτες διαλόγου, δοκίμιο, διαδραστικό βίντεο κ.α. (πηγή: <https://h5p.org>).



που ακολουθεί παρουσιάζονται οι διαθέσιμες μορφές ψηφιακού, διαδραστικού περιεχομένου.

2.6. Παραδείγματα εισαγωγής ψηφιακών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας

Ανατρέχοντας κάποιος στη διεθνή βιβλιογραφία θα διαπιστώσει πως υπάρχει πληθώρα ερευνών στις οποίες καλύπτεται ένα σημαντικό εύρος της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στα μαθήματα των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Για παράδειγμα, σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Hickey και συνεργάτες (2001) για την επίδραση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία των Μαθηματικών διαπιστώθηκε πως η χρήση πολυμεσικών περιβαλλόντων συμβάλλει στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και των επιδόσεων στην επίλυση προβλημάτων και στις ερμηνευτικές ασκήσεις. Επίσης, για το μάθημα της Φυσικής οι Pedersen και Liu (2003) κατέληξαν σε παρεμφερή αποτελέσματα. Αντίθετα, για τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών, όπως είναι η Ιστορία, η βιβλιογραφία είναι πιο περιορισμένη σε πλήθος και εύρος όσον αφορά στη χρήση υπερμεσικών, μαθησιακών περιβαλλόντων (Saye, & Brush, 2006: 186).

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν ορισμένα παραδείγματα ερευνητικών προσπαθειών ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας προερχόμενες κατά κύριο λόγο από το εξωτερικό.

Οι Kingsley και Boone (2006) αξιοποίησαν στην έρευνά τους ένα πολυμεσικό πρόγραμμα εκμάθησης Ιστορίας των Η.Π.Α., το “Ignite Early American History”, με σκοπό τον εμπλουτισμό του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία 184 μαθητών της 7^{ης} τάξης (1^η Γυμνασίου). Για την καταγραφή των δεδομένων διανεμήθηκαν στους μαθητές δύο σταθμισμένες δοκιμασίες (test), μία πριν και μία μετά τη διδακτική παρέμβαση, και οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδα ελέγχου, όπου η διδασκαλία βασίστηκε μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο, και πειραματική ομάδα, όπου η διδασκαλία συνδύασε στοιχεία από το σχολικό βιβλίο και το λογισμικό. Το λογισμικό αποτελεί ένα εξειδικευμένο, διαδικτυακό, σχολικό πρόγραμμα σπουδών με σκοπό του την εκμάθηση του περιεχομένου και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τα οποία έχουν καθοριστεί από την Πολιτεία. Επίσης, περιλαμβάνει 15 ενότητες μαθημάτων και



βασίζεται στη διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και περιηγητή. Στα ευρήματα της έρευνας καταγράφηκε η υψηλή συσχέτιση της ενσωμάτωσης τεχνολογικών μέσων στο μάθημα με υψηλότερες επιδόσεις στις σταθμισμένες δοκιμασίες.

Ο Dorpen (2004) σε έρευνα που πραγματοποίησε παίρνοντας συνεντεύξεις από τέσσερις νεοδιόριστους καθηγητές Ιστορίας διερεύνησε τον βαθμό στον οποίο αξιοποιούν υπολογιστική τεχνολογία στο μάθημά τους. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή για να μυήσουν τους μαθητές τους στην ιστορική, ερευνητική μέθοδο και να καλλιεργήσουν την ιστορική τους σκέψη και ενσυναίσθηση. Στα πορίσματα της έρευνας ο Dorpen αναφέρει πως:

- οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση του μαθήματος και την ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον βαθμό στον οποίο εκτιμάται το περιεχόμενο του μαθήματος από τους μαθητές τους,
- πριν ακόμα την είσοδό τους στο επάγγελμα οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για τον βαθμό τεχνολογικής υποστήριξης και διαθεσιμότητας των σχολικών μονάδων που εργάζονταν,
- ανεξάρτητα από τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα το κριτήριο αυτάρκειας ήταν διαφορετικό για κάθε συμμετέχοντα,
- η επιβολή ενιαίων τυποποιημένων δοκιμασιών από την Πολιτεία θέτει εμπόδια στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο ιστορικό μάθημα,
- υπήρξαν δυσκολίες στον τρόπο μύησης των μαθητών στις μεθόδους της ιστορικής έρευνας με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, στην κατανόηση της ιστορικής σκέψης και ενσυναίσθησης, αλλά έγινε σαφής η ύπαρξη των πολλαπλών αναπαραστάσεων ιστορικών γεγονότων,
- η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας χάρη στον διαδραστικό



χαρακτήρα τους, αλλά δυστυχώς έδειξαν τυφλή εμπιστοσύνη στις πληροφορίες που άντλησαν από το Διαδίκτυο,

- οι εμπειρίες και οι γνώσεις που είχαν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί κατά την επαγγελματική τους κατάρτιση επέδρασε στις απόψεις και στις προσπάθειές τους για ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημά τους και ο καθένας ανέπτυξε διαφορετική πορεία διδασκαλίας.

Ο Dorpen (όπ.π.: 273) μάλιστα προχώρησε στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων για τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών και το ζήτημα της εισαγωγής της τεχνολογίας στα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών. Αρχικά, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να μάθουν, να πειραματιστούν και να αναστοχαστούν σε θέματα αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων στις σχολικές τάξεις. Επίσης, ο πειραματισμός με τεχνολογικά μέσα είναι ωφέλιμο να υλοποιείται σε πραγματικές σχολικές τάξεις και να μην γίνεται σε ιδανικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με πληθώρα επιλογών. Ακόμη, πρέπει να προσφέρονται πολλές ευκαιρίες προς συμφιλίωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη φύση του μαθήματος της Ιστορίας με τις πρακτικές αξιοποίησης ψηφιακών μέσων στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να προσδίδεται στην κριτική αποτίμηση των διαδικτυακών πηγών, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της παραπληροφόρησης. Τέλος, σημειώνεται πως οι σχολικές μονάδες πρέπει να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και να παρέχουν τεχνολογική υποστήριξη στο έργο τους.

Οι Saye και Brush (2006) μελέτησαν τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο δύο εκπαιδευτικοί με διαφορετικά στυλ διδασκαλίας συνέλαβαν και εφάρμοσαν μια διδακτική ενότητα του μαθήματος της Ιστορίας με πολυμεσικά και διερευνητικά στοιχεία με μια εκπαιδευτικό που ακολούθησε τον παραδοσιακό τρόπο. Για τη διεξαγωγή της μελέτης τους αναπτύχθηκε το λογισμικό “Decision Point!” (D.P.), ένα υπερμεσικό περιβάλλον μάθησης που περιλαμβάνει μια βάση δεδομένων με πηγές σχετικές με το *κίνημα διεκδίκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων (1954-1968)* και υποστηρικτικά εργαλεία αποτίμησης των ιστορικών πληροφοριών και διατύπωσης συμπερασμάτων. Η διδακτική ενότητα χωρίστηκε σε τέσσερις επιμέρους



μαθητοκεντρικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές καλούνταν να συνεργαστούν για να αναλύσουν τα στοιχεία των πηγών, να εντοπίσουν εναλλακτικές όψεις των ιστορικών γεγονότων και να παράγουν δικές τους αναπαραστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν με τη βοήθεια του λογισμικού παρείχαν μεγαλύτερη υποστήριξη στις ερευνητικές διαδικασίες από τη συνάδελφό τους που ακολούθησε την παραδοσιακή μέθοδο, όμως διαφορές υπήρξαν και μεταξύ τους στις στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών τους. Οι συγγραφείς καταλήγουν πως το επιστημολογικό υπόβαθρο και οι προσωπικές απόψεις για τη φύση της γνώσης επιδρούν στον τρόπο διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών σε δραστηριότητες διερευνητικού τύπου στο μάθημα της Ιστορίας και οδηγούν σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι Miguel-Revilla, Calle-Carracedo και Sanchez-Agusti (2020) σχεδίασαν και εφάρμοσαν μια διδακτική παρέμβαση διάρκειας τριών εβδομάδων σε 86 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας βασισμένοι σε ένα ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον που οι ίδιοι σχεδίασαν με στόχο την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Το ιστορικό περιεχόμενο της παρέμβασης αφορούσε την μεταβατική περίοδο από την δικτατορία στη δημοκρατία στην Ισπανία μετά το 1975. Για τη δημιουργία του ψηφιακού περιβάλλοντος χρησιμοποιήθηκαν οι δυνατότητες της πλατφόρμας “Moodle” εμπεριέχοντας ένα σύνολο από διαδραστικές ιστορικές πηγές και δραστηριότητες διερευνητικού τύπου για την υπό εξέταση περίοδο. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή της παρέμβασης οδήγησε στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας και ότι το ψηφιακό περιβάλλον ενίσχυσε την προσπάθεια καλλιέργειας ιστορικής συνείδησης για το ιστορικό θέμα που αναλύθηκε.

Στην έρευνα των Tally και Goldenberg (2015) εξετάστηκε η επίδοση μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε μια διαδικτυακή δραστηριότητα με θέμα την ιστορική σκέψη. Το περιεχόμενο της δραστηριότητας αφορούσε τη μελέτη ιστορικών αρχείων με θέμα την ανάπτυξη των σύγχρονων Η.Π.Α. την περίοδο 1880-1920. Οι ερευνητές δημιούργησαν μια σειρά από ερευνητικά εργαλεία τα οποία ενσωμάτωσαν στην ιστοσελίδα “Picturing Modern America” (<http://www.edc.org/CCT/PMA>). Οι μαθητές ασχολήθηκαν με διεργασίες της ιστορικής σκέψης όπως η παρατήρηση, η



ανάλυση πηγών, η διατύπωση συμπερασμάτων, η εύρεση στοιχείων, η διατύπωση υποθέσεων και η συνεργασία. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αναδείχθηκε η ανάγκη για ενσωμάτωση στα προγράμματα σπουδών δραστηριοτήτων μέσω των οποίων οι μαθητές εξασκούνται στην ανάλυση διαφόρων πηγών, η ανάγκη για περαιτέρω πρακτική εκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πληροφορίας πρωτογενών πηγών, ώστε να αρχίζουν να σκέπτονται ως ιστορικοί.

Στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα του Τσιβά (2009) με θέμα την *«Διδακτική της Ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον»* περιελάμβανε την υλοποίηση μιας διδακτικής εφαρμογής σε 19 μαθητές της Στ΄ τάξης του Δημοτικού διάρκειας ενός μήνα. Το περιεχόμενο των μαθημάτων αφορούσε στη μελέτη του φαινομένου της μετανάστευσης πολλών Ελλήνων στις Η.Π.Α. στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Ως ψηφιακό μέσο χρησιμοποιήθηκαν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το Διαδίκτυο και το πρόγραμμα “EasyRHP”.

Η Βακαλούδη (2014) στην έρευνα που διεξήγαγε με τίτλο *«Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας»* σχεδίασε μια σειρά από διδασκαλίες μαθημάτων Ιστορίας τις οποίες υλοποίησαν η ίδια και άλλοι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 02 Φιλολόγων σε μαθητές των Α΄ Γυμνασίου έως Β΄ Γενικού Λυκείου. Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικά λογισμικά και εφαρμογές όπως τα «ΑΒΑΚΙΟ-Ε-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”», «Ιστορικός Άτλας-Centennia», «Οι Ανακαλύψεις», ο επεξεργαστής κειμένου, το Διαδίκτυο κ.α.

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Αλεξανδράτος (2005) με θέμα *«Η Αξιοποίηση των Δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Ιστορίας»* χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα πολυμεσικά εργαλεία για τη διδασκαλία της ενότητας «Το Τέλος της Βυζαντινής αυτοκρατορίας» του βιβλίου Ιστορίας της Ε΄ τάξης. Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκε η εφαρμογή «Εάλω η Πόλις» με το πρόγραμμα “Multimedia Builder” στην οποία οι μαθητές είχαν πρόσβαση μέσω



ηλεκτρονικού υπολογιστή σε πηγές, σε εργαλεία κατασκευής εννοιολογικού χάρτη και στο χρονολόγιο των γεγονότων.

Η Κουνέλη (2007) στη διατριβή της *«Η υπολογιστική τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση. Ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για το μάθημα της Ιστορίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας»* περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο προχώρησε στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή τριών διδακτικών παρεμβάσεων σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλους «Μινωικός Πολιτισμός», «Βαλκανικοί Πόλεμοι» και «Ιστορική αναδρομή στο φαινόμενο της δουλείας». Οι παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν με τη βοήθεια πολυμεσικών εργαλείων όπως ο κειμενογράφος, το Διαδίκτυο, τα λογισμικά “Inspiration 7.5”, “Conceptdraw MINDMAP Professional 4.5”, “Ulead VideoStudio 9” και “PowerPoint”.

Ο Κωστάκης (2004) διερεύνησε την επίδραση ενός πληροφορικού, εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος που σχεδίασε ο ίδιος με τίτλο «Μια Πόλη... μια Εποχή» και αξιοποίησε κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου τριών σχολείων. Το περιεχόμενο του περιβάλλοντος αφορούσε την εικονική πλοήγηση σε μια αρχαία ελληνική πόλη-κράτος. Το εικονικό περιβάλλον σχεδιάστηκε για να λειτουργεί σε περιβάλλον τοπικού δικτύου με τη χρήση του λογισμικού “Quick Time VR”. Τέλος, ο Καράμηνας (2004) στην έρευνά του με τίτλο *«Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου»* μελέτησε τη δυνατότητα αξιοποίησης του διαδικτύου στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας σε μαθητές της Στ΄ τάξης του Δημοτικού.

Είναι δεδομένο πως η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει κι άλλες σχετικές με το θέμα μελέτες, κυρίως η ξενόγλωσση. Ωστόσο, η δυσκολία στην εύρεση όσων μνημονεύονται και όσων δεν αναφέρονται στην παρούσα εργασία αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός «ερευνητικού κενού» και ενός περιορισμένου εύρους, τα οποία σε συνδυασμό με την επαγγελματική ιδιότητα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του γράφοντος για την τεχνολογική εξέλιξη και τον επιστημονικό κλάδο της Ιστορίας οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έρευνας.



Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ



3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

3.1. Οριοθετώντας το πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στο μεθοδολογικό πλαίσιο της *μελέτης περίπτωσης* (case study). Οι μελέτες περιπτώσεων ανήκουν στο ποιοτικό παράδειγμα έρευνας κατά το οποίο παρατηρείται και αναλύεται κάποιο κοινωνικό φαινόμενο όπως αυτό εκδηλώνεται σε μια καθορισμένη περίπτωση μελετώντας τη συμπεριφορά ενός ατόμου, μιας ομάδας ατόμων, ενός οργανισμού ή ενός περιστατικού. Όπως γίνεται σαφές υποκείμενα μελέτης μπορούν να αποτελέσουν η αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός ατόμου, μιας ομάδας εφήβων, ενός συλλόγου ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά-συμφέροντα, μιας σχολικής κοινότητας. Η παρατήρηση υλοποιείται κατά τη στιγμή εκδήλωσης της συμπεριφοράς στο πραγματικό της περιβάλλον, ώστε να διερευνηθεί σε βάθος και πολύπλευρα το υπό εξέταση φαινόμενο (Ξωχέλλης & Τσολάκης, 2011: 30). Οι μελέτες περιπτώσεων χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στους κλάδους της Ιατρικής, της Ψυχολογίας, των Νομικών και των Κοινωνικών επιστημών (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Σύμφωνα με τον Stake (όπως στο Cohen et al, 2007: 313) οι μελέτες περιπτώσεων διακρίνονται ανάλογα με τον σκοπό διεξαγωγής τους σε:

- *εσωτερικές* (intrinsic), κατά τις οποίες το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην παρατήρηση μιας μοναδικής περίπτωσης, χωρίς να επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε κάποιον γενικότερο πληθυσμό,
- *οργανικές* (instrumental), όπου το θέμα μελέτης αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας, ενώ η περίπτωση αποτελεί το μέσο ανάλυσης του θέματος και
- *συγκεντρωτικές* (collective), σε μια διαδικασία διερεύνησης ποικίλων περιπτώσεων με κύρια επιδίωξη τη συγκρότηση μιας σφαιρικής εικόνας για την πραγματικότητα.



Ο Yin (2014) έχει ορίσει τις μελέτες περιπτώσεων ως μια ευρύτερη διερευνητική στρατηγική παρατήρησης και καταγραφής ενός ή πολλών φαινομένων στο πραγματικό περιβάλλον εκδήλωσής τους αξιοποιώντας ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων. Εξετάζοντας τον ορισμό αυτόν κάποιος μπορεί εύκολα να οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως η μελέτη περίπτωσης εντάσσεται στις ευρύτερες διερευνητικές στρατηγικές όπως η έρευνα δράσης, η επισκόπηση κ.α. Τα μεγάλα πλεονεκτήματά της είναι ότι τα δεδομένα συλλέγονται εμπειρικά και ότι η έρευνα πραγματοποιείται σε αληθινές συνθήκες χρησιμοποιώντας ποικιλία μεθόδων και πρακτικών.

3.2. Τεχνικές συλλογής δεδομένων στις μελέτες περιπτώσεων

Στις μελέτες περιπτώσεων αξιοποιούνται ποικιλία τεχνικών συλλογής δεδομένων που αντλούνται και από τα δύο παραδείγματα έρευνας (ποιοτικό-ποσοτικό παράδειγμα). Συνήθως χρησιμοποιείται η συνέντευξη (ημιδομημένη ή ελεύθερη) και ακολουθεί η χρήση ερωτηματολογίων. Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιηθούν η βιντεοσκόπηση, η μελέτη δευτερογενούς υλικού (έγγραφα και αρχεία), το ημερολόγιο του ερευνητή όπου καταγράφονται οι προσωπικές του εκτιμήσεις. Όμως, η συνηθέστερη μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι αυτή της παρατήρησης που διακρίνεται στη συμμετοχική (ο ερευνητής αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του φαινομένου που παρατηρείται) και στη μη συμμετοχική (ο ρόλος του ερευνητή είναι αυτός του αμέτοχου παρατηρητή). Το είδος της παρατήρησης καθορίζεται από το πλαίσιο (τεχνητό ή φυσικό) και τους σκοπούς της έρευνας (Cohen et al, 2007.: 317-323).

Τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας κάθε έρευνας μπορούν να μετριαστούν με τη χρήση περισσότερων της μιας τεχνικών συλλογής δεδομένων. Ο όρος που περιγράφει την αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών ονομάζεται «τριγωνοποίηση». Η τριγωνοποίηση εξασφαλίζεται και με τη συμμετοχή δύο ή περισσότερων ερευνητών. Παρά την αναγνώριση της αξίας της, σπάνια εφαρμόζεται, αλλά στις κοινωνική έρευνα η αξία της γιγαντώνεται στην προσπάθεια καταγραφής της πολύπλοκης και ποικίλης ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με τη συγκεκριμένη τεχνική διασφαλίζεται η κάλυψη ενός μεγαλύτερου τμήματος της πραγματικότητας



και περιορίζεται η επίδραση προκαταλήψεων. Τα αποτελέσματα γίνονται αποκτούν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία εφόσον επιβεβαιώνονται από δύο ή περισσότερες τεχνικές συλλογής (Hopf & Ξωχέλλης, 2003: 30-31).

3.3. Στάδια εφαρμογής της μελέτης περίπτωσης

Οι Ξωχέλλης και Τσολάκης (2011: 33-34) αναφέρουν πως συνηθίζεται στις μελέτες περιπτώσεων να ακολουθούνται τα κάτωθι βήματα:

- τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων του ζητήματος,
- τη διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας που προκύπτουν από το προηγούμενο στάδιο,
- την επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων (ποσοτικών ή/και ποιοτικών),
- την επιλογή του δείγματος της έρευνας,
- την πιλοτική εφαρμογή με σκοπό την εύρεση ζητημάτων στη συλλογή δεδομένων,
- την εξασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης του δείγματος της έρευνας,
- τη συλλογή των πληροφοριών,
- τον καθορισμό των μεθόδων ανάλυσης,
- τη σύνταξη του πρωτοκόλλου ενεργειών με καθορισμένο χρονοδιάγραμμα και σειρά ενεργειών,
- τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου,
- την επεξεργασία των δεδομένων και
- τη διατύπωση των συμπερασμάτων και των προτάσεων της έρευνας.

Τα στάδια δεν είναι δεσμευτικά, κάθε μελέτη περίπτωσης μπορεί να διεξαχθεί είτε με τη μορφή που παρουσιάστηκε είτε με την πρόσθεση/αφαίρεση κάποιων σταδίων σε συνάρτηση με το θέμα που εξετάζεται.



3.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής μελετών περίπτωσης

Όπως και κάθε άλλη μέθοδος έρευνας οι μελέτες περιπτώσεων διαθέτουν συγκεκριμένα προτερήματα και μειονεκτήματα. Στα θετικά στοιχεία περιλαμβάνονται η ισχυρή σύνδεση των πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί με την πραγματικότητα, η συνήθως απλή και κατανοητή διατύπωση του περιεχομένου, η δυνατότητα διεξαγωγής από ένα άτομο χωρίς την απαίτηση ύπαρξης μιας ομάδας ερευνητών, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος σε ένα γεγονός ή σε συγκεκριμένες πτυχές του, η καταγραφή μοναδικών δεδομένων που παραλείπονται σε μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες (Cohen et al, 2007: 314) και ο πλούτος των περιγραφών που μπορεί να αναλυθεί επανειλημμένα και να οδηγήσει σε παραγωγή νέων υποθέσεων και ερευνητικών προσπαθειών (Hopf & Ξωχέλλης, 2003).

