



**Παιδαγωγική: Ειδική διδακτική των αρχαιογνωστικών μαθημάτων**  
**Διδάσκων: Δημήτρης Δημητριάδης**

**Ερωτήσεις συζήτησης**

**1. Αναπτύξτε εν συντομία τους ορισμούς «ιστορία των ιστορικών ή ιστοριογραφία», «σχολική ιστορία», «ιστορία της ιστοριογραφίας» και «διδασκτικής της ιστορίας».**

**«Ιστορία των ιστορικών ή ιστοριογραφία»:** Η ιστοριογραφία ως «επιστήμη αναφοράς» της σχολικής ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας. Αναφέρεται στη δουλειά του ιστορικού, στην ιστορική μεθοδολογία, στον ιστορικό λόγο ως λόγο καταγραφής της ιστορικής γνώσης, αλλά και στο σύνολο των ερευνών από τους ιστορικούς για κάποιο αντικείμενο ή για κάποιο θέμα (τι πράττουν οι άνθρωποι, πως η δράση τους μεταβάλλεται στον χρόνο και τι είναι ειδικό και τι μοναδικό)

**«Σχολική Ιστορία»:** Η ένταξη της «ιστορίας των ιστορικών» στο σχολείο, λειτουργώντας ως φορέας των πορισμάτων της ιστορικής επιστήμης (ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο και τους μεθόδους έρευνας), ως μέρος της δημόσιας ιστορίας διαμορφώνοντας και μέσα από τον επίσημο θεσμό της δημόσιας εκπαίδευσης την επίσημη, θεσμική εκδοχή της ιστορίας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση: **α)** της ιστορικής συνείδησης, **β)** τον τρόπο αντίληψης της χρονικής διάστασης της ανθρώπινης/ταυτότητας, υποκειμενικότητας, διαμορφώνοντας την κοινωνική ταυτότητα ως μέρος της προσωπικής ταυτότητας μέσα από τη συλλογική μνήμη.

**«Ιστορία της ιστοριογραφίας»:** Είναι η συνιστώσα της ιστορικής έρευνας, που εξετάζει την περιγραφή, την κατανόηση και την ερμηνεία των αναδιατάξεων στην ιστοριογραφία μέσα από το εκάστοτε επιστημολογικό παράδειγμα, το οποίο διαδραματίζεται σε κάθε κοινωνία και εποχή και **επικρατεί ή υποχωρεί και προσδιορίζει α)** τους επιστημονικούς κανόνες, **β)** τις πρακτικές για την ανεύρεση της ιστορικής γνώσης, **γ)** το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα αυτές οι

πρακτικές και δ) το είδος των ερωτήσεων που προκύπτουν. Ενδιαφέρεται και αναδεικνύει τον θεσμικό και τον ιδεολογικό ρόλο, όχι μόνο της επιστημονικής κοινότητας των ιστορικών αλλά και της ίδια της ιστορικής γνώσης, σε κάθε πλαίσιο αναδεικνύοντας την εξέλιξη της ιστορικής σκέψης μέσα από τα διαδοχικά επιστημολογικά παραδείγματα.

**«Διδακτική της Ιστορίας»:** Διεπιστημονικός κλάδος, ο οποίος έχει ως επιστήμη αναφοράς την **ιστοριογραφία** ενώ βρίσκεται σε συνάρτηση με τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της γνωστικής και της κοινωνικής Ψυχολογίας καθώς και της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται ως ερευνητικά τεκμηριωμένο πεδίο τη δεκαετία του '80 με το αντικείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης της ιστορίας. Συγκεκριμένα, εστιάζει στην ενεργοποίηση διαδικασιών των μαθητών (μέσω ανάλογων πρακτικών, μεθοδολογιών και διδακτικών ενεργειών), με στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και των αντίστοιχων αναγκαίων δεξιοτήτων των μαθητών, επιδιώκοντας τη σύνδεση τους με την ιστορική γνώση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τα περιεχόμενα της, διαμορφώνοντας την ιστορική συνείδηση και την ιστορική διάσταση της ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητας.