Βέβαια, είναι δεδομένο πως υπάρχουν και αδύναμα στοιχεία σε μια μελέτη περίπτωσης. Η κυριότερη αφορά τα αποτελέσματα της τα οποία δεν μπορούν να γενικευτούν για να περιγράψουν έναν ευρύτερο πληθυσμό. Ακόμη, εντοπίζονται δυσκολίες στον έλεγχο εξαιτίας του ξεκάθਾਰου υποκειμενικού χαρακτήρα της, η ποιότητά της εξαρτάται από την προσωπικότητα του ερευνητή και τις πιθανές του προκαταλήψεις και τα δεδομένα που συλλέγονται συνήθως έχουν πολύπλοκη μορφή και απαιτούν μεγάλη προσοχή και χρόνο για να αναλυθούν (Cohen et al, 2007: 315).

Συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω η επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως στρατηγικής έρευνας για την παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε καθώς εξυπηρετεί τους σκοπούς και τους στόχους της.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η εργασία αυτή υλοποιήθηκε για να παρουσιαστούν νέοι τρόποι στην προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Σκοπός της είναι να μελετηθεί η πιθανή επίδραση του ψηφιακού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών αλλά και να αναδειχθούν προβλήματα/δυσκολίες και



προτάσεις για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη σχετική βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών, που παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, τονίζεται η ανάγκη για στροφή στον τρόπο και στις μεθόδους διδασκαλίας από τη προώθηση της στείρας και επιφανειακής απομνημόνευσης ιστορικών εννοιών και γεγονότων προς την κριτική θεώρησή τους στο πλαίσιο καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Από τον σκοπό που παρουσιάστηκε προέκυψαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- Η σχεδίαση και αξιοποίηση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού;
- Είναι οι συγκεκριμένοι μαθητές εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και το Διαδίκτυο;
- Η αξιοποίησή του διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την προσοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης;
- Η συνολική διαδικασία προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από τη μελέτη και την ερμηνεία των ιστορικών κειμένων και πηγών;
- Εμπλέκονται μαθητές σε διερευνητικές δραστηριότητες αυθεντικού τύπου;
- Ευνοείται η επικράτηση κλίματος συνεργασίας και ομόνοιας εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης;
- Δημιουργούνται με τη συγκεκριμένη πρόταση οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών ως προς το μάθημα της ιστορίας;
- Επιτυγχάνεται και αν ναι, σε ποιο βαθμό η σε βάθος και πολυεπίπεδη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας με τη χρήση ψηφιακών μέσων;



- Πώς αξιολογούν οι μαθητές το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης από πλευράς απόκτησης γνώσεων, απόψεων, ιδεών και τρόπου εργασίας;

Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα οδηγούν στη διατύπωση των αντίστοιχων υποθέσεων:

- Το ψηφιακό περιβάλλον μάθησης που σχεδιάστηκε για τη συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί μια ελκυστική επιλογή παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας για τους μαθητές.
- Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και την πρόσβαση στο Διαδίκτυο.
- Τα επίπεδα προσοχής των μαθητών διατηρήθηκαν σε υψηλά επίπεδα κατά την υλοποίηση της παρέμβασης.
- Η διδακτική παρέμβαση παρείχε ευκαιρίες στους μαθητές για κριτική μελέτη του περιεχομένου του μαθήματος.
- Η μαθησιακή διεργασία περιλαμβάνει δραστηριότητες διερευνητικού τύπου.
- Προάγεται η συνεργασία και η ομόνοια εντός της σχολικής τάξης κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας.
- Επιτυγχάνεται η σε βάθος και πολυεπίπεδη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας με τη χρήση ψηφιακών μέσων.
- Οι μαθητές αξιολογούν με θετικό τρόπο τη συμβολή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης όσον αφορά στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη προσωπικών απόψεων και στον τρόπο εργασίας.



4.2. Κύρια χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών της Ε΄2 τάξης του 8^{ου} Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Ασπροπύργου ύστερα από συνεννόηση με τη διευθύντρια του σχολείου και τη δασκάλα του τμήματος. Βοηθητικό στη συνολική διαδικασία υπήρξε το γεγονός πως και ο γράφων εργάζεται ως εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης στο συγκεκριμένο τμήμα τα τελευταία δύο σχολικά έτη και γενικότερα ως εκπαιδευτικός του σχολείου τα τρία τελευταία χρόνια. Το ιστορικό περιεχόμενο που διδάχθηκε με την ερευνητική παρέμβαση αντλήθηκε από την Ε΄ διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου «*Η Μεγάλη Ακμή του Βυζαντινού Κράτους*» (σελ. 70-74).

Η ερευνητική διαδικασία περιελάμβανε τρεις φάσεις, πριν από τη διδακτική παρέμβαση, την εφαρμογή της παρέμβασης και μετά την παρέμβαση. Πριν τη διδακτική παρέμβαση ο γράφων, που ανέλαβε και τον διδακτικό ρόλο κατά την υλοποίηση της παρέμβασης, εξήγησε και συζήτησε με τους μαθητές της τάξης για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας και στη συνέχεια διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Στη φάση της εφαρμογής η αρχική πρόθεση ήταν οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες εργασίας για να συνεργαστούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, επειδή όμως αυτό δεν ήταν επιτρεπτό εξαιτίας των μέτρων κατά της διασποράς του κορονοϊού (COVID-19), επιλέχθηκε η ατομική εργασία και η συνεργασία ανά δύο μαθητών. Σε κάθε μία από τις τρεις συναντήσεις³⁰ χορηγήθηκε σε κάθε μαθητή ένα φύλλο εργασίας σχετικό με τις ψηφιακές παρουσιάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Στην τρίτη συνάντηση, αφού οι μαθητές είχαν συμπληρώσει το τρίτο φύλλο εργασίας, η διαδικασία ολοκληρώθηκε όπως ξεκίνησε, με τη διανομή ενός δεύτερου ερωτηματολογίου και τη διεξαγωγή συζήτησης για τις εντυπώσεις όσων συμμετείχαν. Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν τη βάση σχεδίασης των δύο ερωτηματολογίων, ενώ οι ερωτήσεις των φύλλων εργασίας αφορούσαν το περιεχόμενο των παρουσιάσεων, την κριτική ικανότητα των μαθητών και την αξιολόγηση των πηγών που περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο. Η έρευνα

30 Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες του μαθήματος της Ιστορίας.



διεξάχθηκε στον φυσικό χώρο μάθησης, τη σχολική αίθουσα του σχολείου όπου υλοποιούνται οι διδασκαλίες των μαθημάτων Ιστορίας του Ε΄2 τμήματος.

Το δείγμα της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσαν οι μαθητές του Ε΄ 2 του 8^{ου} Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Ασπροπύργου. Το σύνολο των μαθητών του τμήματος είναι 16 παιδιά με την πλειοψηφία αυτών να έχουν ως μητρική γλώσσα τη Ρωσική, καθώς πρόκειται για παιδιά παλιννοστούντων πρώτης ή δεύτερης γενιάς από χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Επίσης, στην τάξη φοιτά ένας μαθητής Ρομά και ένας μαθητής με διάγνωση Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος. Ως προς το μαθησιακό προφίλ και τα γενικότερα στοιχεία φοίτησης υπάρχουν φαινόμενα ελλιπούς προσέλευσης και παρακολούθησης των μαθημάτων του σχολείου, η διγλωσσία πολλών μαθητών δυσχεραίνει τις προσπάθειες και τις επιδόσεις τους κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα (Γλώσσα και Ιστορία), περισσότερο στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στην εκμάθηση εννοιών και στην κατανόηση κειμένων, όμως υψηλότερες επιδόσεις σημειώνονται σε δραστηριότητες και μαθήματα με πιο διαδικαστικό χαρακτήρα (Μαθηματικά), το κλίμα της τάξης και οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς είναι στην πλειοψηφία τους ικανοποιητικά ανεπτυγμένες και λειτουργικές. Η ελλιπής φοίτηση των μαθητών είχε ως αποτέλεσμα στην έρευνα να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της 8 μαθητές και σε ορισμένες εξ αυτών μέχρι και 12 από το σύνολο των 16 μαθητών της τάξης.

4.3. Τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων έρευνας

Τα προς ανάλυση δεδομένα της παρούσας έρευνας αντλήθηκαν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές του Ε΄2 τμήματος του 8^{ου} Δημοτικού Ασπροπύργου ενσωματώνοντας ψηφιακά στοιχεία στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε με τη διανομή δύο ερωτηματολογίων, ενός πριν και ενός μετά τη διδακτική παρέμβαση και τριών φύλλων εργασίας, τα οποία συμπλήρωναν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των τριών παρουσιάσεων-μαθημάτων.

Όσον αφορά στα δύο ερωτηματολόγια η δομή τους ήταν παρεμφερής με μικρές αποκλίσεις. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν υπό τη μορφή κλειστού τύπου



με τους θεματικούς άξονες για κάθε ομάδα ερωτήσεων να αντιστοιχούν στις υποθέσεις της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο προτιμήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, γιατί με την προϋπόθεση της ορθής κατάρτισης είναι πολύ αξιόπιστο ως προς τις μετρήσεις, μοιράζεται ταυτοχρόνως σε όλους τους συμμετέχοντες επομένως πραγματοποιείται μια συλλογική απεικόνιση της πραγματικότητας, όμως υστερεί στην ενδελεχή μελέτη των φαινομένων (Cohen et al., 2007: 454).

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν με τη διανομή των δύο ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε με το πρόγραμμα “IBM SPSS Statistics 26”. Η διαδικασία περιελάμβανε την κωδικοποίηση/εισαγωγή των δεδομένων στο πρόγραμμα για την επεξεργασία τους και την παρουσίασή τους με στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής, όπως πίνακες συχνοτήτων και γραφήματα των μέσων τιμών, των τυπικών αποκλίσεων και σφαλμάτων.

Για την ανάλυση των φύλλων εργασίας προκρίθηκε η λύση της *ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου*. Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης προέκυψε από την ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια στον χώρο των κοινωνικών επιστημών για ανάδειξη νέων πρακτικών και μεθόδων ποιοτικής ανάλυσης ως απάντηση στο θετικιστικό παράδειγμα (Μπονίδης, 2004: 81). Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου συνιστά μια δευτερογενή μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, καθώς αυτά δε μεταβάλλονται παρά εξετάζονται σε βάθος. Επίσης, είναι μια μορφή έμμεσης παρατήρησης, εύχρηστη, απλή στην εφαρμογή και σχετικά γρήγορη. Κατά καιρούς έχει χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση ποικίλων κειμένων και λόγων διαφόρων πηγών. Στον εκπαιδευτικό χώρο έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό για την ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, ώστε να εντοπιστούν στοιχεία που αναπαράγουν προκαταλήψεις, στερεότυπα για τους άλλους είτε πρόκειται για εθνικές είτε κοινωνικές μειονότητες.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στην έρευνα αυτή θα εφαρμοστεί η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου στις πληροφορίες των φύλλων εργασίας. Με την ποιοτική προσέγγιση αναζητείται ο λόγος πίσω από τον λόγο, δηλαδή η ανάδειξη του λανθάνοντος περιεχομένου των πληροφοριών που αναλύονται. Για το λόγο αυτό υπερτερεί έναντι της *ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου* κατά την οποία η προσοχή



του ερευνητή μετατοπίζεται στη συχνότητα και στην ομαδοποίηση των καταγραφών (Ιωσηφίδης, 2008). Η ποιοτική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου προήλθε από την εξέλιξη της ερμηνευτικής μεθόδου (Μπονίδης, 2004: 99). Βέβαια, το μεγαλύτερο της μειονέκτημα είναι ότι η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της υπόκειται στην υποκειμενική κρίση και ικανότητα του ερευνητή να αναλύσει το εκάστοτε σώμα πληροφοριών (Πυργιωτάκης, 2000: 104).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου υλοποιείται με την εφαρμογή των παρακάτω σταδίων (Μπονίδης, 2004):

- πρώτα επιλέγεται και παρουσιάζεται το προς ανάλυση υλικό,
- στη συνέχεια αναλύονται οι συνθήκες και οι παράμετροι συγγραφής του υλικού, δηλαδή η σκοποθεσία του συγγραφέα, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής του υλικού, η σύνδεση του θέματος με τον συγγραφέα και με το κοινό στο οποίο απευθύνεται,
- έπειτα αναλύονται τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η έκταση, το περιεχόμενο και η σειρά παρουσίασης των πληροφοριών,
- ακολουθεί η μελέτη του πομπού και του δέκτη για τους οποίους αναλύονται διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, οι δράσεις και αντιδράσεις τους ως προς το περιεχόμενο του μηνύματος,
- συνεχίζεται με τον καθορισμό της μονάδας ανάλυσης η οποία μπορεί είτε να αφορά το επίπεδο των λέξεων είτε το επίπεδο των φράσεων είτε το σημασιολογικό/θεματικό επίπεδο, όπου το ενδιαφέρον ανάλυσης στρέφεται στα νοήματα και τις ιδέες που φέρει το κείμενο,
- συγκροτείται το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης, καταγράφονται τα σχετικά χωρία σε κάθε κατηγορία και ελέγχεται η αξιοπιστία του συστήματος³¹,
- επιλέγεται το παράδειγμα ανάλυσης το οποίο είτε υλοποιείται με αφαιρετικό τρόπο με σκοπό την εξαγωγή των σημαντικότερων

31 Το σύστημα κατηγοριών πρέπει να χαρακτηρίζεται για τη σαφήνεια στη διατύπωση, τη μοναδικότητα κάθε κατηγορίας και την πληρότητα των διαθέσιμων κατηγοριών ως προς το κείμενο αναφοράς. Συνήθως το σύστημα κατηγοριών προκύπτει επαγωγικά από την ανάλυση του υλικού.



πληροφοριών είτε με επεκτατικό τρόπο επιδιώκοντας τη διεύρυνση του βαθμού κατανόησης τμημάτων που χαρακτηρίζονται από αοριστία είτε τη σύγκριση μεταξύ μερών του κειμένου με προκαθορισμένα κριτήρια και

- διατυπώνονται συμπεράσματα από την ερμηνεία του υλικού.

Ο Ιωσηφίδης (2008) υποστηρίζει πως το στάδιο της διατύπωσης του συστήματος κατηγοριών είναι το περισσότερο σημαντικό, διότι έτσι διαμορφώνεται το πλαίσιο της ανάλυσης του υλικού. Η σταθερή μορφή του αναλυόμενου υλικού επιτρέπει τη διενέργεια πολλαπλών ερμηνειών με μικρό κόστος σε κόπο και χρόνο. Βέβαια, η επιλογή του επιπέδου ανάλυσης είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία, καθώς πρέπει να εντοπιστούν τα νοήματα που περιέχονται στο κείμενο. Οι έννοιες και οι όροι που χρησιμοποιούνται πρέπει χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, ακρίβεια στην έκφραση και συνέπεια ως προς την ερμηνεία τους. Επιπλέον, πρέπει μέσω του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης να εξαντλείται το υλικό δίχως να παραλείπεται οτιδήποτε.

4.4. Δεοντολογικό πλαίσιο έρευνας

Σε κάθε ερευνητική προσπάθεια είναι αναγκαίο να εντοπίζονται ζητήματα δεοντολογίας, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο τρόπος προσέγγισης των παιδιών ως συμμετεχόντων στην έρευνα και της επίδρασης της ηλικίας τους στην ικανότητα για σκέψη απαιτεί ξεχωριστή μεταχείριση. Οι έρευνες που αφορούν παιδιά διαφέρουν από τις αντίστοιχες των ενηλίκων ως προς τις επικρατούσες πεποιθήσεις για τις παιδικές δυνατότητες και ικανότητες και την προσέγγιση της γνώσης (Cohen et al., 2007). Οι Christensen και Prout (2002) κατέγραψαν τέσσερις κατευθύνσεις στην προσέγγιση των παιδιών σε μια έρευνα:

- το παιδί ως αντικείμενο της έρευνας,
- το παιδί ως υποκείμενο της έρευνας,
- το παιδί ως επίκεντρο της κοινωνικής δράσης και
- το παιδί ως συνεργάτης στην έρευνα.



Πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία έρευνας όπου η αντιμετώπιση των παιδιών ως ισότιμων συμμετεχόντων στην έρευνα είναι αποτέλεσμα της επεκτεινόμενης αναγνώρισης του υποκειμενισμού και της άμβλυνσης των άνισων σχέσεων μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα και προέρχεται από τους χώρους της Κριτικής Θεωρίας και του φεμινιστικού κινήματος (Waldron, 2006). Η νέα αυτή προσέγγιση βασίζεται και στις αρχές του Εποικοδομισμού που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Σε κάθε έρευνα κυρίαρχα ζητήματα δεοντολογίας είναι η εξασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης και της άμβλυνσης της πιθανότητας βλάβης όσων συμμετέχουν σε αυτή. Σύμφωνα με την αρχή της συνειδητής συναίνεσης κάθε υποψήφιος ερευνώμενος έχει το αναφαίρετο δικαίωμα σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας να αποχωρήσει αν το επιθυμεί. Επίσης, πρέπει εξασφαλίζεται η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, να γίνονται ξεκάθαροι οι ερευνητικοί στόχοι και διαδικασίες, να μην παραποιούνται τα ερευνητικά δεδομένα και να μη χρησιμοποιούνται κρυφές πρακτικές και μέσα καταγραφής (Cohen et al., 2007).

Στο πλαίσιο που τίθεται από τις παραπάνω προϋποθέσεις ο ερευνητής οφείλει να συνεννοηθεί με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να εξασφαλίσει τη συνειδητή συμμετοχή των μαθητών που θα εμπλακούν στην ερευνητική διαδικασία προστατεύοντας τα προσωπικά τους δεδομένα. Ακόμη, πρέπει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ζητήματα συναισθηματικής συστολή των παιδιών, υποχρεωτικής συμμετοχής στην έρευνα συγκροτώντας ένα φιλικό και συνεργατικό περιβάλλον βασισμένο στην αποδοχή του άλλου. Επιπλέον, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορές στις πολιτισμικές καταβολές μεταξύ του ίδιου και των ερευνώμενων. Παράλληλα, κατά τη σχεδίαση του ερευνητικού-εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να αποφεύγονται προκαταλήψεις σχετικές με το περιεχόμενο και τις πρακτικές χρήσης του ή τις προσωπικές προτιμήσεις του ερευνητή για συγκεκριμένα ερευνητικά περιβάλλοντα. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως αυτό στις διδακτικές παρεμβάσεις που συνδυάζεται ο συμβατικός με τον ψηφιακό τρόπο μάθησης, μια πρωτοφανής διαδικασία για την πλειοψηφία των μαθητών, διασφαλίζεται η αυθεντικότητα της διαδικασίας (Waldron, 2006).



5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.1. Προγράμματα διαδικασίας

Στην Ελληνική Εκπαίδευση τα αναλυτικά προγράμματα εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1960. Συχνά στη βιβλιογραφία αντί του όρου αυτού χρησιμοποιείται ο όρος “ Curriculum” που είναι ταυτόσημος και περιλαμβάνει τριών ειδών σχέδια αναλυτικών προγραμμάτων, τα προγράμματα με έμφαση στην επίτευξη σκοπών και στόχων, τα προγράμματα με έμφαση στο διδακτικό περιεχόμενο και τα διαδικαστικά προγράμματα. Στην εργασία αυτή το ενδιαφέρον στρέφεται στα προγράμματα διαδικασίας.

Στο διαδικαστικό μοντέλο προσδίδεται ιδιαίτερη προσοχή στις διαδικασίες που συντελούν στη μάθηση και στην ικανότητα για μεταγνώση. Κυρίαρχο ρόλο αποκτούν η ικανότητα για σκέψη και οι διεργασίες της μάθησης, ενώ το διδακτικό περιεχόμενο έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Επίκεντρο του μαθήματος γίνεται ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο λειτουργώντας ως παραστάτης στους μαθητές του, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται για την αυτενέργεια των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 2012) και ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης προτείνεται η αυτοαξιολόγηση μέσα από δραστηριότητες αυθεντικού τύπου (Καψάλης, 2006).

Ιστορικά τα προγράμματα διαδικασίας έχουν ως αφετηρία και βάση τις ιδέες του Dewey για την εκπαίδευση. Στην εξέλιξή τους συνέβαλλαν με το έργο τους οι Killpatrick³² και Bruner³³ για την εκπαίδευση των παιδιών. Το κίνημα του Πραγματισμού και η βασική του ιδέα πως η αλήθεια ταυτίζεται με όσα ωφελούν σε επίπεδο πράξης τον βίο των ανθρώπων διαπνέει τα συγκεκριμένα προγράμματα (όπ. π.). Ένα πρόγραμμα διαδικασίας ως προς τον παιδαγωγικό προσανατολισμό και την ιδεολογία μπορεί να βασίζεται στον Εποικοδομισμό, στην Κριτική Παιδαγωγική ή

32 Μέθοδος “Project”.

33 Διερευνητική μάθηση και σπειροειδής διάταξη της ύλης.



στον Μεταμοντερνισμό. Η κριτική που έχει ασκηθεί για τα προγράμματα αυτά εστιάζεται στην πρόταση ότι παραλείπουν την αξία του περιεχομένου και των σκοπών της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 2012).

5.2. Σκοποθεσία διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε με βάση τους παρακάτω σκοπούς:

- την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν μέσα από την κριτική εξέταση και κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου υπό τη μορφή αίτιου-αποτελέσματος και η διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών και πεποιθήσεων με σκοπό την απόκτηση υπεύθυνης στάσης στο σήμερα και στο αύριο αποτελούν τον πυρήνα της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Παράλληλα με αυτόν τον σκοπό υλοποιείται ο γενικότερος σκοπός της εκπαίδευσης για την προετοιμασία των αυριανών, υπεύθυνων πολιτών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003),
- την ανάπτυξη ιστορικής «ενσυναίσθησης» ως προς τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις αξίες και τις πράξεις των δρώντων προσώπων της Ιστορίας και
- την επαφή με την ιστορική μέθοδο έρευνας και το έργο των ιστορικών.

Οι σκοποί που αναφέρθηκαν προηγουμένως και το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας της Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού που αντλήθηκε για την υλοποίηση της παρέμβασης οδήγησε στη διατύπωση ειδικών στόχων αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη περίπτωση σύμφωνα με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.). Οι μαθητές πρέπει:

- να κατανοήσουν τις κύριες ιστορικές έννοιες της ενότητας (θέμα, διοικητική και νομοθετική αλλαγή, εικονομαχία, εικονολατρία, φανατισμός), να προβούν σε συγκρίσεις με το περιεχόμενο προηγούμενων ενότητων, σε αξιολογήσεις και σε γενικεύσεις,



- να ευαισθητοποιηθούν ως προς τα ζητήματα της ανθρώπινης ζωής και του αισθήματος δικαιοσύνης,
- να εντοπίσουν τις επιδράσεις των διοικητικών και νομοθετικών μέτρων των Ισαύρων στην καθημερινότητα των κατοίκων της αυτοκρατορίας,
- να αξιολογήσουν τα νομοθετικά μέτρα των Ισαύρων για τη βελτίωση της ζωής στην ύπαιθρο,
- να εντοπίσουν και να μάθουν τα αίτια και τις συνέπειες της «Εικονομαχίας»,
- να κατανοήσουν τον θεσμό των «Θεμάτων» και να προβούν σε συγκρίσεις με σύγχρονες μορφές διοικητικής αποκέντρωσης και
- να αξιολογήσουν τη στάση των «εικονομάχων» και των «εικονολατρών» και να διατυπώσουν τη δική τους άποψη για το ζήτημα της «Εικονομαχίας».

5.3. Σχέδια μαθημάτων διδακτικής παρέμβασης

5.3.1. Σχέδιο πρώτου μαθήματος: Οι Ίσαυροι αυτοκράτορες εκσυγχρονίζουν τη νομοθεσία και τη διοίκηση της αυτοκρατορίας

Διδακτικός σκοπός μαθήματος: Στο μάθημα αυτό οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τα διοικητικά και νομοθετικά μέτρα των Ισαύρων αυτοκρατόρων.

Ιστορικό περιεχόμενο: Οι Ίσαυροι αυτοκράτορες εκσυγχρονίζουν τη νομοθεσία και τη διοίκηση της αυτοκρατορίας (23ο μάθημα του βιβλίου της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού, σελ. 70-72).

Είδη γνώσεων και ικανοτήτων/δεξιοτήτων: ιστορικές έννοιες και πληροφορίες, στάσεις, αξίες και δεξιότητες

Προαπαιτούμενες/προηγούμενες γνώσεις: Οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με ιστορικούς όρους που αφορούν τη βυζαντινή περίοδο όπως «Ακρίτες», «Θέματα», «Δυνατοί», «Οικουμενική Σύνοδος».



Είδη δραστηριοτήτων: ενεργητική παρακολούθηση της διαδραστικής παρουσίασης, συμπλήρωση ερωτήσεων φύλλου εργασίας, συζήτηση, καταγιγισμός ιδεών

Εποπτικά μέσα: φορητός βιντεοπροβολέας, ενσύρματα ηχεία, φορητός υπολογιστής, καλώδιο Ethernet, διαδραστικό βίντεο μέσω της ιστοσελίδας e-class

Τεχνικές διδασκαλίας και εργασίας μαθητών: επίδειξη, συζήτηση, ενεργητική ακρόαση και παρακολούθηση, ατομική εργασία, συνεργασία σε ζεύγη

Οργάνωση τάξης: μετωπική διάταξη θρανίων εξαιτίας των μέτρων προστασίας κατά της διασποράς της νόσου “Covid 19”

Πορεία διδασκαλίας: Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τη δομή και τον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος καθώς και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτήσεων των φύλλων εργασίας. Στη συνέχεια το διαδραστικό βίντεο ξεκινάει και ανά τακτά χρονικά διαστήματα η ροή της παρουσίασης διακόπτεται, διότι παρεμβάλλονται ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με την παρουσίαση. Παράλληλα με την τεχνική της ιδεοθύελλας οι μαθητές απαντούν και στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας σε κάθε διακοπή διατυπώνοντας τις δικές τους πιθανές απαντήσεις και επιλέγοντας την πιο ολοκληρωμένη απάντηση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο περιφερόμενος στην τάξη και προσφέροντας βοήθεια στους μαθητές στην προσπάθειά τους να σκεφτούν και στη συμπλήρωση των φυλλαδίων με υποβοηθητικές ερωτήσεις και επισημάνσεις.

Αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση: Στο τέλος της προβολής της διαδραστικής παρουσίασης οι μαθητές καλούνται να ανατρέξουν σε όσα θυμούνται και όσα έχουν καταγράψει για να πραγματοποιήσουν μια ανακεφαλαίωση όσων μελέτησαν στο μάθημα.



5.3.2. Σχέδιο δεύτερου μαθήματος: Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

Διδακτικός σκοπός μαθήματος: Στο συγκεκριμένο μάθημα οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τα γεγονότα της Εικονομαχίας και να εντοπίσουν τα αίτια και τις συνέπειές της για την αυτοκρατορία.

Ιστορικό περιεχόμενο: Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς (24ο μάθημα του βιβλίου της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, σελ. 73-74).

Είδη γνώσεων και ικανοτήτων/δεξιοτήτων: ιστορικές έννοιες και πληροφορίες, στάσεις, αξίες και δεξιότητες

Προαπαιτούμενες/προηγούμενες γνώσεις: Οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με ιστορικούς όρους που αφορούν τη βυζαντινή περίοδο όπως «Ακρίτες», «Θέματα», «Δυνατοί», «Οικουμενική Σύνοδος», «Εκλογή», «Γεωργικός Νόμος», να γνωρίζουν τα μέτρα των Ισαύρων αυτοκρατόρων στη διοίκηση και στη νομοθεσία και να έχουν κατανοήσει τον αντίκτυπό τους στις κοινωνικές ομάδες της αυτοκρατορίας.

Είδη δραστηριοτήτων: δοκιμασία με ερωτήσεις σχετικές με το προηγούμενο μάθημα, ενεργητική παρακολούθηση της διαδραστικής παρουσίασης, συμπλήρωση ερωτήσεων φύλλου εργασίας, συζήτηση, καταγισμός ιδεών

Εποπτικά μέσα: φορητός βιντεοπροβολέας, ενσύρματα ηχεία, φορητός υπολογιστής, καλώδιο Ethernet, διαδραστικό βίντεο μέσω της ιστοσελίδας e-class

Τεχνικές διδασκαλίας και εργασίας μαθητών: επίδειξη, συζήτηση, ενεργητική ακρόαση και παρακολούθηση, ατομική εργασία, συνεργασία σε ζεύγη

Οργάνωση τάξης: μετωπική διάταξη θρανίων εξαιτίας των μέτρων προστασίας κατά της διασποράς της νόσου "Covid 19"

Πορεία διδασκαλίας: Στην αρχή του μαθήματος προβάλλεται στους μαθητές μια διαδραστική δοκιμασία κατά την οποία καλούνται να ανασύρουν από τη μνήμη τους όσα έμαθαν στο προηγούμενο μάθημα για να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η δοκιμασία λειτουργεί ως προοργανωτής για το περιεχόμενο του μαθήματος που ακολουθεί. Στη συνέχεια το νέο



διαδραστικό βίντεο ξεκινάει και ανά τακτά χρονικά διαστήματα η ροή της παρουσίασης διακόπτεται, διότι παρεμβάλλονται ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με την παρουσίαση. Παράλληλα με την τεχνική της ιδεοθύελλας οι μαθητές απαντούν και στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας σε κάθε διακοπή διατυπώνοντας τις δικές τους πιθανές απαντήσεις και επιλέγοντας την πιο ολοκληρωμένη απάντηση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο περιφερόμενος στην τάξη και προσφέροντας βοήθεια στους μαθητές στην προσπάθειά τους να σκεφτούν και στη συμπλήρωση των φυλλαδίων με υποβοηθητικές ερωτήσεις και επισημάνσεις.

Αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση: Στο τέλος της προβολής της διαδραστικής παρουσίασης οι μαθητές καλούνται να ανατρέξουν σε όσα θυμούνται και όσα έχουν καταγράψει για να πραγματοποιήσουν μια ανακεφαλαίωση όσων μελέτησαν στο μάθημα.

5.3.3. Σχέδιο τρίτου μαθήματος: Κρίνοντας τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων

Διδακτικός σκοπός μαθήματος: Στο τρίτο μάθημα οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν κριτικά και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο των πηγών του σχολικού βιβλίου.

Ιστορικό περιεχόμενο: Ιστορικές πηγές από τα μαθήματα 23 και 24 του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Ε' Δημοτικού (σελ. 71-72, 74)

Είδη γνώσεων και ικανοτήτων/δεξιοτήτων: δοκιμασία με ερωτήσεις σχετικές με το προηγούμενο μάθημα, ενεργητική παρακολούθηση των καρτελών παρουσίασης, συμπλήρωση ερωτήσεων φύλλου εργασίας, συζήτηση, καταγισμός ιδεών

Προαπαιτούμενες/προηγούμενες γνώσεις: Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο των δύο μαθημάτων που έχουν προηγηθεί καθώς και να γνωρίζουν τις έννοιες της Εικονομαχίας, των θεμάτων, της «Εκλογής» και του «Γεωργικού Νόμου».



Είδη δραστηριοτήτων: δοκιμασία με ερωτήσεις σχετικές με το προηγούμενο μάθημα, κριτική ανάλυση του περιεχομένου των πηγών, συμπλήρωση ερωτήσεων φύλλου εργασίας, συζήτηση, καταιγισμός ιδεών

Εποπτικά μέσα: φορητός βιντεοπροβολέας, φορητός υπολογιστής, καλώδιο Ethernet, διαδραστική παρουσίαση πηγών με καρτέλες μέσω της ιστοσελίδας e-class

Τεχνικές διδασκαλίας και εργασίας μαθητών: επίδειξη, συζήτηση, ενεργητική ακρόαση και παρακολούθηση, ατομική εργασία, συνεργασία σε ζεύγη

Οργάνωση τάξης: μετωπική διάταξη θρανίων εξαιτίας των μέτρων προστασίας κατά της διασποράς της νόσου “Covid 19”

Πορεία διδασκαλίας: Στην αρχή του μαθήματος προβάλλεται στους μαθητές μια διαδραστική δοκιμασία κατά την οποία καλούνται να ανασύρουν από τη μνήμη τους όσα έμαθαν στο προηγούμενο μάθημα για να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η δοκιμασία λειτουργεί ως προοργανωτής για το περιεχόμενο του μαθήματος που ακολουθεί. Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο περιστρεφόμενες καρτέλες που σε κάθε όψη τους περιέχουν ιστορικά αποσπάσματα τα οποία οι μαθητές πρέπει να εξετάσουν κριτικά και συγχρόνως, με την τεχνική της ιδεοθύελλας, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να απαντήσουν στις αντίστοιχες ερωτήσεις των φύλλων εργασίας που λειτουργούν ως οδηγός ανάλυσης των πηγών. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο περιφερόμενος στην τάξη και προσφέροντας βοήθεια στους μαθητές στην προσπάθειά τους να σκεφτούν και στη συμπλήρωση των φυλλαδίων με υποβοηθητικές ερωτήσεις και επισημάνσεις.

Αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση: Στο τέλος της προβολής της διαδραστικής παρουσίασης προβλέπεται η διεξαγωγή συζήτησης ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα με θέματά της το περιεχόμενο των τριών μαθημάτων που προηγήθηκαν και την αποτίμηση της συνολικότερης διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.



5.4. Ορισμός του ιστορικού περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε έχοντας ως περιεχόμενο την Ε' ενότητα του βιβλίου του μαθητή «*Η Μεγάλη Ακμή του Βυζαντινού Κράτους*» και συγκεκριμένα τα μαθήματα «23. *Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται*» και «24. *Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς*» (σελ. 70-74). Τα μαθήματα αυτά επιλέχθηκαν, γιατί θίγουν αμφιλεγόμενα ζητήματα εκείνης της χρονικής περιόδου για τα οποία οι μαθητές καλούνται να τα εξετάσουν κριτικά. Επίσης, θίγονται κοινωνικά ζητήματα που ακόμα και σήμερα είναι επίκαιρα (διοικητική οργάνωση, θέματα απονομής δικαιοσύνης κ.α.). Το 23^ο μάθημα έχει ως κεντρικό θέμα του τις αλλαγές στη νομοθεσία και στη διοίκηση που εφαρμόστηκαν από τη δυναστεία των Ισαύρων αυτοκρατόρων κατά τον 8^ο και τον 9^ο αιώνα. Στο 24^ο μάθημα παρουσιάζεται η μεγαλύτερη συνέπεια των μέτρων των Ισαύρων, η «Εικονομαχία», με έμφαση στα αίτια και στις συνέπειές της σε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο.

Σημαντικός χρόνος στην παρουσίαση των μαθημάτων αποδόθηκε στην ερμηνεία των πηγών που συνοδεύουν τα δύο μαθήματα. Οι πηγές που περιλαμβάνονται είναι πρωτογενείς και δευτερογενείς, γραπτές ή παραστατικές. Οι γραπτές πηγές του βιβλίου ανήκουν στις κατηγορίες των επίσημων κρατικών εγγράφων (αποσπάσματα από την εισαγωγή της «Εκλογής» και τον «Γεωργικό Νόμο»), των μαρτυριών (κείμενα του ιστορικού Θεοφάνη) και των ιστορικών κειμένων (απόσπασμα από το έργο «*Η πολιτική ιδεολογία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*» της Ε. Γλύκατζη-Αρβελέρ). Τα αποσπάσματα από την «Εκλογή» και τον «Γεωργικό Νόμο» προέρχονται από συλλογές αρχείων, έχουν ελεγχθεί για τη γνησιότητά τους και έχουν ενταχθεί στην ανάλογη συλλογή.

Στις παραστατικές πηγές του βιβλίου περιλαμβάνονται βυζαντινές μικρογραφίες («Εικόνες από τη γεωργική ζωή των Βυζαντινών», «Κτηνοτρόφοι βόσκουν το κοπάδι τους», «Ο αυτοκράτορας επιλύει διαφορές ανάμεσα σε στρατιωτικούς» και «Εικονομάχοι παριστάνονται σαν σταυρωτές του Ιησού») και εικόνες («Η Αναστήλωση των εικόνων»). Εκτός των εικόνων του βιβλίου για τις παρουσιάσεις αντλήθηκαν εικόνες από το διαδίκτυο για τη βελτίωση της αισθητικής



του ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης. Η αξιοποίηση εικόνων συμβάλλει στην προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, στην πρόκληση της φαντασίας και της παρατηρητικότητας (Μαυροσκούφης, 2010α: 228).

Το περιεχόμενο που αναφέρθηκε αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό των φύλλων εργασίας που διανεμήθηκαν σε κάθε μαθητή στα τρία μαθήματα της παρέμβασης. Κάθε φύλλο εργασίας καταρτίστηκε με διαφορετική μορφή. Στο φύλλο εργασίας που αφορά στο 23^ο μάθημα του σχολικού βιβλίου οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει ακολουθούν τη σειρά παρουσίασης του σχολικού βιβλίου και ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν ιστορικά δεδομένα όπως οι ίδιοι τα κατανοούν παρακολουθώντας το διαδραστικό βίντεο. Στη διαδικασία αυτή βοηθούν και οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στην αφήγηση του βίντεο, οι οποίες έχουν παρεμφερές περιεχόμενο με τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Μόνο στην ερώτηση «6. Πώς δέχτηκαν τα μέτρα του Λέοντα και των διαδόχων του ο λαός, οι «δυνατοί» και οι κληρικοί; Πώς τα κρίνεις εσύ;» οι μαθητές πέρα από την καταγραφή των ιστορικών πληροφοριών πρέπει να κρίνουν με τη δική τους οπτική τα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα των Ισαύρων αυτοκρατόρων. Η έμφαση στο ιστορικό περιεχόμενο στο πρώτο και στο δεύτερο φύλλο εργασίας οφείλεται στο γεγονός πως οι μαθητές για πρώτη φορά στο σχολικό πλαίσιο έρχονται σε επαφή με τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, επομένως προϋπάρχουσες γνώσεις δεν υφίστανται. Βέβαια, η διατύπωση των ερωτήσεων είναι τέτοια που απαιτεί από τα παιδιά να επιλέξουν από το σύνολο των πληροφοριών που τους παρουσιάζεται εκείνες που αντιστοιχούν κατά τη γνώμη τους στην κάθε ερώτηση.

Μετά την παρουσίαση των δύο πρώτων μαθημάτων και τη συμπλήρωση των αντίστοιχων φύλλων εργασίας οι μαθητές έχοντας μελετήσει την αφήγηση του βίντεο και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου μπορούν πλέον να επεξεργαστούν το τρίτο φύλλο εργασίας. Η παρουσίαση του περιεχομένου των ιστορικών πηγών υλοποιείται με τη χρήση δύο περιστρεφόμενων καρτελών μέσω της επιλογής «καρτέλες διαλόγων» (dialog cards) της ψηφιακής πλατφόρμας “e-class”. Στο φύλλο αυτό ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων αυξάνεται, καθώς απαιτείται από τους μαθητές να διατυπώσουν εμπεριστατωμένα τη δική τους άποψη για το περιεχόμενο



των προηγούμενων δύο μαθημάτων εξετάζοντας παράλληλα με κριτικό πνεύμα τέσσερις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές διαθέσιμες στο σχολικό βιβλίο. Η κριτική εξέταση των δρώντων προσώπων με βάση όσα έχουν διδαχθεί και όσες πληροφορίες περιέχονται στις πηγές ζητείται κυρίως στις ερωτήσεις «1. Με βάση τις απόψεις των δύο ιστορικών πώς κρίνετε τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων;», «3. Πώς κρίνεις τις συμβουλές του Λέοντα Γ' προς τους δικαστές;», «4. Ποια είναι η άποψή σου για την απόφαση του Πατριάρχη Γερμανού να παραιτηθεί από τη θέση του και να μην υπακούσει στις εντολές του αυτοκράτορα; Συμφωνείς ή διαφωνείς;» Οι ερωτήσεις «2. Συμφωνείς με κάποια από τις απόψεις των δύο ιστορικών; Ναι ή όχι και γιατί;» και «5. Ποιες από τις πηγές θεωρείς ότι είναι περισσότερο αξιόπιστες και ποιες όχι; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.» απαιτούν τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των πληροφοριών των πηγών και η τελευταία ερώτηση («Αν ζούσες την περίοδο της εικονομαχίας, ποια πλευρά θα υποστήριζες, τους εικονομάχους, τους εικονολάτρες ή δε θα επέλεγες κάποια παράταξη; Αιτιολόγησε την επιλογή σου.») απευθύνεται στην ικανότητα των παιδιών για ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα και φαντασία.

5.5. Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση έχει σχεδιαστεί με την προϋπόθεση ότι θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Ωστόσο, η πανδημία της νόσου “Covid 19” και τα επακόλουθα, αναγκαία μέτρα πρόληψης και αποφυγής της μετάδοσής της στους δημόσιους χώρους δεν επέτρεψαν την αξιοποίηση της μεθόδου. Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων προκρίθηκε η χρήση της επίδειξης, της συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης και του καταιγισμού ιδεών ενώ οι δραστηριότητες συμπλήρωσης των φύλλων εργασίας βασίστηκαν στην ατομική εργασία και τη συνεργασία ανά ζεύγη μαθητών. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε την υλοποίηση της παρέμβασης σε τρεις διδακτικές ώρες του μαθήματος της Ιστορίας, ωστόσο δυσκολίες και εμπόδια που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και που θα αναλυθούν διεξοδικότερα στη συνέχεια επέκτειναν το χρονικό διάστημα στις πέντε διδακτικές ώρες. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί πως ο μαθητής Ρομά συμμετείχε



με τον ρόλο του βοηθού του εκπαιδευτικού αναλαμβάνοντας τον χειρισμό του φορητού του υπολογιστή, καθώς κρίθηκε ότι τα μαθησιακά, γλωσσικά κενά που αντιμετώπιζει αποτελούσαν σημαντικό εμπόδιο στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, όμως είχε ενεργό ρόλο στη διαδικασία και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού απάντησε στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε από τις 16/12/21 μέχρι τις 22/12/21.

Στο πρώτο μάθημα οι μαθητές έδειξαν εξαρχής ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία από τη θέα και μόνο του φορητού βιντεοπροβολέα και υπολογιστή. Πρέπει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τα συγκεκριμένα μέσα, παρότι δεν είναι διαθέσιμα σε κάθε διδακτική ώρα. Αφού τοποθετήθηκε ο ανάλογος εξοπλισμός, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής εξήγησε στους μαθητές το περιεχόμενο της διαδικασίας και τους δόθηκε χρόνος για να εκφράσουν τις απορίες τους. Στη συνέχεια ξεκίνησε η αναπαραγωγή της πρώτης διαδραστικής βιντεοπαρουσίασης³⁴ κατά την οποία ο αφηγητής περιέγραφε το περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο παράλληλα προβάλλονταν και γραπτώς, ενώ η αφήγηση διακοπτόταν όταν εμφανίζονταν οι ερωτήσεις της παρουσίασης (9 ερωτήσεις).

Όταν η αφήγηση έφτασε στο χρονικό σημείο «1:08», διακόπηκε και εμφανίστηκε η πρώτη ερώτηση πολλαπλής επιλογής «*Ποια προβλήματα δημιούργησαν στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας οι συγκρούσεις με άλλους λαούς τον 8ο αιώνα;*» κατά την οποία οι μαθητές επέλεξαν τις απαντήσεις που θεωρούσαν σωστές και, αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος από την εφαρμογή, καταγράφηκαν οι απαντήσεις στην αντίστοιχη ερώτηση του φύλλου εργασίας. Στη συνέχεια η αφήγηση συνεχίστηκε μέχρι το χρονικό σημείο «1:32», όπου εμφανίστηκε η δεύτερη ερώτηση πολλαπλής επιλογής «*Ποιος ήταν ο αυτοκράτορας αυτήν την περίοδο;*» και κατά την οποία ζητήθηκε από τους μαθητές με ψηφοφορία να επιλέξουν την απάντηση που θεωρούσαν σωστή. Έπειτα, η αφήγηση συνεχίστηκε μέχρι τη χρονική στιγμή «1:32» και την εμφάνιση της τρίτης κατά σειρά ερώτησης υπό τη μορφή σωστού/λάθους «*Ήταν τα θέματα μεγάλες περιφέρειες με δικούς τους διοικητές-στρατηγούς;*».