**2. Τι ονομάζεται διδακτική μετατόπιση; Τι κατανοείτε με τους όρους εξωτερική μετατόπιση, νοσφαιρα και κείμενα γνώσης; Ποια είναι τα στάδια της διδακτικής μετατόπισης από την ιστοριογραφία ως κείμενα γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα;**

**«Διδακτική Μετατόπιση»:** Οι μεταβολές που υφίσταται η επιστημονική γνώση για να γίνει διδασκαλία και μάθηση. Η αρχή της ύπαρξης της έννοιας, ξεκινάει από τη διδακτική των μαθηματικών με τη δημοσίευση του βιβλίου του Chevallard (1985) με τίτλο «*Η διδακτική μετατόπιση. Από την ακαδημαϊκή γνώση στη σχολική γνώση*» και εστίαζε στους μετασχηματισμούς των μαθηματικών θεωριών για να γίνει σχολική γνώση στα αναλυτικά προγράμματα (φανερά και κρυφά), στα εγχειρίδια και στη σχολική τάξη.

**«Κείμενο γνώσης και εξωτερική μετατόπιση»:** Η γνώση που προκύπτει από τις περικοπές των θεμάτων( τα οποία δε γίνονται αντικείμενα ευρείας αποδοχής), τις λογοκρισίες και τις προσθήκες, (οι οποίες επιβάλλονται σε συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες), ως **εξωτερική μετατόπιση** προμηνύοντας **πώς και γιατί** τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα εγχειρίδια αναθεωρούνται με βάση τις νέες γνώσεις, τις

κοινωνικές πρακτικές, τις αξίες καθώς και τις αντιλήψεις όσων στελεχώνουν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς του κράτους και αποφασίζουν τις επιλογές για την εκπαίδευση, υπολογίζοντας την ιδεολογία ως πίεση που ασκεί η κοινωνία των πολιτών στη διαμόρφωσή τους. Η *νοόσφαιρα*, από την οποία συντελείται η εξωτερική μετατόπιση και η απόσταση του κειμένου γνώσης από την επιστήμη αναφοράς (η ιστοριογραφία), ταυτίζεται με τους συγγραφείς των εγχειριδίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τους καινοτόμους της επιστήμης και τους ειδικούς της διδακτικής. Το *κειμένο γνώσης*, προκύπτει από διαπραγματεύσεις και συγκρούσεις ως συμβολικοί πόλεμοι στο ιστορικό παρελθόν καθορίζοντας το πρίσμα της ιστοριογραφίας ως πραγματικό.

Αυτή η μετατόπιση του *κειμένου γνώσης* από την ιστοριογραφία ως αντικείμενο μάθησης στο σχολείο, ακολουθεί διαφορετικούς μετασχηματισμούς, όπως: **α)** η κατάτμηση της γνώσης σε πεδία και τομείς, **β)** η αποπροσωποποίηση της γνώσης από τα πρόσωπα και τις συνθήκες που δημιουργούνται, **γ)** ο προγραμματισμός της γνώσης με βάση τις δυσκολίες πρόσληψης της γνώσης, **δ)** η διαφήμιση μέσω της ένταξης στα Αναλυτικά προγράμματα που μετατρέπεται σε πρόθεση για εκπαίδευση και **ε)** ο έλεγχος που ταυτίζεται με την αξιολόγηση της γνώσης.

### **3. Υπάρχουν κίνδυνοι κατά τη διαδικασία μεταφοράς του «ιστορικού λόγου» στη σχολική εκπαίδευση; Αν ναι, ονομάστε κάποιους από αυτούς.**

- Κίνδυνος αναγωγής του ιστορικού λόγου σε «ιστοριούλα», μέσω της ταύτισης της δεξιότητας κατανόησης του ιστορικού λόγου με την ανάγνωση, παραφράζοντας το ιστοριογραφικό κείμενο σε ένα οποιοδήποτε γλωσσικό κείμενο.
- Μη καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του ιστορικού κειμένου, όπως η κατανόηση πρωτογενών ιστορικών εννοιών, η ερμηνεία και η σύνδεση με συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο.
- Μη καλλιέργεια δεξιότητας οργάνωσης του περιεχομένου, με βάση γνωστικές κατηγορίες που συμπίπτουν με την κατανόηση δευτερογενών εννοιών, εννοιών που συνδέονται με τον **α)** ιστορικό χρόνο και τη χρονολόγηση (συνέχεια, αλλαγή, διάρκεια)

και β) τη δόμηση του ιστορικού λόγου, μέσω νοητικών σχημάτων που παραπέμπουν στις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες.

- Ο Ivo Mattozzi, εκφράζει τον προβληματισμό του, στο σύγγραμμα του με τίτλο «Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας», για την μετατροπή της ιστορικής γνώσης και του ιστορικού λόγου σε ιστοριούλα, ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διότι δεν εξασκούν τα παιδιά στην κατανόηση και χρήση εννοιών μέσω καλλιέργειας αντίστοιχων δεξιοτήτων, ώστε να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της γνώσης που έχει ιστοριογραφική σημασία.