34 Αρχική πηγή άντλησης βιντεοπαρουσιάσεων: <https://anoixtosxoleio.weebly.com>. Δημιουργοί: Ιωάννης Σουδίας και Γρηγόρης Ζερβός.



Συγχρόνως δόθηκε ο αναγκαίος χρόνος για να συμπληρωθεί και η δεύτερη ερώτηση του φύλλου εργασίας. Η απάντηση στην ερώτηση του φύλλου συντέθηκε και καταγράφηκε πρώτα στον πίνακα με βάση τις προτάσεις των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια στα φύλλα εργασίας. Η αφήγηση συνεχίστηκε μέχρι το χρονικό σημείο «2:20» με την επόμενη άσκηση συμπλήρωσης κενών με θέμα τον θεσμό των *Ακριτών* διατυπώνοντας στη συνέχεια με συλλογική προσπάθεια τον αντίστοιχο ορισμό ο οποίος καταγράφηκε στον πίνακα και στα φύλλα εργασίας των μαθητών. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε μέχρι την ολοκλήρωση της βιντεοπαρουσίασης, όπου πραγματοποιήθηκε ανακεφαλαίωση όσων είχαν ειπωθεί και καταγραφεί από τα παιδιά. Ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα δόθηκε στη συμπλήρωση της τελευταίας ερώτησης, όπου ζητείται από τα παιδιά να εκφράσουν τη δική τους άποψη για τα μέτρα των Ισαύρων. Η χρονική διάρκεια του μαθήματος ξεπέρασε τη μια διδακτική ώρα.

Με τον ίδιο τρόπο είχε σχεδιαστεί να υλοποιηθεί και το δεύτερο μάθημα, ωστόσο κάποια προβλήματα με τη σύνδεση στο Διαδίκτυο καθυστέρησαν την έναρξη του μαθήματος. Επειδή η σύνδεση στο δίκτυο του σχολείου ήταν αδύνατη, ο εκπαιδευτικός μετέτρεψε την προσωπική του τηλεφωνική συσκευή σε φορητό σημείο πρόσβασης (hotspot), ώστε να είναι εφικτή η πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα e-class. Εφόσον το πρόβλημα ξεπεράστηκε, το μάθημα ξεκίνησε με μια διαδραστική, επαναληπτική δοκιμασία (question set) για το 23^ο μάθημα αποτελούμενη από 5 ερωτήσεις διαφόρων μορφών, κλειστού τύπου. Αφού δόθηκαν και ελέγχθηκαν οι απαντήσεις στη δοκιμασία, η διαδικασία συνεχίστηκε όπως και την προηγούμενη φορά με την προβολή διαδραστικού βίντεο με οχτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου και την ταυτόχρονη συμπλήρωση των ερωτήσεων των φύλλων εργασίας. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μία μαθήτρια παραπονέθηκε για τον όγκο των πληροφοριών που έπρεπε να καταγράψουν στο φύλλο εργασίας. Η παρατήρηση αυτή σε συνδυασμό με το χρονοβόρο χαρακτήρα της διαδικασίας προβλημάτισαν τον εκπαιδευτικό και οδήγησαν στην αναθεώρηση των διαδικασιών στο τρίτο μάθημα που ακολουθούσε.



Στην τρίτη συνάντηση η διαδικασία ξεκίνησε με την αξιοποίηση μιας νέας διαδραστικής, επαναληπτικής δοκιμασίας για το 24^ο μάθημα αποτελούμενη από 5 ερωτήσεις διαφόρων μορφών, κλειστού τύπου. Με την ολοκλήρωσή της διανεμήθηκαν στους μαθητές τα νέα φύλλα εργασίας στα οποία σύμφωνα με υπόδειξη του εκπαιδευτικού έπρεπε να συμπληρώσουν από το σύνολο των έξι ερωτήσεων τις ερωτήσεις «1. Με βάση τις απόψεις των δύο ιστορικών πώς κρίνετε τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων;», «2. Συμφωνείς με κάποια από τις απόψεις των δύο ιστορικών; Ναι ή όχι και γιατί;» και «6. Αν ζούσες την περίοδο της εικονομαχίας, ποια πλευρά θα υποστήριζες, τους εικονομάχους, τους εικονολάτρες ή δε θα επέλεγες κάποια παράταξη; Αιτιολόγησε την επιλογή σου.». Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων έγινε με βάση τον χρόνο συμπλήρωσης, τις δυνατότητες των μαθητών, το γεγονός πως δεν ήταν εξοικειωμένοι σε ικανοποιητικό βαθμό με τη διαδικασία αυτή και το περιεχόμενο των απαιτούμενων απαντήσεων. Για τη φάση αυτή του μαθήματος παρουσιάστηκαν στους μαθητές αποσπάσματα από δύο πηγές που είναι διαθέσιμα στο βιβλίο του μαθητή (σελ. 74) με τίτλους «5. Το κλείσιμο των εκκλησιαστικών σχολείων» και «6. Και μια σύγχρονη άποψη για την εικονομαχία» με τη χρήση των καρτελών παρουσίασης (dialog cards) της πλατφόρμας e-class. Οι ερωτήσεις ήταν αυξημένης δυσκολίας και απαιτούσαν από τα παιδιά να σκεφτούν κριτικά, να αξιολογήσουν την εγκυρότητα του περιεχομένου των πηγών και την αξιοπιστία των συγγραφέων με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Οι απαντήσεις συγκροτήθηκαν με την τεχνική της ιδεοθύελλας και δόθηκε χρόνο στους μαθητές για να τις καταγράψουν. Μετά τη συμπλήρωση των τριών ερωτήσεων διανεμήθηκε στους μαθητές ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο της παρέμβασης και ακολούθησε συζήτηση για όλα όσα είχαν γίνει στα προηγούμενα μαθήματα.



6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Περιεχόμενο των ερωτηματολογίων

Η διεξαγωγή της έρευνας συμπεριέλαβε την κατάρτιση και διανομή δύο ερωτηματολογίων, ένα πριν και ένα μετά την τρίωρη διδακτική παρέμβαση. Το πρώτο μέρος των δύο ερωτηματολογίων ήταν κοινό, ενώ το δεύτερο μέρος διέφερε και ήταν χωρισμένο σε θεματικές υποκατηγορίες που προήλθαν από τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δώδεκα ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και διανεμήθηκε πριν από την παρέμβαση. Σε αυτό οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε τρεις θεματικές υποκατηγορίες με τις πρώτες πέντε να ανήκουν στη θεματική «Τεχνολογικά μέσα», τις επόμενες τέσσερις να εντάσσονται στη θεματική «Μάθημα Ιστορίας» και τις υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις να ανήκουν στη θεματική ενότητα «Τεχνολογικά μέσα και μάθημα της Ιστορίας».

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε με την ολοκλήρωση της διδακτικής εφαρμογής περιελάμβανε δέκα ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Οι πρώτες έξι ερωτήσεις αφορούσαν το ιστορικό περιεχόμενο των μαθημάτων που παρουσιάστηκαν στα παιδιά κατά την υλοποίηση της ερευνητικής, διδακτικής εφαρμογής, μία ερώτηση αφορούσε στην εκτίμηση του ενδιαφέροντος της σειράς των τριών μαθημάτων και τρεις ερωτήσεις, όπως και στο πρώτο ερωτηματολόγιο, ήταν συναφείς με την υποκατηγορία «Τεχνολογικά μέσα και μάθημα της Ιστορίας».

6.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων

6.2.1. Εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία

Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων δέκα μαθητές έχουν πρόσβαση στο σπίτι τους σε σταθερό ή/και φορητό υπολογιστή ή/και σταθερό τηλέφωνο, εννέα σε ταμπλέτα (tablet) και πέντε σε άλλου είδους ηλεκτρονικές συσκευές όπως παιχνιδιομηχανές κ.α. Επίσης, και οι δώδεκα μαθητές έχουν σταθερή σύνδεση Διαδικτύου στο σπίτι τους.



Διαθέσιμες συσκευές στο σπίτι

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Desktop/laptop	10	83.3
Κινητό τηλέφωνο	10	83.3
Ταμπλέτα	9	75
Άλλο	5	41.6

Πίνακας 1: Οι προσβάσιμες συσκευές στο σπίτι.

Σύνδεση στο Διαδίκτυο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	12	100.0

Πίνακας 2: Πρόσβαση στο Διαδίκτυο από το σπίτι

Από τις απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκε πως η πλειοψηφία αυτών (7/12) προβαίνει σε χρήση των παραπάνω συσκευών σε καθημερινή βάση, επανειλημμένα.

Συχνότητα χρήσης συσκευών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ποτέ	1	8.3
Λίγες φορές	2	16.7
Μια φορά τη μέρα	2	16.7
Πολλές φορές κάθε μέρα	7	58.3
Σύνολο	12	100.0

Πίνακας 3: Συχνότητα χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών στο σπίτι

Ως προς τα είδη των διαθέσιμων συσκευών που προτιμώνται από τους μαθητές η ταμπλέτα συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις (πέντε μαθητές), τρεις μαθητές απάντησαν ότι χρησιμοποιούν όλες ή κάποιες από τις διαθέσιμες συσκευές εξίσου, δύο μαθητές επέλεξαν το κινητό τηλέφωνο (smartphone) και από μία απάντηση έλαβαν οι επιλογές «σταθερός/φορητός υπολογιστής» και «άλλο» (παιχνιδομηχανή).

Είδη συσκευών που χρησιμοποιούνται

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Desktop/laptop	1	8.3
Κινητό τηλέφωνο	2	16.7



Ταμπλέτα	5	41.7
άλλο	1	8.3
Όλα ή κάποια από τα παραπάνω	3	25.0
Σύνολο	12	100.0

Πίνακας 4: *Είδη συσκευών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές.*

Τέλος, οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ηλεκτρονικές συσκευές ποικίλουν με τη «Ψυχαγωγία» να αποτελεί την πρώτη επιλογή τους (εννέα απαντήσεις), την «Ενημέρωση» και το «Διάβασμα» να έπονται (οχτώ απαντήσεις), ενώ το 1/3 των μαθητών χρησιμοποιούν τις διαθέσιμες στο σπίτι ηλεκτρονικές συσκευές για να επικοινωνήσουν με άλλους.

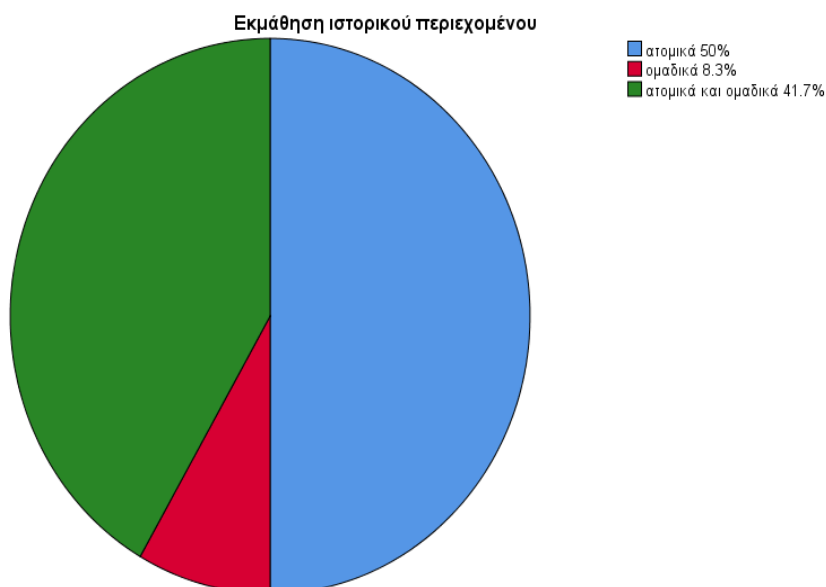
Λόγοι χρήσης συσκευών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των μαθητών
Επικοινωνία	4	33,3
Ψυχαγωγία	9	75
Ενημέρωση	8	66,6
Διάβασμα	8	75

Πίνακας 5: *Λόγοι χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών*

6.2.2. Μάθημα της Ιστορίας

Σχετικά με τους προτιμώμενους τρόπους μελέτης και εκμάθησης του περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας οι μισοί μαθητές (έξι από τους δώδεκα) επιλέγουν την ατομική εργασία και μελέτη, πέντε μαθητές επιθυμούν τον συνδυασμό ατομικής και συνεργατικής μάθησης και ένας μαθητής επέλεξε τον ομαδικό/συνεργατικό τρόπο μελέτης.



Εικόνα 3: Προτιμώμενοι τρόποι εκμάθησης του περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας

Εκτιμώντας και εκφράζοντας το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας τρεις μαθητές εκδήλωσαν ελάχιστο ή λίγο ενδιαφέρον, τέσσερις μαθητές εκδήλωσαν μετριοπαθές ενδιαφέρον και πέντε μαθητές δήλωσαν ότι βρίσκουν το μάθημα πολύ ή πάρα πολύ ενδιαφέρον.

Ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ελάχιστο ενδιαφέρον	2	16.7
Λίγο ενδιαφέρον	1	8.3
Μέτριο ενδιαφέρον	4	33.3
Πολύ ενδιαφέρον	1	8.3
Πάρα πολύ ενδιαφέρον	4	33.3
Σύνολο	12	100.0

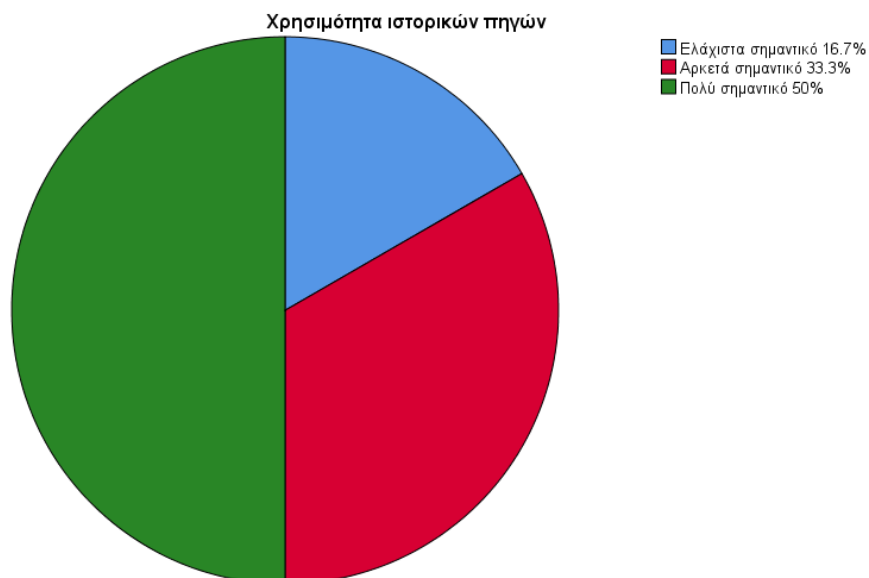
Πίνακας 6: Ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας

Οι δύο από τους δώδεκα μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι λίγο σημαντικό, πέντε μαθητές το αντιμετωπίζουν ως αρκετά σημαντικό και άλλοι πέντε ως πάρα πολύ σημαντικό.



Εικόνα 4: Εκτίμηση σημαντικότητας μαθήματος Ιστορίας

Οι μισοί μαθητές εκτιμούν πως η θέση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας είναι πολύ σημαντική, τέσσερις μαθητές ως αρκετά σημαντική και δύο μαθητές ως ελάχιστα σημαντική.



Εικόνα 5: Εκτίμηση χρησιμότητας ιστορικών πηγών



6.2.3. Μάθημα της Ιστορίας και τεχνολογία

Πριν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές ανέφεραν πως η ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας θα κάνει το μάθημα ελάχιστα ενδιαφέρον ή λίγο ενδιαφέρον (τρεις μαθητές), μετρίου ενδιαφέροντος (3 μαθητές) ή πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρον (έξι μαθητές).



Εικόνα 6: Εκτίμηση για το μάθημα της Ιστορίας με τεχνολογικά μέσα

Τέσσερις μαθητές εκτιμούσαν πως με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας θα προκύψουν σημαντικά εμπόδια, ενώ οχτώ μαθητές θεώρησαν εφικτή τη διαδικασία.

Δυνατότητα ενσωμάτωσης τεχνολογικών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας

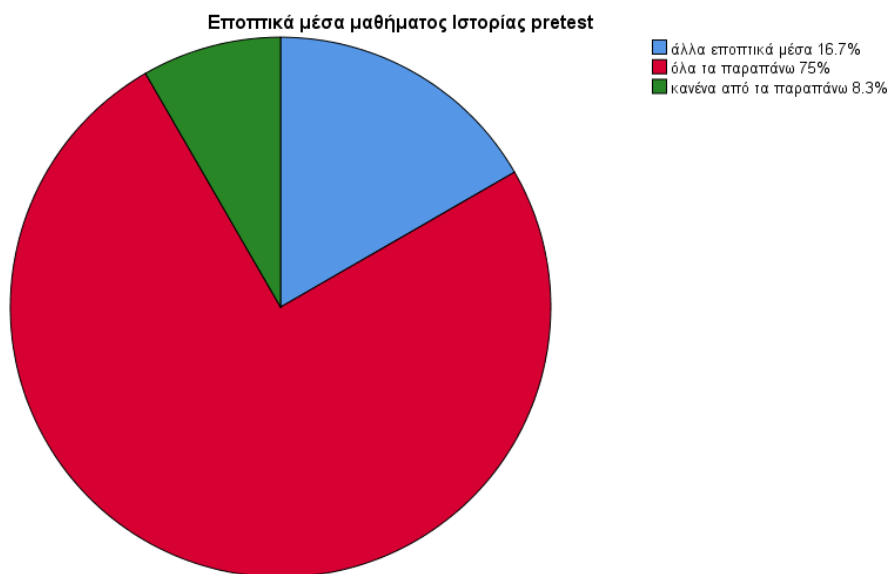
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δύσκολο να πραγματοποιηθεί	4	33.3
Εφικτό να πραγματοποιηθεί	8	66.7
Σύνολο	12	100.0

Πίνακας 7: Εκτίμηση δυνατότητας ενσωμάτωσης τεχνολογικών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας

Στην ερώτηση με θέμα τα προτιμώμενα εποπτικά μέσα για το μάθημα της Ιστορίας εννέα μαθητές σημείωσαν την επιλογή «όλα τα παραπάνω» (βιντεοπροβολέα, υπολογιστή, βίντεο, εικόνες και quiz με διάδραση, ιστορικούς



χάρτες, σχεδιαγράμματα), δύο μαθητές επέλεξαν τα μη ηλεκτρονικά και ψηφιακά μέσα (ιστορικούς χάρτες, σχεδιαγράμματα) και ένας μαθητής δήλωσε ότι δεν προτιμά κάποιο από τα προτεινόμενα εποπτικά μέσα.



Εικόνα 7: Προτιμώμενα εποπτικά μέσα για το μάθημα της Ιστορίας

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί οι επιδόσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο ιστορικό περιεχόμενο που διδάχθηκε ποικίλουν με δύο μαθητές να έχουν σημειώσει χαμηλές επιδόσεις (8% και 38%), έξι μαθητές έχουν σημειώσει μέτριες επιδόσεις (46%, 62% και 74%) και τέσσερις μαθητές πέτυχαν υψηλές επιδόσεις (84%, 89%, 92% και 100%).

Επίδοση %	Συχνότητα	Επίδοση	
		Ποσοστό (%) επιδόσεων	Αθροιστικό ποσοστό (%) επί του συνόλου
8	1	8.3%	
38	1	8,3%	16,7%
46	4	33,3%	
62	1	8.3%	
74	1	8.3%	50%
84	1	8,3%	



89	1	8,3%	
92	1	8,3%	
100	1	8,3%	33,3%
Σύνολο	12		100%

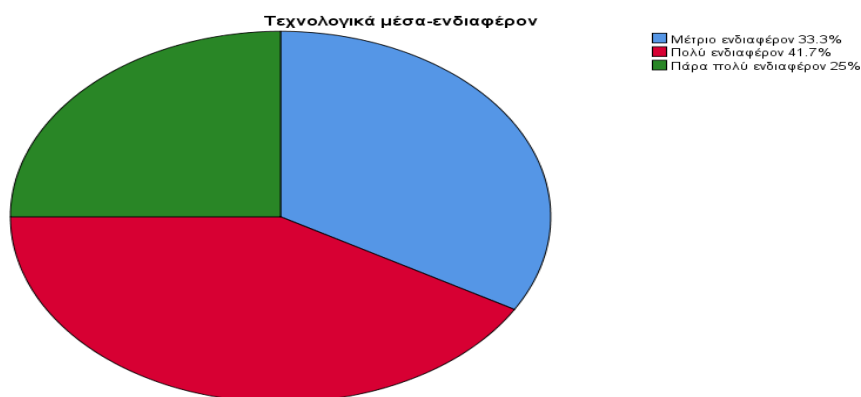
Πίνακας 8: Επίδοση μαθητών στις ερωτήσεις ιστορικού περιεχομένου μετά την παρέμβαση

Τρεις μαθητές εκτίμησαν τη διδακτική παρέμβαση ως μια ελάχιστα ή λίγο ενδιαφέρουσα διαδικασία, άλλοι τρεις δήλωσαν ότι ήταν μετρίου ενδιαφέροντος και έξι μαθητές την εκτίμησαν ως πολύ ή πάρα πολύ ενδιαφέρουσα.



Εικόνα 8: Εκτίμηση παρέμβασης

Από τους δώδεκα μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα τέσσερις δήλωσαν ότι η ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων έκανε το μάθημα της Ιστορίας μέτρια ενδιαφέρον και οχτώ μαθητές δήλωσαν ότι το μάθημα ήταν πολύ ή πάρα πολύ ενδιαφέρον.