Το πρόβλημα της διδασκαλίας συνίστατο στο να φέρνουμε στα νοητικά μέτρα των παιδιών τη γενική σχολική ιστορία, μειώνοντας την ποσότητα των πληροφοριών και απλοποιώντας, υποτίθεται, τις έννοιες σε τέτοιο βαθμό, ώστε τελικά να την παραμορφώνουμε και να τη μετατρέπουμε σε μια «ιστοριούλα». Ανάμεσα στη «μικρή ιστορία» και στα παιδιά παρεμβάλλεται στη συνέχεια η δραστηριότητα του διδάσκοντος, που με τη διαμεσολάβησή του θα έπρεπε να διευκολύνει την κατανόηση της «ιστοριούλας». Αυτή η διδακτική δραστηριότητα γενικώς στρέφεται στη γλωσσική κατανόηση του κειμένου, στο «σπάσιμο» περίπλοκων συνδέσεων και στον ορισμό δύσκολων εννοιών. Με την παράφραση-αποκατάσταση νομίζαμε ότι φέρναμε την ιστορία ακόμα πιο κοντά στο νοητικό επίπεδο των παιδιών.



Ι	
Σ	Γ
Τ	Ν
Ο	Ω
Ρ	Σ
Ι	Η
Κ	

Για να η γνώση κατανοητή ως ιστορική γνώση, πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές όχι απλώς να κατακτήσουν τη γλωσσική και συντακτική δομή του κειμένου. Εξίσου σημαντικό είναι να γίνουν κάτοχοι των πρωτογενών και δευτερογενών εννοιών που συνδέονται με τον ιστορικό λόγο με στόχο να μην δωθεί σημασία μόνο στη γραμματική ή στη σύνταξη

**4. Ποιες οι διαφορές της Γενικής διδακτικής από την Ειδική διδακτική; Ποιες είναι οι βασικές ερωτήσεις που θέτει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική μετατόπιση ενός οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου στην πράξη; Αναφέρετε ονομαστικά κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διδακτική των αρχαιογνωστικών μαθημάτων.**

**Γενική διδακτική:** κλάδος της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής ο οποίος ερευνά τη διδασκαλία και της μάθησης, όλων των μαθημάτων, όλων των βαθμίδων και των σχολικών τύπων εκπαίδευσης, σε τρεις βασικές διαστάσεις (τεχνικές διδασκαλίες και μάθησης, περιεχόμενο, σκοπούς) , αξιοποιώντας τα ερευνητικά πορίσματα της θεωρητικής και πειραματικής παιδαγωγικής μέσω της διδακτικής πράξης

**Ειδική διδακτική:** Στην ουσία η εστίαση στα στοιχεία εκείνα που καθορίζουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου, του σκοπού και των τεχνικών διδασκαλίας που σχετίζονται με γνωστικά αντικείμενα τα οποία συνδέονται με διαφορετικές επιστήμες αναφορές. Παράδειγμα είναι η ειδική διδακτική αρχαιογνωστικών μαθημάτων ή ειδική παιδαγωγική των μαθημάτων που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες για παράδειγμα η φυσική ή τα μαθηματικά

Τα βασικά ερωτήματα που σχετίζονται με τα πεδία των αναλυτικών προγραμμάτων είναι

**Γιατί (σκοπούς διδασκαλίας):** Καλλιέργεια γνώσεων, εννοιών, δεξιοτήτων και στάσεων. Γνωστικοί και κοινωνικό-συναισθηματικοί στόχοι με βάση την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις ανάγκες τους και τις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις (περιβαλλοντική εκπαίδευση, συμπερίληψη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση και παγκόσμια ειρήνη), τρόποι αξιολόγησης

**Τι (επιλογή & διάταξη ύλης):** Αναλυτικά προγράμματα, επιλογή διδακτέας ύλης, διάταξη και περιεχόμενο

**Πως (μεθοδολογία διδασκαλίας):** Μεθοδολογία διδασκαλίας (δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική), δίπολο της σχέσης μαθητή και δασκάλου, μάθηση ως διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και τις διαφορετικές τους ανάγκες, ταυτότητες καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και στον εκπαιδευτικό ο οποίος διαμορφώνει μία επαγγελματική ταυτότητα που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις

**Θέματα ειδικής διδακτικής αρχαιογνωστικών μαθημάτων:** Εξέλιξη της ιστοριογραφίας σε διαφορετικές περιόδους και πλαίσια, ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση, μεθοδολογία, περιεχόμενο και ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης, καλλιέργεια εννοιών, στάσεων και δεξιοτήτων, ιδιαίτερη φύση της ιστορικής γνώσης (δηλωτική, εννοιολογική, διαδικαστική) ένταξη ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της ιστορίας, αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών με έμφαση τη διδασκαλία από μετάφραση, κατανόηση τρόπου εξέλιξης της γλώσσα, λογοτεχνική στροφή δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση όχι στη διαδικασία της μετάφρασης αλλά στην ερμηνεία ξεκινώντας από την νεοελληνική προς την αρχαία ελληνική

#### **5. Ποιες είναι οι βασικές αλλαγές στη διδακτική της ιστορίας στο τι, στο πως και στο γιατί, που παρατηρούνται κυρίως από τη δεκαετία του '70 και μετά;**

Μέσα από συζητήσεις, έρευνες και στα δύο πεδία - της Ιστορίας και Παιδαγωγική-σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον τομέα της Διδακτικής της Ιστορίας στα ευρωπαϊκά σχολεία, που αφορούν:

- Την μετάβαση από μια γεγονотоλογική, πολιτική και χρονολογικά οργανωμένη Ιστορία, σε μια θεματική Ιστορία που περιλαμβάνει ευρύτερα θέματα από την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική Ιστορία των ανθρώπων
- Η μετάβαση από τη **στείρα απομνημόνευση των ιστορικών γεγονότων** και των ιστορικών γνώσεων ,που έχουν να κάνουν με το τι, στην **απόκτηση δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με το πως**, τη μετάβαση από τη **δηλωτική στη διαδικαστική** γνώση.
- Η **απόκτηση δεξιοτήτων που εξουικιώνει** του μαθητές όπως η χρήση, η αξιοποίηση και η ερμηνεία διαφορετικών πηγών που μπορούν εν δυνάμει να λειτουργήσουν ως ιστορικές μαρτυρίες (αφηγήσεις, αντικείμενα ή τεκμήρια, φωτογραφικά ή ηχητικά τεκμήρια, έργα τέχνης).
- Η κατανόηση ιστορικών εννοιών (πρωτογενών και δευτερογενών εννοιών)
- Την υπέρβαση της εθνοκεντρικής και προσωποκεντρικής Ιστορίας προς μια Ιστορία των πολιτισμών και των ανθρώπινων κοινωνιών.
- Τον εκσυγχρονισμό της μεθοδολογίας μέσα από ενεργητικές μεθόδους μάθησης, τη διαθεματική προσέγγιση, την ενίσχυση των μηχανισμών κατανόησης και την «παιδαγωγική της ανακάλυψης» και της «αφύπνισης», εντάσσοντας νέες τεχνολογίες

στη διδασκαλία της ιστορίας που εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (δημιουργία βίντεο).

- Στη σύνδεση της ιστορίας με το παρόν των μαθητών (επισκέψεις σε μουσεία ή μνημεία, δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα, οικογενειακή ιστορία)

**6. Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια από τα ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης; Έπειτα να αναφέρετε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα τρόπων διδασκαλίας που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για να αναπτύξετε σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά;**

Με βάση τη σύνδεση της ιστορικής σκέψης με τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο η διαδικασία της ιστορικής σκέψης έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

**Ρητορική:** Η ρητορική συνδέεται με την άρθρωση ιστορικού λόγου. Εκφράζεται και αναπτύσσεται σε όλη τη διαδικασία της ιστορικής εργασίας με ένα ιδιαίτερο εννοιολογικό και αντίστοιχο λεξιλόγιο τα οποία συνιστούν τον ιστορικού λόγου μέσω του οποίου πραγματώνεται και καταδεικνύεται η ιστορική σκέψη.

**Εγκυρότητα:** Στοιχείο κοινωνικού ελέγχου και αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης στα πλαίσια του κοινωνικού ιστορικού διαλόγου με βάση ιστορικές και επιστημολογικές απόψεις με βάση το εκάστοτε επιστημολογικό παράδειγμα και την εξέλιξη της ιστορικής επιστήμης.