Εικόνα 3: Χρήση τεχνολογικών μέσων και ενδιαφέρον μαθήματος Ιστορίας



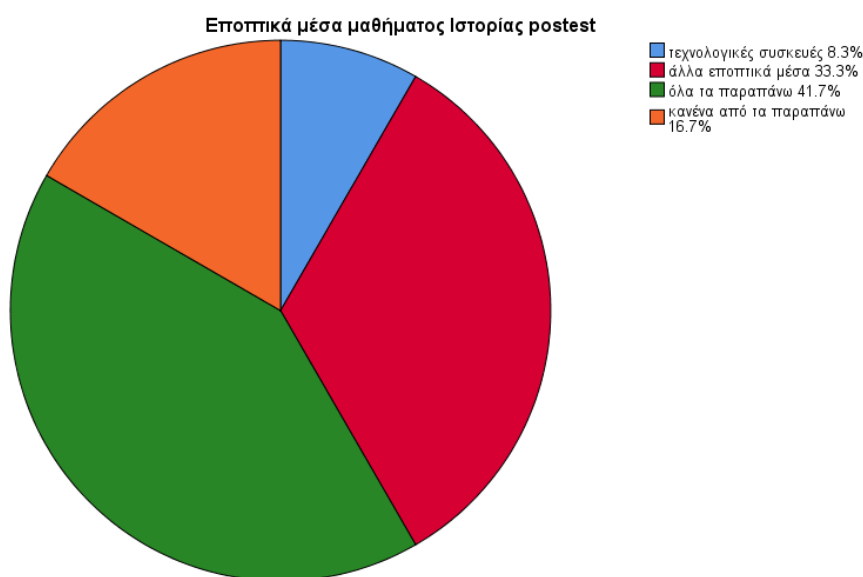
Ως προς την ατομική τους προτίμηση σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα της Ιστορίας ένας μαθητής διαφώνησε με τη χρήση τους, δύο μαθητές προτίμησαν την ελάχιστη δυνατή χρησιμοποίησή τους, τρεις μαθητές θα το επιθυμούσαν περιστασιακά και έξι μαθητές σε σταθερή βάση.

Προτίμηση συχνότητας χρήσης τεχνολογικών μέσων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	1	8.3
Λίγες φορές	2	16.7
Ορισμένες φορές	3	25.0
Πολύ συχνά	6	50.0
Σύνολο	12	100.0

Πίνακας 9: Προτιμώμενη συχνότητα χρήσης τεχνολογικών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας

Κλείνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν ξανά τα προτιμώμενα εποπτικά μέσα (ηλεκτρονικά και μη) για το μάθημα της Ιστορίας. Δύο μαθητές δήλωσαν πως είναι κατά της χρήσης εποπτικών, ένας μαθητής επέλεξε τις τεχνολογικές συσκευές, τέσσερις μαθητές επέλεξαν τα μη ηλεκτρονικά και ψηφιακά μέσα και πέντε μαθητές υποστήριξαν την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων εποπτικών μέσων.



Εικόνα 4: Προτιμώμενα εποπτικά μέσα για το μάθημα της Ιστορίας



6.3. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως φαίνεται πως οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες. Όλοι έχουν πρόσβαση από το σπίτι σε μία ή περισσότερες ηλεκτρονικές συσκευές, έχουν διαθέσιμη σταθερή σύνδεση Διαδικτύου και η πλειοψηφία αυτών τις χρησιμοποιεί επανειλημμένα σε καθημερινή βάση. Η ταμπλέτα (tablet) συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις των μαθητών με τις απαντήσεις τους όμως να μοιράζονται σε όλες τις προτεινόμενες συσκευές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι χρήσης τους από τα παιδιά με τη ψυχαγωγία να προηγείται ελαφρώς της ενημέρωσης και της αξιοποίησης κατά το καθημερινό διάβασμα, συγκεντρώνοντας όμως και οι τρεις κατηγορίες την πλειοψηφία των απαντήσεων, και λιγότερο να προτιμώνται για λόγους επικοινωνίας.

Σχετικά με τη φύση του μαθήματος της Ιστορίας και τους τρόπους εργασίας και μελέτης οι μαθητές δήλωσαν πως προτιμούν κατά πλειοψηφία την ατομική μελέτη από την ομαδική και με τον συνδυασμό αυτών να ακολουθεί. Οι περισσότεροι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας, ενώ τρεις δεν το θεωρούν ως τόσο ενδιαφέρον. Παρόμοιες είναι και οι απαντήσεις για τη σημαντικότητα του μαθήματος με δέκα από τους δώδεκα μαθητές να εκτιμούν το μάθημα της Ιστορίας ως βαρύνουσα σημασία και εννιά μαθητές να θεωρούν χρήσιμη την αξιοποίηση ιστορικών πηγών.

Στον ερευνητικό άξονα «Τεχνολογία και μάθημα Ιστορίας» η πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε ότι είναι εφικτή η δυνατότητα εισαγωγής τεχνολογικών, ηλεκτρονικών μέσων στο μάθημα, ενώ τέσσερις μαθητές δήλωσαν ότι είναι μια δύσκολη διαδικασία. Σχετικά με την επίδοση στις ερωτήσεις ιστορικού περιεχομένου οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν μέτριες επιδόσεις με τις υψηλές να ακολουθούν σε συχνότητα και τις χαμηλότερες να έπονται. Οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι βρήκαν ενδιαφέρουσα τη διδακτική παρέμβαση, ενώ η πλειοψηφία αυτών βρήκε ενδιαφέρουσα την ενσωμάτωση τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στις διαδικασίες του μαθήματος μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τους μισούς μαθητές που επέλεξαν την ίδια απάντηση πριν την εφαρμογή της. Επίσης, οι μισοί μαθητές



εκδήλωσαν την επιθυμία για αυξημένη συχνότητα χρήσης των τεχνολογικών μέσων. Όσον αφορά στα αξιοποιήσιμα εποπτικά μέσα πριν την ερευνητική εφαρμογή οι εννέα από τους δώδεκα μαθητές επέλεξαν όλα τα προτεινόμενα εποπτικά μέσα, ενώ μετά την παρέμβαση οι απαντήσεις των παιδιών μοιράστηκαν σε περισσότερες επιλογές.

6.4. Παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας

Η ανάλυση των φύλλων εργασίας που διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές έγινε με τη χρήση της ποιοτικής προσέγγισης της ανάλυσης περιεχομένου. Μονάδα ανάλυσης των φύλλων εργασίας ήταν το θέμα με απώτερο σκοπό την ανάδειξη των προσωπικών ιδεών και των νοημάτων που περιέχονται στον λόγο των μαθητών. Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004: 54) η ανάλυση του θέματος συνίσταται στη διατύπωση μιας πρότασης, μιας επιβεβαίωσης, ενός επιχειρήματος ή ενός συμπεράσματος για μια ή περισσότερες υποθέσεις της έρευνας.

Μετά τον ορισμό της μονάδας ανάλυσης ακολούθησε ο ορισμός του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης, το οποίο καταρτίστηκε βασισμένο στα ερωτήματα της έρευνας. Η κατάρτισή του ξεκίνησε με τη διατύπωση ενός γενικότερου συνόλου κατηγοριών, οι οποίες σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των μαθητών αναλύθηκαν σε επιμέρους υποκατηγορίες. Ο σκοπός της κατάρτισης του συγκεκριμένου συστήματος ήταν διττός επιδιώκοντας αφενός την ανάλυση του έκδηλου λόγου των μαθητών αλλά και των λανθανόντων νοημάτων και αξιακών συστημάτων τους. Το εν λόγω σύστημα ήταν το παρακάτω:

<u>Κατηγορίες</u>	1. «Ιστορικές γνώσεις»	2. «Κριτική αποτίμηση ιστορικού περιεχομένου υ και πηγών»	3. «Ιστορική ενσυναίσθηση»
-------------------	------------------------	---	----------------------------



<u>Υποκατηγορίες</u>	a. Πλήρης απάντηση	a. Ολοκληρωμένη διατύπωση κριτικής	a. Επίτευξη υψηλού βαθμού ενσυναίσθησης
	b. Μερική απάντηση	b. Μερικώς στοιχειοθετημένη κριτική	b. Επίτευξη χαμηλού βαθμού ενσυναίσθησης
	c. Ελλιπής απάντηση	c. Ελλιπής κριτική	

Πίνακας 100: Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης της έρευνας

Στην κατηγορία «Ιστορικές γνώσεις» εντάχθηκαν τα τμήματα του λόγου που σχετίζονται με το γνωστικό περιεχόμενο που κατέγραψαν οι μαθητές στα φύλλα εργασίας. Η κατηγορία «Κριτική αποτίμηση ιστορικού περιεχομένου και πηγών» αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές αποτίμησαν κριτικά το ιστορικό περιεχόμενο και τις πηγές που τους παρουσιάστηκαν. Στην τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν οι αναφορές εκείνες που ήταν συναφείς με την ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν την οπτική, τις ιδέες και τη συναισθηματική κατάσταση των δρώντων προσώπων της Ιστορίας και να εκφράσουν τη δική τους θέση.

Την κατάρτιση του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης ακολούθησε η επιλογή του παραδείγματος με το οποίο υλοποιήθηκε. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν τα παραδείγματα της τυπικής και της πρότυπης δόμησης. Σύμφωνα με το παράδειγμα της τυπικής δόμησης η ανάλυση αφορά την εσωτερική δομή του λόγου στα επίπεδα της σημασίας, του θέματος, της σύνταξης ή του διαλόγου. Στην έρευνα αυτή επιλέχθηκε το θεματικό κριτήριο. Η αξιοποίηση της πρότυπης δόμησης περιλαμβάνει την επιλογή των πιο χαρακτηριστικών αναφορών ως προς το σημασιολογικό φορτίο που φέρουν από το σύνολο του υλικού ανάλυσης (Μπονίδης, όπ. π.).



6.4.1. Ανάλυση των απαντήσεων του φύλλου εργασίας «Ενότητα 23. Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται»

Κατηγορία: «Ιστορικές γνώσεις»

Ερώτηση 1: Ποια προβλήματα δημιούργησαν στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας οι συγκρούσεις με άλλους λαούς τον 8^ο αιώνα;

«Αποδυνάμωσαν οικονομικά το κράτος, η δικαιοσύνη δεν εφαρμόζονταν με δίκαιο τρόπο, αποδιοργάνωσαν τον στρατό, πολλοί αγρότες έγιναν δουλοπάροικοι των μεγάλων γαιοκτημόνων.»

Στην παραπάνω ερώτηση ιστορικού περιεχομένου οι μαθητές διέκριναν και ανέφεραν όλα τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία τον 8^ο αιώνα, επομένως η απάντησή τους είναι πλήρης.

Ερώτηση 2: Ποιος αυτοκράτορας χώρισε την αυτοκρατορία σε «θέματα» και τι ήταν αυτά;

«Ο Λέων Γ', ο Ίσαυρος. Τα Θέματα ήταν περιφέρειες με δικό τους στρατηγό.»

Και σε αυτή την απάντηση φάνηκε πως οι μαθητές επέλεξαν από την παρουσίαση του βίντεο τις κατάλληλες πληροφορίες με τη διατύπωσή τους να είναι λιτή και περιεκτική.

Ερώτηση 3: Ποιοι ήταν οι «Ακρίτες»;

«Οι Ακρίτες ήταν γεωργοί των περιοχών στις άκρες της αυτοκρατορίας και τις προστάτευαν.»

Η απάντηση των παιδιών κινείται στο ίδιο επίπεδο με όσες προηγήθηκαν, καθώς ήταν απλή στη διατύπωση και εύστοχη.

Ερώτηση 4: Τι όριζαν η «Εκλογή» και ο «Γεωργικός Νόμος»;



«Όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στους νόμους και στη δικαιοσύνη», «Ο Γεωργικός Νόμος προστάτευε τους μικροϊδιοκτήτες από τους Δυνατούς.»

Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν πιο πολύπλοκη ως προς τις απαιτήσεις της, γιατί οι μαθητές έπρεπε να γίνουν περισσότερο αναλυτικοί στις πληροφορίες που θα περιέκλειε η απάντησή τους. Επειδή ορισμένα σημαντικά στοιχεία παραλήφθηκαν («η Εκλογή ήταν γραμμένη σε απλή και κατανοητή ελληνική γλώσσα... ο Γεωργικός Νόμος εξασφάλισε καλύτερες συνθήκες ζωής για όσους ζούσαν στην ύπαιθρο...»), η απάντηση κρίθηκε ως μερικώς ολοκληρωμένη.

Ερώτηση 5: *Ποια μέτρα πήρε ο Λέοντας Γ' για τους κληρικούς και τους μοναχούς; Ποιοι ήταν υπεύθυνοι για την εφαρμογή της δικαιοσύνης;*

«Επέβαλε στα κτήματά τους τον φόρο που πλήρωναν και όλοι οι άλλοι», «Τους αφαίρεσε τη δημόσια εκπαίδευση.», «Οι δικαστές ήταν υπεύθυνοι για τη δικαιοσύνη.»

Η απάντηση σε αυτήν την ερώτηση ήταν πλήρης ως προς τα ζητούμενά της.

Κατηγορίες: *«Ιστορικές γνώσεις» & «Κριτική αποτίμηση ιστορικού περιεχομένου και πηγών»*

Ερώτηση 6: *Πώς δέχτηκαν τα μέτρα του Λέοντα και των διαδόχων του ο λαός, οι «δυνατοί» και οι κληρικοί; Πώς τα κρίνεις εσύ;*

«Τα μέτρα του Λέοντα Γ' και των διαδόχων του ήταν αποδεκτά από τον λαό. Οι Δυνατοί και οι κληρικοί δυσαρεστήθηκαν, γιατί τα μέτρα δεν τους επέτρεπαν να κερδίσουν περισσότερα.»

Η έκτη ερώτηση του φύλλου εργασίας ήταν η πιο απαιτητική, γιατί ζητούσε από τους μαθητές να αναφέρουν την υποδοχή των μέτρων των Ισαύρων από τις κοινωνικές ομάδες της αυτοκρατορίας και να εκφράσουν τη δική τους άποψη για τα μέτρα αυτά. Ως προς την επιλογή και καταγραφή των σχετικών ιστορικών πληροφοριών η απάντηση των μαθητών ήταν πλήρης, όμως επειδή δεν ανέφεραν τις



δικές τους εκτιμήσεις για τα μέτρα, ήταν ελλιπής όσον αφορά στην κριτική εκτίμησή τους.

6.4.2. Ανάλυση των απαντήσεων του φύλλου εργασίας «Ενότητα 24. Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς»

Κατηγορία: «Ιστορικές γνώσεις»

Ερώτηση 1: Ποιες αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων δίχασαν τους βυζαντινούς;

«Απαγόρευσαν τη λατρεία των εικόνων. Υποχρέωσαν τους μοναχούς να υπηρετούν στον στρατό.»

Στην πρώτη ερώτηση του δεύτερου φύλλου εργασίας οι μαθητές έδωσαν πλήρη απάντηση αναφέροντας τα αίτια που οδήγησαν στον διχασμό των κατοίκων της αυτοκρατορίας.

Ερώτηση 2: Ποιες ήταν οι αντιμαχόμενες παρατάξεις και τι υποστήριξε η καθεμία;

«Οι εικονομάχοι με το μέρος του αυτοκράτορα και οι εικονολάτρες που ήταν απέναντι στις αποφάσεις του.»

Η συγκεκριμένη απάντηση των παιδιών είναι μερικώς ολοκληρωμένη, γιατί αναφέρθηκαν στις δύο αντιμαχόμενες παρατάξεις και την πλευρά που υποστήριζαν/αντιμάχονταν, ωστόσο δεν έγινε σχετική αναφορά στις απόψεις των εικονολατρών («...υπερασπίζονταν τη λατρεία των εικόνων») στις οποίες οφείλουν το προσωνύμιο τους.

Ερώτηση 3: Ποιες ήταν οι συνέπειες της εικονομαχίας;

«Θάνατοι, φυλακίσεις και εξορίες. Κλείσιμο ναών και μοναστηριών. Χειροτέρεψαν οι σχέσεις με τη Δυτική Εκκλησία. Καταστροφή εικόνων και ψηφιδωτών.»

Η απάντηση των μαθητών ήταν περιεκτική και πλήρης παρά τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας της.

Ερώτηση 4: Πόσο κράτησε και πώς τελείωσε η εικονομαχία;



«Περίπου έναν αιώνα και τελείωσε με τη Ζ' Οικουμενική Σύνοδο.»

Η απάντηση των μαθητών στην παραπάνω ερώτηση είναι ορθή, μερικής όμως πληρότητας, καθώς έπρεπε να αναφερθούν οι πρωταγωνιστές στη λήξη της «Εικονομαχίας» (αυτοκράτειρα Θεοδώρα) και η χρονολογία της Συνόδου (843μ. Χ.).

Ερώτηση 5: *Τι αποφασίστηκε στη Ζ' Οικουμενική σύνοδο;
«Στις εικόνες λατρεύεται μόνο το πρόσωπο. Επανέφεραν τις
εικόνες στις εκκλησίες.»*

Με απλό και περιεκτικό τρόπο οι μαθητές έδωσαν τη σωστή απάντηση στην ερώτηση για τις αποφάσεις της Συνόδου.

Ερώτηση 6: *Πώς ονομάζεται η συμφιλίωση των αντίπαλων παρατάξεων και
πότε γιορτάζεται;
«Ονομάζεται αναστήλωση των εικόνων και γιορτάζεται την
Κυριακή της Ορθοδοξίας.»*

Η απάντηση ήταν πλήρης ως προς τα ζητούμενα της ερώτησης.

6.4.3. Ανάλυση των απαντήσεων του φύλλου εργασίας «Κρίνοντας τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων»

Κατηγορία: *«Κριτική αποτίμηση ιστορικού περιεχομένου και πηγών»*

Ερώτηση 1: *Με βάση τις απόψεις των δύο ιστορικών πώς κρίνετε τις
αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων;*

*«Οι εικονομάχοι αυτοκράτορες έλαβαν αποφάσεις που άλλες ήταν
καλές και άλλες κακές.»*

Η κριτική των παιδιών στις αποφάσεις και τα μέτρα των Ισαύρων αυτοκρατόρων ήταν απλοϊκή και ως εκ τούτου ελλιπής. Δεν υπήρξε μια περισσότερο ενδελεχής εξέταση των μέτρων/αποφάσεων ούτε μία προς μία ούτε συλλογικά και δεν ελέγχθηκε η σύνδεσή τους με την «Εικονομαχία».



Ερώτηση 2: Συμφωνείς με κάποια από τις απόψεις των δύο ιστορικών; Ναι ή όχι και γιατί;

«Συμφωνούμε με την άποψη του Θεοφάνη, γιατί έζησε εκείνη την εποχή και ήταν μάρτυρας των γεγονότων.»

Οι μαθητές μετά από συζήτηση επέλεξαν να υποστηρίξουν ως ορθότερη την οπτική του Θεοφάνη (ιστορικός, σύγχρονος της εποχής της «Εικονομαχίας» και ένθερμος εικονολάτρης) αντί για την άποψη της κυρίας Γλύκατση-Αρβελέρ. Η κριτική των μαθητών κρίθηκε ως μονομερής, γιατί εστίασαν μόνο στον ρόλο του Θεοφάνη ως αυτόπτη μάρτυρα και δεν συνυπολόγισαν την προσωπική του στάση ως εικονολάτρη ή την ιδιότητα της κυρίας Γλύκατση-Αρβελέρ ως σύγχρονης, επαγγελματία ιστορικού που εργάστηκε και εργάζεται με σύγχρονα μέσα και είχε στη διάθεσή της μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών για εκείνη την εποχή.

Κατηγορία: *«Ιστορική ενσυναίσθηση»*

Στην ερώτηση που ακολουθεί οι μαθητές ατομικά κατέγραψαν τις απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες ανάλογα με την άποψη που εξέφραζαν. Παρακάτω παρουσιάζονται οι πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις αυτών.

Ερώτηση 6: Αν ζούσες την περίοδο της εικονομαχίας, ποια πλευρά θα υποστήριζες, τους εικονομάχους, τους εικονολάτρεις ή δε θα επέλεγες κάποια παράταξη; Αιτιολόγησε την επιλογή σου.

«Θα υποστήριζα τους εικονολάτρεις, γιατί σήμερα όλοι πιστεύουν στον θεό μάλλον όμως τότε ήταν λίγοι, για τον λόγο αυτό τους υποστηρίζω.», *«Θα διάλεγα τους εικονολάτρεις, γιατί ο χριστιανισμός είναι πολύ καλό θρήσκευμα.»*

Οι δύο απαντήσεις που παρουσιάζονται αμέσως παραπάνω αποτελούν τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα της πρώτης άποψης (θρησκευτικής), σύμφωνα με την οποία οι τρεις μαθητές που την υποστήριζαν ταυτίστηκαν με την ομάδα των εικονολατρών, γιατί θεώρησαν πως ήταν οι εκφραστές του χριστιανισμού και της



ορθής λατρείας, όπως αισθάνονται ότι είναι και τα ίδια τα παιδιά. Ο βαθμός ενσυναίσθησης κρίνεται ως χαμηλός.

«Δε θα υποστήριζα κάποιον γιατί δε θέλω να τσακώνονται και να κάνουν πόλεμο.»

Η δεύτερη άποψη που καταγράφηκε υποστηρίχθηκε από έξι μαθητές και, παρότι ήταν πιο σύντομη, ήταν παράλληλα πολύ περιεκτική όσον αφορά στα νοήματα που έφερε. Οι μαθητές ανέφεραν πως δε θα ήθελαν να ενταχθούν σε καμία από τις αντιμαχόμενες παρατάξεις, διότι δήλωσαν πως ήταν κατά της βίας και της διεξαγωγής πολεμικών συγκρούσεων εκφράζοντας ένα *αντιπολεμικό και φιλειρηνικό μήνυμα*. Η παραπάνω οπτική διαθέτει υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης.

«Θα υποστήριζα τους εικονολάτρες, γιατί είχαν καλύτερο εξοπλισμό και μπόρεσαν να νικήσουν τον πόλεμο.»

Η τρίτη άποψη που εκφράστηκε από έναν μαθητή προσομοιάζει στην πρώτη άποψη και τάσσεται υπέρ των εικονολατρών με την αιτιολογία όμως πως *εκ του αποτελέσματος* ήταν οι νικητές της σύγκρουσης, άρα, σύμφωνα με τον μαθητή, είχαν καλύτερο στρατιωτικό εξοπλισμό. Ο βαθμός ενσυναίσθησης κρίνεται ως χαμηλός.

6.5. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων των φύλλων εργασίας

Όπως γίνεται έκδηλο από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των φύλλων εργασίας η *γνωστική διάσταση* διερευνήθηκε στα πρώτα δύο φύλλα, όπου οι ερωτήσεις ήταν κατά κύριο λόγο γνωστικού περιεχομένου, αλλά απευθύνονταν και στην ικανότητα των μαθητών να επιλέξουν από το σύνολο των πληροφοριών της παρουσίασης εκείνες που ζητούσαν οι ερωτήσεις (*κριτική διάσταση*). Στην πλειονότητα των σχετικών ερωτήσεων οι μαθητές έδωσαν περιεκτικές αλλά και πλήρεις απαντήσεις, επιλέγοντας σε κάθε περίπτωση τις κατάλληλες ιστορικές πληροφορίες για κάθε ερώτηση. Οι ερωτήσεις 2 από το πρώτο φύλλο και 2, 4 από το δεύτερο φύλλο εργασίας δυσκόλεψαν περισσότερο τα παιδιά με τις απαντήσεις να χαρακτηρίζονται μερικής πληρότητας.



Η κριτική διάσταση εξετάστηκε κατά κύριο λόγο στην τελευταία ερώτηση του πρώτου φύλλου και στις ερωτήσεις 1 και 2 του τρίτου φύλλου που διανεμήθηκε στους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως τα παιδιά δεν προχώρησαν στην έκφραση της δικής τους άποψης για το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων των Ισαύρων αυτοκρατόρων στη νομοθεσία και στη διοίκηση (ερώτηση 6 του πρώτου φύλλου εργασίας). Παρόλα αυτά, οι απόψεις τους καταγράφηκαν στο τελευταίο φύλλο εργασίας. Στην πρώτη ερώτηση η κριτική των μαθητών ήταν επιφανειακή και δε συνοδευόταν από την ανάλογη, απαιτούμενη ανάλυση και επιχειρηματολογία, όμως η φράση «...άλλες ήταν καλές και άλλες κακές» περιέχει μια απλοϊκή εκτίμηση. Στη δεύτερη ερώτηση του τρίτου φύλλου η απάντηση κρίθηκε ως μονομερής και μερικώς στοιχειοθετημένη, γιατί βασίζεται μόνο στην ιδιότητα του συγγραφέα της μιας ιστορικής πηγής ως αυτόπτη μάρτυρα των γεγονότων παραλείποντας άλλες σημαντικές διαστάσεις σχετικές με την αξιοπιστία των πηγών πληροφόρησης και την εγκυρότητα του περιεχομένου τους. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ως ελαφρυντικό στην αποτίμηση των απαντήσεων των μαθητών η πολύ μικρή εξοικείωσή τους με τις πρακτικές αξιολόγησης των ιστορικών πηγών σε ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Η τελευταία ερώτηση του τρίτου φύλλου εργασίας απευθυνόταν στην ικανότητα των μαθητών για ιστορική ενσυναίσθηση, να θέσουν δηλαδή τους εαυτούς τους στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής και να εκφράσουν τη θέση τους για τον διχασμό της «Εικονομαχίας». Η τοποθέτηση της ερώτησης ως τελευταίας κατά σειρά έγινε σκόπιμα, καθώς πρώτα τα παιδιά έπρεπε να έρθουν σε επαφή με τις ιστορικές πληροφορίες για να τις εξετάσουν στη συνέχεια και να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τα τεκταινόμενα της υπό μελέτη εποχής (ιστορική εμπλαίσίωση). Έπειτα ήταν ικανά να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους στο ιστορικό πλαίσιο. Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες με την πρώτη και την τρίτη (θρησκευτική και εκ του αποτελέσματος απόψεις) να χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης, ενώ η φιλειρηνική/αντιπολεμική άποψη, αν και λιτή στη διατύπωση, διέθετε υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης.



7. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη διανομή των δύο ερωτηματολογίων και των τριών φύλλων εργασίας έπεται ο έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο αρχικό τμήμα του ερευνητικού μέρους της εργασίας. Μια ευρύτερη διαπίστωση που προκύπτει είναι πως οι υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώνονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Παρακάτω εξετάζονται αναλυτικότερα.

Η πρώτη υπόθεση ανέφερε πως *το ψηφιακό περιβάλλον μάθησης που σχεδιάστηκε για τη συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί μια ελκυστική επιλογή παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας για τους μαθητές*. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό, καθώς οι οχτώ από τους δώδεκα μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία βρήκαν την ενσωμάτωση των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρουσα, τέσσερις μετρίου ενδιαφέροντος και κανένας ελάχιστα ή λίγο ενδιαφέρουσα. Το εύρημα αυτό σε σύγκριση με τη στάση τους απέναντι στην ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων πριν τη διδακτική παρέμβαση (ελάχιστα ενδιαφέρον ή λίγο ενδιαφέρον για τρεις μαθητές, μετρίου ενδιαφέροντος για τρεις μαθητές ή πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρον για έξι μαθητές) δείχνει μια αυξητική τάση. Παράλληλα, εννιά από τους μαθητές επιθυμούν την χρήση ψηφιακών μέσων με σταθερή βάση, ενώ ένας διαφωνεί με αυτήν. Τέλος, ως προς την ενσωμάτωσή τους οι μαθητές είναι υπέρ κατά πλειοψηφία αρκεί να υλοποιείται σε συνδυασμό και με τον ίδιο τρόπο και συχνότητα που χρησιμοποιούνται άλλα εποπτικά μέσα (ιστορικοί χάρτες, σχεδιαγράμματα).

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση *οι μαθητές αναμένεται να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και την πρόσβαση στο Διαδίκτυο*. Η υπόθεση ισχύει, γιατί στα ευρήματα των ερωτηματολογίων αναδεικνύεται ο μεγάλος βαθμός εξοικείωσης τις Νέες Τεχνολογίες εφόσον όλοι έχουν πρόσβαση από το σπίτι σε μία ή περισσότερες ηλεκτρονικές συσκευές, έχουν διαθέσιμη σταθερή σύνδεση Διαδικτύου και η πλειοψηφία αυτών τις χρησιμοποιεί επανειλημμένα σε καθημερινή βάση. Η αυξημένη οικειότητα φαίνεται και από την ευρύτητα των λόγων για τις



οποίες τις χρησιμοποιούν (ψυχαγωγία, ενημέρωση, μελέτη και λιγότερο για επικοινωνία).

Οι υποθέσεις που ανέφεραν ότι τα επίπεδα προσοχής των μαθητών διατηρήθηκαν σε υψηλά επίπεδα κατά την υλοποίηση της παρέμβασης και ότι αξιολογήθηκε με θετικό τρόπο η συμβολή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης όσον αφορά στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη προσωπικών απόψεων και στον τρόπο εργασίας επιβεβαιώνεται τόσο από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων όσο και από τα φύλλα εργασίας. Οι μισοί μαθητές (έξι) δήλωσαν ότι η διδακτική παρέμβαση ήταν πολύ ή πάρα πολύ ενδιαφέρουσα, ενώ τρεις ελάχιστα ή λίγο ενδιαφέρουσα. Επιπλέον, οι επιδόσεις τους στις ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου του δεύτερου ερωτηματολογίου ήταν από μέτριες προς υψηλές για τους περισσότερους, γεγονός που μαρτυρά πως η προσοχή τους ήταν εστιασμένη σε σημαντικό βαθμό στις παρουσιάσεις και στις συζητήσεις. Παράλληλα, οι απαντήσεις τους στις αντίστοιχες ερωτήσεις των φύλλων εργασίας ήταν περιεκτικές και πλήρεις στην πλειονότητά τους, επιλέγοντας σε κάθε περίπτωση τις κατάλληλες ιστορικές πληροφορίες για κάθε ερώτηση.

Σχετικά με τη συμβολή της διδακτικής παρέμβασης στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για κριτική μελέτη του περιεχομένου του μαθήματος η υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς. Όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας οι ερωτήσεις 6 του πρώτου φύλλου εργασίας και 1, 2 του τρίτου φύλλου παρείχαν στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τη δική τους άποψη επιχειρηματολογώντας για το ιστορικό περιεχόμενο που τους παρουσιάστηκε. Συνολικά, η έκφραση κριτικής εξέτασης του περιεχομένου ήταν ελλιπής ή μονόπλευρη, ωστόσο δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός πως οι μαθητές δεν ήταν εξασκημένοι στις πρακτικές αξιολόγησης των πηγών και των ιστορικών πληροφοριών. Η διαπίστωση συνδέεται και με την υπόθεση όπου προβλέπονταν πως η μαθησιακή διεργασία περιλαμβάνει δραστηριότητες διερευνητικού τύπου η οποία επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό, καθώς στα παιδιά παρουσιάστηκαν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, διαθέσιμες και στο σχολικό εγχειρίδιο, με τις οποίες δημιουργήθηκε μια αίσθηση αυθεντικότητας και αμεσότητας ως προς τις μεθόδους



της ιστορικής έρευνας, συνοδευόμενες από ερωτήσεις που απευθύνονταν στην ερμηνευτική και αναλυτική ικανότητα των μαθητών.

Η παρέμβαση αρχικά είχε σχεδιαστεί για να εφαρμοστεί με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, όμως οι περιορισμοί που τέθηκαν από τα μέτρα πρόληψης και διάδοσης της νόσου Covid 19 δεν το επέτρεψαν. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις και στην ομαδική σε επίπεδο τάξης σύνταξη απαντήσεων αναδεικνύει την προώθηση ενός συνεργατικού κλίματος σε πνεύμα ομόνοιας κατά τη διαδικασία της παρέμβασης. Βέβαια, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι προτιμούσε τον ατομικό τρόπο μελέτης από τον ομαδικό.

Η υπόθεση που ανέφερε πως οι μαθητές θα αναπτύζουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας επιβεβαιώθηκε πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς οι περισσότεροι από τους μαθητές είχαν δηλώσει ότι είναι ενδιαφέρον και σημαντικό το μάθημα της Ιστορίας και εκτιμούν ως χρήσιμη την αξιοποίηση ιστορικών πηγών κατά τη διδασκαλία.

Δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση που ανέφερε πως με τη χρήση ψηφιακών μέσων επιτεύχθηκε η σε βάθος και πολυεπίπεδη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. Οι μαθητές διέκριναν και κατέγραψαν τις πληροφορίες στις ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου, όμως δεν ανέπτυξαν την ανάλογη κριτική στάση απέναντί τους. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα παιδιά δεν ήταν μνημένα σε τέτοιες διαδικασίες, ήταν όμως πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία αυτών εξέφρασε μια ουδέτερη, φιλειρηνική στάση απέναντι στο ζήτημα της «Εικονομαχίας», δείγμα υψηλού βαθμού ιστορικής ενσυναίσθησης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την παρούσα εργασία επιδιώχθηκε η κατάρτιση και παρουσίαση μιας εναλλακτικής πρότασης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, αξιοποιώντας ψηφιακά και τεχνολογικά μέσα και αποσκοπώντας στην καλλιέργεια του ιστορικού τρόπου σκέψης των παιδιών. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και του ελέγχου των υποθέσεων της έρευνας



κρίθηκε ωφέλιμη η διατύπωση ορισμένων ευρύτερων διαπιστώσεων σχετικών με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων στη σχολική Ιστορία καθώς και τη φύση του ίδιου του μαθήματος. Πρέπει να σημειωθεί πως τα πορίσματα της έρευνας δεν προσφέρονται προς γενίκευση, αφού ο μικρός αριθμός του δείγματος σε συνδυασμό με τη μέθοδο δειγματοληψίας δεν το επιτρέπουν, όμως σκοπός της εργασίας είναι η πρόκληση ενός γόνιμου προβληματισμού γύρω από τα θέματα της διδακτικής της Ιστορίας και της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. σε αυτήν.

Το επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας και της Ιστοριογραφίας χαρακτηρίζεται από πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που οφείλονται κατά κύριο λόγο στον κυμαινόμενο βαθμό της αξιοπιστίας του περιεχομένου και στον ανεξάντλητο πλούτο πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Επίσης, διαθέτει έναν δυναμικό χαρακτήρα, διότι η μελέτη ενός ιστορικού φαινομένου/γεγονότος διαφέρει ανάλογα με την οπτική του ερευνητή και το βάθος στο οποίο εξετάζεται, το οποίο επηρεάζεται από την πρόσβαση σε πηγές. Παράλληλα, η μορφή του ιστορικού περιεχομένου μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου, καθώς ανακαλύπτονται νέες πηγές πληροφόρησης ή εκφράζονται νέες, εναλλακτικές οπτικές του ίδιου θέματος. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της επιστήμης της Ιστορίας, η προσπάθεια για ολιστική προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου, οι έννοιες της ιστορικής σκέψης και συνείδησης συνθέτουν ένα πολύ απαιτητικό πλαίσιο διδασκαλίας της που επιβάλλει την αξιοποίηση ποικίλων εποπτικών μέσων και πρακτικών.

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάστηκε σε αυτήν την εργασία διαφέρει σημαντικά από τις διαδεδομένες πρακτικές διδασκαλίας της Ιστορίας. Η χρήση τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων συνέβαλε στη δημιουργία ενός διαφορετικού μαθησιακού περιβάλλοντος που βασιζόταν στην ενεργητική παρακολούθηση και συμμετοχή των μαθητών βελτιώνοντας συνολικά τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας. Μέσα σε ένα πλαίσιο σαν αυτό το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να απεμπολήσει τον δασκαλοκεντρικό-κειμενοκεντρικό χαρακτήρα που έχει και να αποτελέσει μια ξεχωριστή διδακτική εμπειρία για τους μαθητές. Βέβαια, η χρήση εποπτικών, ψηφιακών μέσων από μόνη της δε συνεπάγεται την αλλαγή στη φύση του μαθήματος ούτε είναι γόνιμη η αποκλειστική προσκόλληση είτε στο σχολικό



εγχειρίδιο είτε στις δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων. Πρέπει να υπάρξει μια επανεξέταση και μετατροπή των σχολικών βιβλίων, ώστε να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά με ψηφιακά μέσα και να προωθούνται οι διαδικασίες της διερεύνησης, της ανακάλυψης και της ενεργητικής μάθησης.

Όπως γίνεται σαφές η εφαρμογή τέτοιων διδακτικών προτάσεων προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στη σκοποθεσία του μαθήματος. Η επικρατούσα πρακτική σύμφωνα με τους Κόκκινο και συνεργάτες (2010: 15) αποτελείται από μια καθορισμένη, τυπική μορφή μέσω της οποίας αναπαράγεται το εθνικό αφήγημα της κυρίαρχης ιδεολογίας και στη βάση της οποίας τοποθετείται η άκριτη απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών και εννοιών. Με διδακτικές προτάσεις όπως αυτή που περιγράφεται στην εργασία επιχειρείται η μεταφορά του διδακτικού ενδιαφέροντος στην ίδια τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας και στη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου υιοθετώντας μια κριτική στάση απέναντι στην Ιστορία (VanSledright, 2011).

Εκτός από την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, των σκοπών και των στόχων του μαθήματος ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων. Η χρήση τους δεν πρέπει να αποτελεί τον κυρίαρχο σκοπό του εκπαιδευτικού, αλλά να γίνεται με συνετό τρόπο με γνώμονα τους σκοπούς και τους στόχους του εκάστοτε μαθήματος, την ηλικία, τον βαθμό εξοικείωσης και τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών. Η διαδικασία αυτή είναι χρονοβόρα κατά την προετοιμασία της, εφόσον περιλαμβάνει την εύρεση του κατάλληλου για την περίπτωση οπτικοακουστικού υλικού, την προσαρμογή του στις δυνατότητες των παιδιών και στο περιεχόμενο του μαθήματος και την εξασφάλιση της εγρήγορσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της προβολής του. Ταυτόχρονα, προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις τόσο του ιστορικού περιεχομένου όσο και πρακτικών χρήσης τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η προβολή των βίντεο από μόνη της θα τοποθετούσε τους μαθητές στη θέση του παθητικού δέκτη πληροφοριών, όμως η προσθήκη ερωτήσεων που παρεμβάλλονταν κατά τη διάρκεια της βιντεοπαρουσίασης διατήρησε σε υψηλά



επίπεδα την προσοχή των μαθητών και παρείχε ευκαιρίες για διάδραση και αναστοχασμό πάνω στο σχετικό ιστορικό περιεχόμενο.

Σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της ερευνητικής παρέμβασης σε επίπεδο γνώσεων δε διέφεραν σημαντικά από όσα είχαν επιτύχει σε προηγούμενα μαθήματα με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Ωστόσο το ήδη αναπτυγμένο ενδιαφέρον για το ίδιο το ιστορικό μάθημα καθώς και η αυξημένη συμμετοχή των παιδιών που αναδεικνύεται και από τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας (όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές κατέγραψαν τις απαντήσεις) είναι θετικά στοιχεία. Βέβαια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών (δίγλωσσα στην πλειοψηφία) δυσχέραιναν το έργο της καταγραφής των απαντήσεων με αποτέλεσμα η διαδικασία να επεκταθεί συνολικά κατά δύο ώρες, επομένως κρίνεται ως περισσότερο ωφέλιμη η μετατροπή ορισμένων από τις ερωτήσεις των φύλλων σε άλλες μορφές καταγραφής (π.χ. συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής κ.α.) για τη μικρότερη δυνατή καταπόνηση των μαθητών.

Η πανδημία της νόσου Covid 19 και τα συνακόλουθα μέτρα πρόληψης δεν επέτρεψαν την πλήρη ανάπτυξη της σχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Για τους παραπάνω λόγους προτιμήθηκαν η ατομική εργασία, η συνεργασία σε ζεύγη, η επίδειξη και η συζήτηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δηλωμένη μέσω των ερωτηματολογίων προτίμηση των μαθητών προς τον ατομικό τρόπο εργασίας έναντι του ομαδικού/συνεργατικού η οποία αξίζει να διερευνηθεί σε βάθος. Όσον αφορά στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής ενσυναίσθησης τα παιδιά επιχείρησαν να εκφράσουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για το περιεχόμενο των παρουσιάσεων και τις ιστορικές πηγές, όμως ήταν ελλιπείς ως προς τη στοιχειοθέτηση και τη σφαιρική εκτίμησή τους. Παρά το γεγονός αυτό αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό και πως η εκπαίδευση στην ιστορική μέθοδο δεν επιτυγχάνεται από τη μια μέρα στην άλλη, αλλά απαιτεί χρόνο και συστηματική εξάσκηση για να κατακτηθεί.

Γενικότερα, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη σχολική Ιστορία ανοίγει νέους ορίζοντες στη σχέση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την ιστορική γνώση. Αν



υλοποιείται στη βάση των εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης, μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στη συγκρότηση ενός διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης στο οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν με την τεχνολογία, μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα μπορούν να περιλαμβάνουν εύχρηστα, ψηφιακά εργαλεία και δραστηριότητες για τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία, το Διαδίκτυο για την ευρύτερη δυνατή προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, υπολογιστικά εργαλεία για την κατανόηση ιστορικών εννοιών, την αντίληψη του ιστορικού χρόνου και την αναπαράσταση του παρελθόντος. Σε αυτά τα περιβάλλοντα υποστηρίζεται η χρήση των Τ.Π.Ε. ως ένα ευρύτερο σύστημα αναπαράστασης και διαχείρισης των ιστορικών πληροφοριών. Άλλωστε, είναι κοινώς αποδεκτό πως η τεχνολογία αναπτύσσεται συνεχώς, επομένως η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να την ακολουθήσει για να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η εξέλιξη δεν έρχεται, είναι ήδη εδώ.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλεξανδράτος, Γ. (2005). *Η Αξιοποίηση των Δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Ιστορίας* (Διδακτορική Διατριβή). Προσβάσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17685> (05.11.2021).
- Βακαλούδη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας* (Διδακτορική Διατριβή). Προσβάσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37303> (05.11.2021).
- Bigge, M. (1999). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (Επιμ. Ν. Ράπτης, μετάφρ. Α. Καντάς, Α. Χαντζή,), 3^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γκίκα, Έ. (2002). Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (σεναρίων) για το μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση εργαλείων των νέων τεχνολογιών: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στο: Χ. Κυνηγός και Ευαγ. Δημαράκη (Επιμ.) *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής* (σσ.350-368). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cohen, L., Manion, L., και Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση, μετάφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούναρη, Π. και Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., και Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (Επιμ, Α. Λεονταρή και Εφ. Συγκολλίτου, μετάφρ. Μ. Σόλμαν και Φ. Καλύβα) Αθήνα: Gutenberg.



- Horf, D. και Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καράμηνas, Ι. (2004). *Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Ιστορίας της Στ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου* (Διδακτορική Διατριβή). Προσβάσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21441> (05.11.2021).
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία* (4η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κόκκινος Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα: το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π. και Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κουνέλη, Ε. (2007). *Η υπολογιστική τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση. Ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για το μάθημα της Ιστορίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας* (Διδακτορική Διατριβή). Προσβάσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22970> (05.11.2021).
- Κωστάκης, Π. (2004). *Η χρήση των Εικονικών Περιβαλλόντων στη Διδακτική της Ιστορίας. Μια προσέγγιση με τρισδιάστατες αναπαραστάσεις Ιστορικών Κόσμων* (Διδακτορική Διατριβή). Προσβάσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23076> (05.11.2021).
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010α). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές* (β' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.