**Ιστορική γνώση:** Η ιστορική σκέψη διασύνδεει την ιστορική γνώση σε όλη τη διαδικασία της ιστορίας, γιατί η ιστορική σκέψη βασίζεται σε γενική και προϋπάρχουσα ιστορική γνώση κατά τη διάρκεια των παρακάτω σταδίων: α. Κατά τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων στην αρχή μιας ιστορικής έρευνας, β. κατά την επεξεργασία των καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως μαρτυριών, γ. κατά τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Το αποτέλεσμα της ιστορικής σκέψης εμπλουτίζει την ιστορική γνώση, ανατροφοδοτώντας η μία την άλλη, θέτοντας συγχρόνως νέα ερωτήματα προς διερεύνηση.

**Ιστορική Ανάγνωση:** Συνδέεται με την ικανότητα χρήσης καταλοίπων ως πηγές και την ερμηνεία τους ως μαρτυρίες. Είναι η ικανότητα του ιστορικού να αναγνώσει ένα κείμενο ή ένα αντικείμενο ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να το χρησιμοποιήσει ως πηγή και αν το ερμηνεύσει ως μαρτυρία. Είναι δύσκολο για τα παιδιά διότι ακόμα και η απλή διάκριση των μορφών που βρίσκονται στο οπτικό πεδίο ενός παρατηρητή εξαρτάται από ένα σύστημα διανοητικών διεργασιών. Οι μορφές διακρίνονται με βάση γνώσεις, παραστάσεις και ενδιαφέροντα. Η ανάγνωση ενός καταλοίπου σε σχέση με την ιστορική σημασία του δεν ταυτίζεται με τη δυνατότητα απλής αναγνώρισης και

απαιτεί αναπτυγμένες και σύνθετες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες ενεργοποιώντας στον σχηματισμό εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και διαδικασιών και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου όπως γνώση, κριτική ικανότητα, ενόραση φαντασία και ενσυναίσθηση σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που λειτουργεί υπό την αυστηρή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και προσφέρει απομνημόνευση, εξάσκηση και αποδοχή, αξίες, πληροφορίες και δεξιότητες.

**Ιστορική Ερώτηση:** Η διατύπωση ερωτήσεων συνδέεται με ιστορική σκέψη σε όλη τη διαδικασία της ιστορικής εργασίας. Η ιστορική ερώτηση είναι απαραίτητη τόσο στην αρχή με στόχο τη διατύπωση θεμάτων προς διερεύνηση, όσο και στον έλεγχο των ιστορικών υποθέσεων και συμπερασμάτων αλλά και στην ολοκλήρωση της διαδικασίας η ιστορική σκέψη καταλήγει τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων.

**Ιστορική αβεβαιότητα:** Η αβεβαιότητα συνδέεται με τη συνεχή διαδικασία της ιστορικής σκέψης ως διερεύνηση.

**Αναγνώριση των ορίων του τεκμηρίου και της ερμηνείας:** Από τη μία το τεκμήριο μπορεί να έχει δεχτεί ή να δεχτεί πολλαπλές ερμηνείες ενώ από την άλλη η ερμηνεία δεν ταυτίζεται με το πραγματικό παρελθόν αλλά με το ιστορικό παρελθόν ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της ιστορικής σκέψης και το αντίστοιχο επιστημολογικό παράδειγμα.

**Ιστορική σχετικότητα:** Δεν υπάρχει μία και μοναδική ερμηνεία.

**Ενσυναίσθηση:** Ερμηνεία της πηγής ως μαρτυρίας εντός αντίστοιχου ιστορικού πλαισίου.

(τα παραδείγματα σχετίζονται κυρίως με δραστηριότητες και ανάπτυξη κριτικής σκέψης, σχολιασμός πηγών, ενσάρκωση ρόλων με βάση αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών καθώς και επίλυση ιστορικών προβλημάτων, δεν αναφέρονται ακριβώς τα παραδείγματα για να μπορεί να αναφέρει ο καθένας το δικό του)

**7. Ποια είναι διαφορά ανάμεσα στις έννοιες πρώτου και δεύτερου βαθμού; Θα μπορούσατε ενδεικτικά να αναφέρετε κάποια παραδείγματα πρωτογενών εννοιών, να το συνδέσετε με ένα ιστορικό γεγονός ή περισσότερα ιστορικά γεγονότα ανάλογα με το είδος της ιστορικής έννοιας. Θα μπορούσατε να προτείνετε τρόπους ένταξης εννοιών δεύτερου βαθμού στη διδασκαλία των εννοιών αυτών πρώτου βαθμού;**