- Μαυροσκούφης, Δ. (2010β). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο: Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Π. Γατσωτής και Έλ. Λεμονίδου (Επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 121-200). Αθήνα: Νοόγραμμα.
- McLaren, P. (2010). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 513-562), Μεταφρ. Β. Παππή. Αθήνα: Gutenberg.
- Μικρόπουλος, Α. (2000). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Μονιότ, Η. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας* (μετάφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. & Τσολάκης, Γ. (2011). *Εκπαιδευτικό έργο και σχέση δασκάλου μαθητή στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το δημοτικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Προσβάσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (03.11.2021).
- Πυργιωτάκης, Γ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, (2η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικές της ιστορίας. Σεμινάριο 21*, 244-267.
- Ρεπούση, Μ. και Τσιβάς, Α. (1999). Το μάθημα της Ιστορίας στο περιβάλλον του υπολογιστή. Η διαχείριση μιας Βάσης Δεδομένων. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση»* (σσ. 311-322),



- Ιωάννινα. Προσβάσιμο στο: <https://www.etpe.gr/conferences/1o-synedrio-etpe/> (03.11.2021).
- Siegler, R. (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μετάφρ. Ζ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σίσκος, Α. και Αντωνίου, Π. (2006). Οι Νέες Τεχνολογίες και η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 2, 311-325. Προσβάσιμο στο: http://www.fa3.gr/arthra/20b-PhysEd_new_technologies.htm (05.11.2021).
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*, (Επιμ. Κ. Κόκκινος, μετάφρ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον* (Διδακτορική Διατριβή). Προσβάσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20560> (05.11.2021).
- Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και Προοπτικές. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, «Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Διαδίκτυο»* (σσ. 29-40), Σύρος. Προσβάσιμο στο: <https://docplayer.gr/36579286-Oi-tehnologies-tis-pliroforias-kai-tis-epikoinonias-sti-deyterovathmia-ekpaideysi-pragmatikotita-kai-prooptikes.html> (05.11.2021).
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum: γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.



ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Anderson-Inman, L., & Horney, M. (2007). Supported etext: Assistive technology through text transformations. *Reading Research Quarterly*, 42 (1), 153-160. Προσβάσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/4151710> (02.11.2021).
- Bain, R. (2005). The Thought The World Was Flat: Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. In: M. Donovan, & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History in the Classroom*. Washington D.C.: The National Academies Press (pp. 179-213). Προσβάσιμο στο: <https://www.nap.edu/read/11100/chapter/5> (02.11.2021).
- Bain, R. (2015). Commentary: Into the swampy lowlands of important problems. In: K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge (pp. 64–72).
- Barton, K., & Levstik, L. (1998). “It wasn’t a good part of history”: National identity and students’ explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 90, 478–513. Προσβάσιμο στο: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=10274> (02.11.2021).
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bracke, S., Flaving, C., Köster, M., & Zültdorf-Kersting, M. (2014). History education research in Germany: Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. In: M. Köster, H. Thünemann, & M. Zültdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions*. Schwalbach/Ts, Germany: Wochenschau Verlag (pp. 9-55).
- Brookhart, S. (2015). Commentary assessment of historical thinking in practice. In: K. Ercikan and P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge (pp. 183–192).



- Bruce, B., & Casey, L. (2012). The Practice of Inquiry: A Pedagogical ‘Sweet Spot’ for Digital Literacy? *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 29 (1-2), 191-206. Προσβάσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1080/07380569.2012.657994> (02.11.2021).
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, N.C: Information Age Pub. Προσβάσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/282120016_Teaching_History_and_Memories_in_Global_Worlds_Constructing_Patriotism_ebook (02.11.2021).
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9 (4), 477-497. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007> (04.11.2021).
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Diem, R. (2000). Can it make a difference? Technology and the Social Studies. *Theory & Research in Social Education*, 28 (4), 493-501. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505920> (02.11.2021).
- Doppen, F. (2004). Beginning Social Studies Teachers' Integration of Technology in the History Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 32 (2), 248-279. Προσβάσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2004.10473254> (02.11.2021).
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58. Προσβάσιμο στο: http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS_06482_no3.pdf.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African American and European American adolescents’ perspectives on United States history. *Curriculum Inquiry*, 28, 397-423. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00100> (02.11.2021).



- Fowler, C. (2014). Virtual reality and learning: Where is the pedagogy? *British Journal of Educational Technology*, 46 (2), 412-422. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1111/bjet.12135> (02.11.2021).
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and a Theory of Instruction* (4th edition). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Hannafin, M., & Hill, J. (2002). Epistemology and the design of learning environments. In: R. Reiser, & J. Dempsey, (eds), *Trends and issues in instructional design and technology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall (pp. 70-82).
- Harnett, P. (2003). History in the Primary School: the Contribution of Textbooks to Curriculum Innovation and Reform. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3 (2). Προσβάσιμο στο: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.8655&rep=rep1&type=pdf> (02.11.2021).
- Hickey, D., Moore, A., & Pellegrino, J. (2001). The motivational and academic consequences of elementary mathematics environments: Do constructivist innovations and reforms make a difference? *American Educational Research Journal*, 38 (3), 611-652. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.3102/00028312038003611> (03.11.2021).
- Hofer, M., & Swan, K., (2008). Technological Pedagogical Content Knowledge in Action. *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (2), 179-200. Προσβάσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2008.10782528> (02.11.2021).
- Jacobsen, M., Maouiri, C., Mishra, P., & Kolar, C. (1996). Learning with hypertext learning environments: Theory, design and research. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 5(3/4), 239-281. Προσβάσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/201381928_C_Learning_with_Hypertext_Environments_Theory_Design_and_Research (02.11.2021).



- Johansson, P. (2019). Historical enquiry in primary school: Teaching interpretation of archaeological artefacts from an intercultural perspective. *History Education Research Journal*, 16 (2), 248-73. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.07> (02.11.2021).
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In: C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. University Park: Pennsylvania State University (pp. 215-239).
- Jonassen, D., Peck, K., & Wilson, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kahn, P., & O'Rourke, K. (2004). *Guide to Curriculum Design: Enquiry- Based Learning*. Προσβάσιμο στο: http://www.ceebl.manchester.ac.uk/resources/guides/kahn_2004.pdf (02.11.2021).
- Kingsley, K., & Boone, R. (2007). Effects of Multimedia Software on Achievement of Middle School Students in an American History Class. *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (2), 203-221. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782529> (02.11.2021).
- Laffin, D. (2000). A Poodle with Bite: using ICT to make AS Level more Rigorous. *Teaching History*, 101, 8-15. Προσβάσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/43258860?refreqid=excelsior%3Ad73c92e765d6f8185513cd877bcb1916> (04.11.2021).
- Land, S. & Zembal-Saul, C. (2003). Scaffolding reflection and articulation of scientific explanations in a data-rich, project-based learning environment: An investigation of Progress Portfolio. *Educational Technology Research and Development* 51(4), 65-84. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1007/BF02504544> (02.11.2021).
- Lee, J. (2003). Digital history in the history/social studies classroom. *The History Teacher*, 35 (4). Προσβάσιμο στο: <http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.4/lee.html> (02.11.2021).



- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In: S. Metzger, & L. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwel (pp. 119-148).
- Levstik, L., & Barton, K. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masterman, E. & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30, 221-241. Προσβάσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/41953584> (02.11.2021).
- McGreal, R. (2013). *Creating, Using and Sharing Open Educational Resources. A topical, start-up guide to distance education practice and delivery*. Vancouver: Commonwealth of Learning. Προσβάσιμο στο: <http://oasis.col.org/handle/11599/44> (04.11.2021).
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M., & Sanchez-Agusti, M. (2020). Fostering engagement and historical understanding with a digital learning environment in secondary education. *E-Learning and Digital Media*, 1-17. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/2042753020957452> (04.11.2021).
- Mishra, P. and Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> (04.11.2021).
- Orr, D., Rimini, M., & van Damme, D. (2015). *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation*. Paris: OECD Publishing. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1787/9789264247543-en> (07.11.2021).
- Pattiz, A. (2004). The Idea of History Teaching: Using Collingwood's Idea of History to Promote Critical Thinking in the High School History Classroom. *The*



- History Teacher*, 37 (2), 239-249. Προσβάσιμο στο:
<http://www.jstor.org/stable/1555655> (02.11.2021).
- Pedersen, S., Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR&D* 51, (57), 57-76.
Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1007/BF02504526> (04.11.2021).
- Reisman, A. (2012). The "Document-Based Lesson: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 233-264. Προσβάσιμο στο:
<https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591436> (02.11.2021).
- Rogers, P. (1978). *History: Why, What, and How?* London: The Historical Association.
- Rusen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn.
- Savery, J., & Duffy, T. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35 (16), 31-38.
Προσβάσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/44428296> (02.11.2021).
- Saye, J., & Brush, T. (2006). Comparing Teachers' Strategies for Supporting Student Inquiry in a Problem-Based Multimedia-Enhanced History Unit. *Theory and Research in Social Education*, 34 (2), 183-212. Προσβάσιμο στο:
<https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473304> (02.11.2021).
- Segall, A., Trofanenko, B., & Schmitt, A. (2018). Critical Theory and History Education. In: S. Metzger, & L. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwel (pp. 283-309).
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22, 281-304. Προσβάσιμο στο:
<https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505726> (02.11.2021).
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! Or, Does Postmodern History have a place in the schools? In: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing*,



teaching, and learning history: national and international perspectives.
New York: New York University Press (pp.19-37).

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Tally, B., & Goldenberg, L. (2005). Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (1), 1-21. Προσβάσιμο στο:
<http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2005.10782447> (03/11/2021).

Taranilla, R., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J., & López-Cirugeda, I. (2019). Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education. *Interactive Learning Environments*. Προσβάσιμο στο:
<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674886> (03/11/2021).

Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52:8, 891-901.
Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550> (03/11/2021).

van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review* 20 (2):87-110. Προσβάσιμο στο:
<https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1> (02.11.2021).

Vincent-Lancrin S, Urgel J, Kar S, & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* Paris: OECD Publishing. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en> (06.11.2021).

Vansledright, B. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal Winter 2002*, 39 (4), 1089-1115. Προσβάσιμο στο:
<https://doi.org/10.3102/000283120390041089> (02.11.2021).



- Vansledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Vansledright, B., & James, J. (2002). Constructing ideas about history in the classroom: The influence of competing forces on pedagogical decision making. *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*, 9, 263-298. Προσβάσιμο στο: [https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(02\)80010-4](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(02)80010-4) (02.11.2021).
- Waldron, F. (2006). Children as co-researchers. Developing a democratic research practice with children. In K. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education*. Greenwich: Information Age Publishing (pp. 85-109).
- Watson, D. (2001). Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies*, 6 (4), 251-266. Προσβάσιμο στο: <https://doi.org/10.1023/A:1012976702296> (02.11.2021).
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο πριν τη διδακτική παρέμβαση

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Τεχνολογία & Ιστορία»

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο μίας έρευνας στο μάθημα της Ιστορίας. Απευθύνεται σε μαθητές της Ε' Δημοτικού και θέμα του είναι η σύνδεση της τεχνολογίας με το μάθημα της Ιστορίας. Σκοποί της έρευνας είναι να καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα και την πιθανή σύνδεσή του με τεχνολογικά μέσα και εργαλεία. Το ερωτηματολόγιο είναι επώνυμο, αλλά κάθε απάντηση αφορά μόνο την παρούσα έρευνα και συλλέγεται αποκλειστικά για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ πολύ!!!

Όνομα:.....

Μάθημα:.....

Τμήμα:.....

Ημερομηνία:.....

Τεχνολογικά μέσα

Σημειώνω με V τις απαντήσεις που θεωρώ πως είναι σωστές:

1. Ποιες από τις παρακάτω τεχνολογικές συσκευές έχετε στο σπίτι;

(σημειώστε όλες επιλογές επιθυμείτε)

α) Σταθερό υπολογιστή/λάπτοπ.

β) Κινητό τηλέφωνο (smartphone).

γ) Ταμπλέτα (tablet).

δ) Άλλο.

2. Υπάρχει σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο (internet) στο σπίτι;

α) Ναι.

β) Όχι.



3. Κάθε πότε χρησιμοποιείς τις τεχνολογικές συσκευές που έχετε στο σπίτι;

- α) Σχεδόν ποτέ.
- β) Λίγες φορές μέσα στην εβδομάδα.
- γ) Μια φορά κάθε μέρα.
- δ) Πολλές φορές κάθε μέρα.

4. Ποια από αυτές χρησιμοποιείς συχνότερα;

- α) Σταθερό υπολογιστή/λάπτοπ.
- β) Κινητό τηλέφωνο (smartphone).
- γ) Ταμπλέτα (tablet).
- δ) Άλλο.

5. Με ποιους τρόπους χρησιμοποιείς τις τεχνολογικές συσκευές;

(σημειώστε όσες επιλογές επιθυμείτε)

- α) Επικοινωνία.
- β) Παιχνίδια/ψυχαγωγία.
- γ) Ενημέρωση.
- δ) Διάβασμα.

Μάθημα Ιστορίας

1. Με ποιους τρόπους θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα στο μάθημα της Ιστορίας;

- α) Όταν διαβάζω ατομικά.
- β) Όταν μελετάμε μαζί με τους συμμαθητές μου.
- γ) Και με τους δύο τρόπους.
- δ) Με κανέναν από τους δύο τρόπους.

2. Πόσο ενδιαφέρον είναι κατά τη γνώμη σου το μάθημα της Ιστορίας;

- α) Ελάχιστα ενδιαφέρον.
- β) Λίγο ενδιαφέρον.
- γ) Μετρίου ενδιαφέροντος.
- δ) Πολύ ενδιαφέρον.
- ε) Πάρα πολύ ενδιαφέρον.



3. Πόσο σημαντικό είναι το μάθημα της Ιστορίας κατά τη γνώμη σου;
- α) Ελάχιστα σημαντικό.
 - β) Λίγο σημαντικό.
 - γ) Αρκετά σημαντικό.
 - δ) Πολύ σημαντικό.
 - ε) Πάρα πολύ σημαντικό.
4. Πόσο χρήσιμο θεωρείς πως είναι να διαβάζετε και να συζητάτε για τις πηγές που συνοδεύουν κάθε μάθημα Ιστορίας;
- α) Ελάχιστα χρήσιμο.
 - β) Αρκετά χρήσιμο.
 - γ) Πολύ χρήσιμο.

Τεχνολογικά μέσα και μάθημα Ιστορίας

1. Αν το μάθημα της Ιστορίας γίνει με τεχνολογικά μέσα, πόσο ενδιαφέρον θα είναι;
- α) Ελάχιστα ενδιαφέρον.
 - β) Λίγο ενδιαφέρον.
 - γ) Μετρίου ενδιαφέροντος.
 - δ) Πολύ ενδιαφέρον.
 - ε) Πάρα πολύ ενδιαφέρον.
2. Κατά πόσο θεωρείς πως μπορεί να γίνει με τεχνολογικά μέσα το μάθημα της Ιστορίας στη δική σου τάξη;
- α) Είναι δύσκολο να γίνει.
 - β) Είναι εφικτό να γίνει.
3. Με ποια από τα παρακάτω μέσα μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας;
- (σημειώστε όσες επιλογές επιθυμείτε)
- α) Με τη χρήση τεχνολογικών συσκευών (βιντεοπροβολέα, υπολογιστή).
 - β) Με τη χρήση διαδραστικών μέσων (βίντεο, εικόνες και quiz με διάδραση).
 - γ) Με τη χρήση άλλων εποπτικών μέσων (ιστορικούς χάρτες, σχεδιαγράμματα).
 - δ) Με όλα τα παραπάνω.
 - ε) Με κανένα από τα παραπάνω.



Το ερωτηματολόγιο μετά τη διδακτική παρέμβαση

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Τεχνολογία & Ιστορία»

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο μίας έρευνας στο μάθημα της Ιστορίας. Απευθύνεται σε μαθητές της Ε' Δημοτικού και θέμα του είναι η σύνδεση της τεχνολογίας με το μάθημα της Ιστορίας. Σκοποί της έρευνας είναι να καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα και την πιθανή σύνδεσή του με τεχνολογικά μέσα και εργαλεία. Το ερωτηματολόγιο είναι επώνυμο, αλλά κάθε απάντηση αφορά μόνο την παρούσα έρευνα και συλλέγεται αποκλειστικά για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ πολύ!!!

Όνομα:.....

Μάθημα:.....

Τμήμα:.....

Ημερομηνία:.....

Ιστορική γνώση & ιστορική σκέψη

Σημειώνω με V τις απαντήσεις που θεωρώ πως είναι σωστές:

1. Ο Λέων Γ΄ Ίσαυρος αποφάσισε:

(σημειώστε όσες επιλογές επιθυμείτε)

α) Να χωρίσει την αυτοκρατορία σε «Θέματα».

β) Να μοιράσει δημόσια γη στους «Ακρίτες».

γ) Να αφαιρέσει την περιουσία των ελεύθερων γεωργών και κτηνοτρόφων και να τη δώσει στους «δυνατούς».

2. Η «Εκλογή» ήταν μια συλλογή νόμων που όριζε πως «όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στους νόμους και τη Δικαιοσύνη»



- α) Λάθος.
- β) Σωστό.
3. Κατά την «εικονομαχία» οι κάτοικοι της αυτοκρατορίας χωρίστηκαν σε δύο παρατάξεις:
- (σημειώστε όσες επιλογές επιθυμείτε)
- α) Τους εικονομάχους.
- β) Τους Άραβες.
- γ) Τους εικονολάτρες.
- δ) Τους Πέρσες.
4. Αίτια της εικονομαχίας ήταν οι αποφάσεις του Λέοντα Γ' και Κωνσταντίνου Έ:
- (σημειώστε όσες επιλογές επιθυμείτε)
- α) Να προστατεύσουν με τον «Γεωργικό Νόμο» τους ελεύθερους γεωργούς και κτηνοτρόφους.
- β) Να απαγορεύσουν τη λατρεία των εικόνων.
- γ) Να υποχρεώσουν όσους ήθελαν να γίνουν μοναχοί να υπηρετούν πρώτα στον στρατό.
5. Η «εικονομαχία» έληξε με τη Ζ' Οικουμενική σύνοδο το 843 μ. Χ. που συγκάλεσε:
- α) Ο Λέων Γ'.
- β) Η Θεοδώρα.
- γ) Ο Κωνσταντίνος Ε'.
6. Οι συνέπειες της «εικονομαχίας» ήταν:
- (σημειώστε όσες επιλογές επιθυμείτε)
- α) Πολλοί άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους, φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν.
- β) Ναοί και μοναστήρια έκλεισαν.
- γ) Εικόνες και ψηφιδωτά καταστράφηκαν.
- δ) Οι Πέρσες κατέλαβαν μεγάλες εκτάσεις της αυτοκρατορίας.
- ε) Ο αριθμός των εκκλησιών και των μοναστηριών αυξήθηκε.

Παρέμβαση

1. Πώς σου φάνηκε η συγκεκριμένη σειρά μαθημάτων;



- α) Ελάχιστα ενδιαφέρουσα.
- β) Λίγο ενδιαφέρουσα.
- γ) Μετρίου ενδιαφέροντος.
- δ) Πολύ ενδιαφέρουσα.
- ε) Πάρα πολύ ενδιαφέρουσα.

Τεχνολογικά μέσα και μάθημα Ιστορίας

4. Πόσο ενδιαφέρον θεωρείς ότι γίνεται το μάθημα της Ιστορίας όταν περιλαμβάνει τεχνολογικά μέσα;

- α) Ελάχιστα ενδιαφέρουσα.
- β) Λίγο ενδιαφέρουσα.
- γ) Μετρίου ενδιαφέροντος.
- δ) Πολύ ενδιαφέρουσα.
- ε) Πάρα πολύ ενδιαφέρουσα.

5. Με ποια συχνότητα θα ήθελες να γίνεται το μάθημα της Ιστορίας με τεχνολογικά μέσα;

- α) Καθόλου.
- β) Λίγες φορές.
- γ) Ορισμένες φορές.
- δ) Πολύ συχνά.


6. Με ποια από τα παρακάτω ηλεκτρονικά και μη μέσα μπορεί να γίνει πιο κατανοητό και ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας;

(σημειώστε όλες επιλογές επιθυμείτε)

- α) Με τη χρήση τεχνολογικών συσκευών (βιντεοπροβολέα, υπολογιστή).
- β) Με τη χρήση διαδραστικών μέσων (βίντεο, εικόνες και quiz με διάδραση).
- γ) Με τη χρήση άλλων εποπτικών μέσων (ιστορικούς χάρτες, σχεδιαγράμματα).
- δ) Με όλα τα παραπάνω.
- ε) Με κανένα από τα παραπάνω.



Το ψηφιακό περιβάλλον στη πλατφόρμα E-class



η-τάξη

- Ενεργά εργαλεία
 - Ανακοινώσεις
 - Διαδραστικό περιεχόμενο
 - Έγγραφα
 - Ημερολόγιο
 - Μηνύματα
 - Πολύμεσα
 - Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανενεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

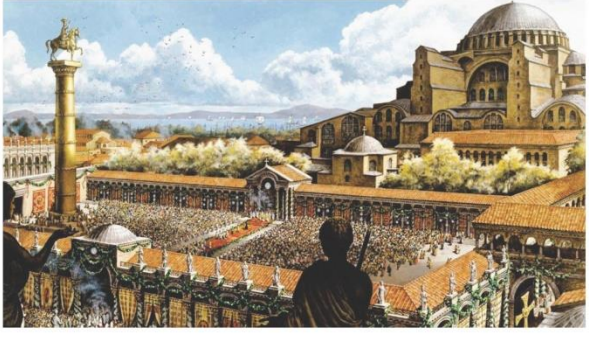
Χαρτοφάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού

Ιστορία Ε' Δημοτικού

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΤΕΜΕΛΟΥΔΗΣ

Περιγραφή

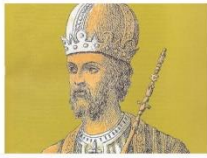
Η Μεγάλη Ακμή του Βυζαντινού Κράτους: Οι Ίσαυροι Αυτοκράτορες




> Πληροφορίες +

Ενότητες


23. Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται



24. Η κρίση της οικονομίας διχάζει τους Βυζαντινούς



Αναστοχασμός στο έργο των Ισαυρών αυτοκρατόρων



Ημερολόγιο

Μάρτιος 2022

Κυριακή	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο
27	28	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

● Προβλεπόμενα
● Γεγονότα μαθήματος
● Γεγονότα αυστηρά
● Προσωπικά γεγονότα

Ανακοινώσεις

- Δεν υπάρχουν ανακοινώσεις -

περισσότερα...

Open eClass © 2003-2022 — Όροι Χρήσης — Πολιτική Απορρήτου



Ενότητα 23^η: Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται

Το φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού

Ενότητα: 23. Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται



Όνομα:

Τάξη:

Ημερομηνία:

«Παρακολουθώ με προσοχή το βίντεο και προσπαθώ με δικά μου λόγια να απαντήσω στις ερωτήσεις που ακολουθούν».

1. Ποια προβλήματα δημιούργησαν στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας οι συγκρούσεις με άλλους λαούς τον 8ο αιώνα;



2. Ποιος αυτοκράτορας χώρισε την αυτοκρατορία σε «θέματα» και τι ήταν αυτά;





3. Ποιοι ήταν οι «Ακρίτες»;



4. Τι όριζαν η «Εκλογή» και ο «Γεωργικός Νόμος»;



5. Ποια μέτρα πήρε ο Λέοντας Γ' για τους κληρικούς και τους μοναχούς; Ποιοι ήταν υπεύθυνοι για την εφαρμογή της δικαιοσύνης;



6. Πώς δέχτηκαν τα μέτρα του Λέοντα και των διαδόχων του ο λαός, οι «δυνατοί» και οι κληρικοί; Πώς τα κρίνεις εσύ;





Οι ερωτήσεις της διαδραστικής βιντεοπαρουσίασης

The image shows two screenshots of an interactive video player. The top screenshot displays the video player interface with a sidebar on the left containing navigation options like 'Επιλογές Μαθήματος', 'Ανακοινώσεις', and 'Εγγραφα'. The video content shows a title slide 'Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτους' and a quiz question: 'Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται'. The bottom screenshot shows the same video player with a quiz question overlay: 'Ποιος ήταν ο αυτοκράτορας αυτήν την περίοδο;'. The options are: 'Ο Μέγας Κωνσταντίνος.', 'Ο Λέων ο Γ' ο Ίσαυρος.', and 'Ο Ηράκλειος.'. Below the quiz, there is a 'Περισσότερα βίντεο' section with several video thumbnails.



Ενεργά εργαλεία

- Ανακινήσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται

Από ποιους πιστεύετε ότι προστάτεψε τους ελεύθερους γεωργούς και κτηνοτρόφους ο "Γεωργικός Νόμος";

- Από τους "δυνατούς" μεγαλογαιοκτήμονες.
- Από τους Ακρίτες.
- Από τις επιθέσεις των εχθρών του κράτους.

Περισσότερα βίντεο

3:17 / 4:05

Ενεργά εργαλεία

- Ανακινήσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται

Σύρετε τις λέξεις και αποθέστε τις στα κουτάκια

Οι Ακρίτες ήταν [] των [] περιοχών που ήταν υπεύθυνοι να [] τη γη και να την [] σε περίπτωση επίθεσης από εχθρούς.

Περισσότερα βίντεο

2:20 / 4:46



Ενεργά εργαλεία

- Ανακινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Ποια προβλήματα δημιούργησαν στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας οι συγκρούσεις με άλλους λαούς τον 8ο αιώνα;

- Πολλοί αγρότες μικρών εκτάσεων έγιναν δουλοπάροικοι των μεγάλων γαιοκτημόνων (δυνατών).
- Αποδιωργάνωσαν τον στρατό.
- Αποδυνάμωσαν οικονομικά το κράτος.
- Οι "δυνατοί" επαναστάτησαν και ανέτρεψαν τον αυτοκράτορα.

1:08 / 4:46

Ενεργά εργαλεία

- Ανακινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η νομοθεσία και η διοίκηση εκουχραζώντων

Τι ήταν και τι όριζε η "Εκλογή";

- Η "Εκλογή" ήταν νόμοι του Ιουστινιανού γραμμένοι στη Λατινική γλώσσα που όριζε πως "όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στους νόμους και στη Δικαιοσύνη".
- Η "Εκλογή" ήταν νόμοι γραμμένοι σε απλή και κατανοητή γλώσσα στα Ελληνικά που όριζε πως "όλοι οι πολίτες δεν είναι ίσοι απέναντι στους νόμους και στη Δικαιοσύνη".
- Η "Εκλογή" ήταν νόμοι γραμμένοι σε απλή και κατανοητή γλώσσα στα Ελληνικά που όριζε πως "όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στους νόμους και στη Δικαιοσύνη".

2:54 / 4:46



Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Έγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται

Μέτρα για τους κληρικούς και τους μοναχούς;

Ποια μέτρα πήρε ο Λέων ο Γ΄ για τους μοναχούς και τους κληρικούς;

- Επέβαλε στα κτήματά τους τον φόρο που πληρώναν και όλοι οι άλλοι.
- Τους έδωσε περισσότερα προνόμια και φοροαπαλλαγές.
- Δεν πήρε κάποιο μέτρο γι' αυτούς.
- Τους αφαίρεσε τη δημόσια εκπαίδευση.

Έλεγχος

3:45 / 4:00

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Έγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται

Ήταν οι δικαστές υπεύθυνοι για την τήρηση των νόμων;

- Σωστό
- Λάθος

Έλεγχος

4:13 / 4:46



Ενεργά εργαλεία

- Ανακρίσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η νομοθεσία και η διαδικασία εκδημοκρατισμού
«δυνατοί» & μοναχοί

Επίλεξε τη σωστή πρόταση.

✓ Πρόοδος: 0/2

Τα μέτρα του Λέοντα Γ' και των διαδόχων του ήταν αποδεκτά από τους κληρικούς και τους "δυνατούς".

Τα μέτρα του Λέοντα Γ' και των διαδόχων του ήταν αποδεκτά από όλους.

Τα μέτρα του Λέοντα Γ' και των διαδόχων του ήταν αποδεκτά από τον λαό.

Περισσότερα βίντεο

4:36 / 4:36

Διαδραστικό περιεχόμενο

- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η νομοθεσία και η διαδικασία εκδημοκρατισμού
«δυνατοί» & μοναχοί

Επίλεξε τη σωστή πρόταση.

✓ Πρόοδος: 1/2

Οι "δυνατοί" και οι κληρικοί δυσαρεστήθηκαν, γιατί ήθελαν περισσότερα και αυστηρότερα μέτρα.

Οι "δυνατοί" και οι κληρικοί δυσαρεστήθηκαν, γιατί τα μέτρα δεν τους επέτρεπαν να κερδίσουν περισσότερα.

Οι "δυνατοί" και οι κληρικοί δυσαρεστήθηκαν, γιατί τα μέτρα τους επέτρεπαν να κερδίσουν περισσότερα.

Περισσότερα βίντεο

4:36 / 4:36



Το επαναληπτικό quiz της ενότητας

η·τάξη

Επιλογές Μαθήματος

- Ανακινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου

Χαρτοφυλάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την "Εκλογή" όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στους νόμους και στη Δικαιοσύνη.

Σωστό Λάθος

Έλεγχος

η·τάξη

Επιλογές Μαθήματος

- Ανακινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου

Χαρτοφυλάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού

Εισαγωγή

Σύρτε τις λέξεις και αποθέστε τις στα κουτάκια

Οι συνεχείς πόλεμοι με τους γειτονικούς λαούς δημιούργησαν εσωτερικά προβλήματα στην αυτοκρατορία. Συγκεκριμένα:

1. Αποδιοργάνωσαν _____ των συνόρων.
2. Αποδυνάμωσαν οικονομικά _____.
3. _____ δεν εφαρμόζονταν με δίκαιο τρόπο για όλους.
4. Μετέτρεψαν πολλούς μικροκαλλιεργητές σε _____ των δυνατών, αφού έχασαν τα κτήματά τους.

δουλοπάροικους
Οι νόμοι
το κράτος
τον στρατό

Έλεγχος

η·τάξη

Επιλογές Μαθήματος

- Ανακινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου

Χαρτοφυλάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού

Εισαγωγή

Συμπληρώστε τα κενά με τις λέξεις που λείπουν

Ο αυτοκράτορας _____ έκανε τολμηρές αλλαγές στη νομοθεσία και στη διοίκηση του κράτους:

1. Χώρισε την αυτοκρατορία σε _____ με δικούς τους διοικητές-στρατηγούς.
2. Μοίρασε γη στις ακριτικές περιοχές στους _____.
3. Δημοσίευσε την "_____", μια συλλογή νόμων γραμμένη στην _____ γλώσσα.
4. Με τον "_____" προστάτευσε την περιουσία των _____ και των _____.

Έλεγχος



η-τάξη

Επιλογές Μαθήματος

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου

Χαρτοφυλάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού
Εισαγωγή

Επιστροφή

Τις μεταρρυθμίσεις του Λέοντα και των διαδόχων του δέχτηκαν με ικανοποίηση:

- οι πλούσιοι και οι δυνατοί,
- οι λαϊκές τάξεις,
- οι μοναχοί και οι κληρικοί,
- όλοι οι παραπάνω.

Έλεγχος

Open eClass © 2003-2022 — Όροι Χρήσης

η-τάξη

Επιλογές Μαθήματος

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου

Χαρτοφυλάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού
Εισαγωγή

Επιστροφή

Ο Λέων ο Γ' έδωσε στους κληρικούς και στους μοναχούς τη δημόσια εκπαίδευση.

- Σωστό
- Λάθος

Έλεγχος

Open eClass © 2003-2022 — Όροι Χρήσης



Ενότητα 24^η: Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

Το φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού

Ενότητα: 24. Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς



Όνομα:

Τάξη:

Ημερομηνία:

«Παρακολουθώ με προσοχή το βίντεο και προσπαθώ με δικά μου λόγια να απαντήσω στις ερωτήσεις που ακολουθούν».

1. Ποιες αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων δίχασαν τους βυζαντινούς;

2. Ποιες ήταν οι αντιμαχόμενες παρατάξεις και τι υποστήριζε η καθεμία;





3. Ποιες ήταν οι συνέπειες της εικονομαχίας;



4. Πόσο κράτησε και πώς τελείωσε η εικονομαχία;



5. Τι αποφασίστηκε στη Ζ' Οικουμενική σύνοδο;



6. Πώς ονομάζεται η συμφιλίωση των αντίπαλων παρατάξεων και πότε γιορτάζεται;





Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολύμεσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανενεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

Παρακολο... Κινητοφίλ...

Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτους

Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

0:00 / 4:46

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολύμεσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανενεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

Οι Ίσαυροι αυτοκράτορες, Λέων Γ' και ο Κωνσταντίνος Ε', έλαβαν αποφάσεις που έφεραν ηρεμία στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας.

Σωστό Λάθος

Περισσότερα βίντεο

0:35 / 4:46



Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Έγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

εικονογράφηση της χριστιανικής πίστης αναλλοίωτη στο πέρασμα των αιώνων.

Περισσότερα βίντεο

Τι αποφάσισαν οι Ίσαυροι αυτοκράτορες σχετικά με τη λατρεία των εικόνων και τους μοναχούς;

- Υποχρέωσαν τους μοναχούς να υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία πριν γίνουν μοναχοί.
- Έδωσαν προνόμια στους μοναχούς και στους κληρικούς.
- Απαγόρευσαν τη λατρεία των εικόνων.
- Κατήργησαν τον "Γεωργικό Νόμο".

0:58

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Έγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

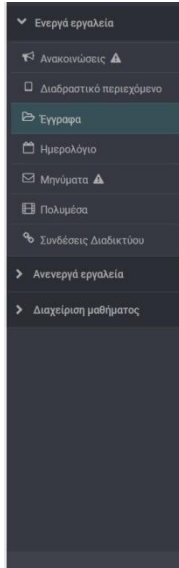
Διχασμό δύο αν...

Περισσότερα βίντεο

Τα μέτρα που αποφάσισαν οι Ίσαυροι για τους μοναχούς και για την λατρεία των εικόνων διχασαν και χώρισαν τον λαό και τους κληρικούς σε δύο αντίπαλες ομάδες.

Σωστό Λάθος

1:31 / 4:48



Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

Η κρίση

Εικονολάτρες

Σύρτε τις λέξεις και αποθέστε τις στα κουτάκια

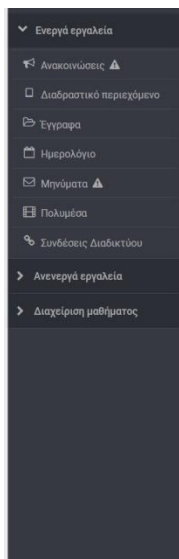
Οι αποφάσεις των Ισαύρων χώρισαν τους κατοίκους της αυτοκρατορίας σε δύο παρατάξεις, τους [] που ήταν με το μέρος των αυτοκρατόρων και τους [] που ανηδρούσαν στις αποφάσεις αυτές. Η περίοδος αυτή κράτησε περίπου [] και ονομάστηκε [] .

Εικονομαχία έναν αιώνα εικονολάτρες

εικονομάχους

Περισσότερα βίντεο

2:03 4:46



Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας

Ποιες ήταν οι συνέπειες της εικονομαχίας;

- Η οικονομική κατάσταση του κράτους βελτιώθηκε.
- Καταστροφή εικόνων, ψηφιδωτών και έργων τέχνης.
- Κλείσιμο ναών και μοναστηριών.
- Εξορίες ανθρώπων.
- Θάνατοι ανθρώπων.
- Οι σχέσεις του Βυζαντίου με την εκκλησία της

Περισσότερα βίντεο

2:44 4:46



Ενεργά εργαλεία

- Ανακινήσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας

Ο Λέων Γ΄ Ίσαυρος έσωσε την Κωνσταντινούπολη από τους Πέρσες, αλλά ήταν ο κύριος υπεύθυνος για την "Εικονομαχία".

Σωστό Λάθος

Έλεγχος

Περισσότερα βίντεο

3:30 / 4:46

Ενεργά εργαλεία

- Ανακινήσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Επιστροφή

Η κρίση της εικονομαχίας

Με ποιον τρόπο τελείωσε η "Εικονομαχία";

✓ Πρόοδος: 0/1

Με τη Ζ' Οικουμενική σύνοδο που συγκάλεσε η αυτοκράτειρα Θεοδώρα.

Με τη Ζ' Οικουμενική σύνοδο που συγκάλεσε ο Κωνσταντίνος Ε'.

Με τη Ζ' Οικουμενική σύνοδο που συγκάλεσε ο Λέων Γ'.

Περισσότερα βίντεο

3:58 / 4:46



Σύρτε τις λέξεις και αποθέστε τις στα κουτάκια

Με τη Ζ' Οικουμενική σύνοδο το [] αποφασίστηκε πως η λατρεία των εικόνων αφορά στα [] και όχι στο [] της εικόνας. Η συμφιλίωση αυτή ονομάζεται [] και γιορτάζεται την [].

υλικό αναστήλωση των εικόνων 843 μ.Χ.

Κυριακή της Ορθοδοξίας πρόσωπα

Το επαναληπτικό quiz της ενότητας

Ιστορία Ε' Δημοτικού
Εισαγωγή

Με τη Ζ' Οικουμενική σύνοδο αποφασίστηκε πως: η λατρεία των πιστών αφορά τα ιερά πρόσωπα και την ίδια την εικόνα και τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένη".

Σωστό Λάθος



η·τάξη

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Χαρτοφύλακιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού

Εισαγωγή

Επιστροφή

Ποιοι ήταν οι εικονομάχοι αυτοκράτορες;

- Ο Ηράκλειος.
- Ο Κωνσταντίνος Ε΄.
- Η Θεοδώρα.
- Ο Λέων Γ΄.

Έλεγχος

Η·Ρ

η·τάξη

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Χαρτοφύλακιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού

Εισαγωγή

Επιστροφή

Ποιες ήταν οι συνέπειες της εικονομαχίας;

- Δημιουργήθηκαν προβλήματα στη σχέση του Βυζαντίου με τη Δυτική εκκλησία.
- Άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους, φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν.
- Ο λαός παρέμεινε ενωμένος και δε χωρίστηκε σε παρατάξεις.
- Ψηφιδωτά και έργα τέχνης καταστράφηκαν.
- Ναοί και μοναστήρια έκλεισαν.
- Οι Άραβες κατόρθωσαν να κατακτήσουν την Κωνσταντινούπολη.

Έλεγχος

Η·Ρ



η·τάξη

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανενεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Χαρτοφυλάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού

Εισαγωγή

Επιστροφή

Σύρετε τις λέξεις και αποθέστε τις στα κουτάκια

Η [] ήταν ο διχασμός ανάμεσα στους [] που στήριζαν τους αυτοκράτορες και τους [] που υπερασπιζόνταν τη λατρεία των εικόνων και κράτησε περίπου []. Η διαμάχη σταμάτησε με τη [] το 843 μ.Χ. που συγκάλεσε [].

Ζ' Οικουμενική σύνοδο
η αυτοκράτειρα Θεοδώρα
έναν αιώνα
εικονολάτρες
εικονομαχία
εικονομάχους

Έλεγχος

Η·Ρ

η·τάξη

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανενεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Χαρτοφυλάκιο / Ιστορία Ε' Δημοτικού / Διαδραστικό περιεχόμενο / Εισαγωγή

Ιστορία Ε' Δημοτικού

Εισαγωγή

Επιστροφή

Η συμφιλίωση εικονομάχων και εικονολατρών ονομάζεται "αναστήλωση των εικόνων" και γιορτάζεται την Κυριακή της Ορθόδοξιας.

Σωστό Λάθος

Έλεγχος

Η·Ρ

Open eClass © 2003-2022 — Όροι Χρήσης



Κρίνοντας τις αποφάσεις των Ισαύρων

Το φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού

Ενότητα: *Κρίνοντας τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων*



Όνομα:

Τάξη:

Ημερομηνία:

«Μελετώ με προσοχή τις κάρτες που προβάλλονται στον πίνακα και προσπαθώ να απαντήσω στις ερωτήσεις που ακολουθούν αιτιολογώντας τη γνώμη μου».

1. Με βάση τις απόψεις των δύο ιστορικών πώς κρίνετε τις αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων;

2. Συμφωνείς με κάποια από τις απόψεις των δύο ιστορικών; Ναι ή όχι και γιατί;



3. Πώς κρίνεις τις συμβουλές του Λέοντα Γ΄ προς τους δικαστές;



4. Ποια είναι η άποψή σου για την απόφαση του Πατριάρχη Γερμανού να παραιτηθεί από τη θέση του και να μην υπακούσει στις εντολές του αυτοκράτορα; Συμφωνείς ή διαφωνείς;



5. Ποιες από τις πηγές θεωρείς ότι είναι περισσότερο αξιόπιστες και ποιες όχι; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.



6. Αν ζούσες την περίοδο της εικονομαχίας, ποια πλευρά θα υποστήριζες, τους εικονομάχους, τους εικονολάτρεις ή δε θα επέλεγες κάποια παράταξη; Αιτιολόγησε την επιλογή σου.






Οι καρτέλες διαλόγου/παρουσίασης

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις ▲
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα ▲
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μθήματος

Επιστροφή

Κρίσεις για τους εικονομάχους αυτοκράτορες



"Ο δυσσεβής Λέων Γ΄ όχι μόνον κατά των αγίων και των σεπτιών εικόνων άρχισε πόλεμο, αλλά και τα σχολεία και την εκπαίδευση, που από τα χρόνια του αγίου Κωνσταντίνου του Μεγάλου έως τώρα κρατούσε, αυτός τα έσβησε".
Θεοφάνης (ιστορικός εποχής εικονομαχίας)

Γύρισε


Κάρτα 1 από 1

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις ▲
- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα ▲
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μθήματος

Επιστροφή

Κρίσεις για τους εικονομάχους αυτοκράτορες



"Η παθιασμένη λογοτεχνία της εποχής, η μόνη που έφτασε ως εμάς, αμυράνει και δυσφημεί σκόπιμα το έργο και την προσπάθεια των εικονομάχων αυτοκρατόρων, που εργάστηκαν όλοι και με όλες τους τις δυνάμεις για να σώσουν το Βυζάντιο από τον αραβικό κίνδυνο".
Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ (σύγχρονη ιστορικός)

Γύρισε

Κάρτα 1 από 1


Επανάληψη



Ανακοινώσεις

- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Κρίσεις για τους εικονομάχους αυτοκράτορες



"Συμβουλευόμαστε και δίνουμε εντολή σε όσους υπηρετούν τη δικαιοσύνη να απέχουν από τις ανθρώπινες αδυναμίες. Με καθαρή σκέψη να αποδίδουν το δίκαιο στον καθένα, ανάλογα με τις πράξεις τους. Μήτε τους φτωχούς να καταφρονούν, μήτε τους δυνατούς να αφήνουν ανεξέλεγκτους, όταν αδικούν. Να θυμάστε πάντα ότι η υπερβολική αυστηρότητα καθώς και η υπερβολική επείκεια είναι ανεπιθύμητες στον Θεό".
Λέων Γ' (απόσπασμα από την εισαγωγή της Εκλογής)


[Γύρισε](#)

Κάρτα 2 από 2

Ανακοινώσεις

- Διαδραστικό περιεχόμενο
- Εγγραφα
- Ημερολόγιο
- Μηνύματα
- Πολυμέσα
- Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Κρίσεις για τους εικονομάχους αυτοκράτορες



"Όταν ο Λέων Γ' εξέδωσε το Διάταγμα κατά των άγιων και σεπτιών εικόνων προσκάλεσε τον αγίατο πατριάρχη Γερμανό να το υπογράψει. Ο γενναίος ιεράρχης όμως αρνήθηκε την υπογραφή και την αρχιερωσύνη του. Έδωσε τα ιερά άμφια του στον αυτοκράτορα και είπε: "Αυτό που ζητάς από μένα, βασιλιά, είναι αδύνατο να το κάνω, χωρίς απόφαση της Οικουμενικής Συνόδου". Και φεύγοντας πήγε στο πατρικό του σπίτι, στο Πλατάνι, και ησύχασε".
Οσοφάνης (Ιστορικός της εποχής)

[Γύρισε](#)

Κάρτα 2 από 2 [Επανάληψη](#)