Οι **έννοιες πρώτου βαθμού** είναι λέξεις που αν και κάποιες από αυτές χρησιμοποιούνται ευρέως στο καθημερινό μας λεξιλόγιο αποκτούν διαφορετική σημασία όταν χρησιμοποιούνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό τα παιδιά να εξοικειώνονται με το ειδικό νόημα των λέξεων αυτών. Παράδειγμα λέξεων είναι **εμπόριο, αυτοκρατορία, πόλεμος, επανάσταση, πολιτισμός, δημοκρατία, δύναμη, ελευθερία, γενοκτονία**. Η έννοια αλλάζει νόημα ανάλογα με την ιστορική συγκυρία και τα συμφραζόμενα (context), β) λέξεις που εκφράζουν κάτι συγκεκριμένο σε μια ορισμένη ιστορική στιγμή, όπως υγρό πυρ, οβολός κ.λ.π. Τις έννοιες πρώτου βαθμού μπορούμε να τις χωρίσουμε σε δύο κατηγορίες λέξεις που εκφράζουν μια αφηρημένη έννοια η οποία αλλάζει νόημα ανάλογα με την ιστορική συγκυρία και τα ιστορικά συμφραζόμενα όπως λόγου χάριν οι λέξεις πολιτισμός αυτοκρατορία εμπόριο. λέξη που εκφράζει κάτι συγκεκριμένο σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή όπως οι λέξεις οβολός

Οι **έννοιες δεύτερου βαθμού** σχετίζονται με την επιστήμη της ιστορίας και συνδέονται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Με βάση έρευνες επιστημονικών ομάδων στις ΗΠΑ, Καναδά και Βρετανία Καναδά με στόχο τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης στους μαθητές, οι δευτερογενείς έννοιες συνδέονται με την ανάπτυξη της. Με βάση τις έρευνες αυτές δημιουργούνται μοντέλα εννοιών οι οποίες συνδέονται με την ιστορική σκέψη. Για παράδειγμα ο Charman προτείνει ένα μοντέλο επτά δευτερογενών εννοιών που συνδέονται με την ιστορική σκέψη οι οποίες είναι **ο χρόνος, η αιτία, η αλλαγή, τα τεκμήρια, η ιστορική ενσυναίσθηση, η ιστορική σημασία**. Το μοντέλο του Charman συμπίπτει με το αντίστοιχο μοντέλο του Lee (2005: 169) το οποίο αποτελείται από τις ίδιες έννοιες χωρίς την ιστορική σημασία. Αντίστοιχο μοντέλο είναι του Levesque (2008: 37) το οποίο αποτελείται από πέντε βασικές έννοιες οι οποίες είναι **η ιστορική σημασία, η συνέχεια και η αλλαγή, η πρόοδος και η παρακμή, τα τεκμήρια και η ιστορική ενσυναίσθηση**.

**Το μοντέλο των έξι εννοιών** όπως έχουν οριστεί από τον Seixas στα πλαίσια του «Benchmarks of Historical Thinking Project». Το συγκεκριμένο Πανκαναδικό Project είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας του Κέντρου Μελέτης Ιστορικής Συνείδησης του university of British Columbia και του ιδρύματος Historica με στόχο της εφαρμογής αξιολόγησης των μαθητών στην τάξη στην επίδοση της ιστορίας. Κεντρικό ρόλο στο παραπάνω project έπαιξαν οι δευτερογενείς έννοιες που συνδέονται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Το project αρχικά επικεντρώθηκε σε τρεις έννοιες οι οποίες ήταν

η ιστορική σημαντικότητα, η συνέχεια και η αλλαγή και τα ιστορικά τεκμήρια. Βασικός στόχος ήταν η συνεργασία με εκπαιδευτικούς ώστε να εντάξουν στη διδασκαλία τους αλλά και στους τρόπους αξιολόγησης τις παραπάνω έννοιες. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος αποδείχθηκε από τη μία πλευρά η χρησιμότητα της ένταξης των εννοιών αυτών στη διδασκαλία και από την άλλη πλευρά η πολυπλοκότητα του εγχειρήματος. Το 2013 ο Seixas σε συνεργασία με τον Tom Morton παρουσίασε τις έξι έννοιες της ιστορικής σκέψης στα πλαίσια του «The Historical Thinking Project» οι οποίες είναι οι εξής: **Ιστορική σημασία** (Historical Significance), **Πρωτογενείς πηγές** (evidence), **συνέχεια και αλλαγή** (continuity & change), **αιτία και αποτέλεσμα** (cause & consequence), **ιστορική οπτική** (historical perspective) και **ηθική διάσταση της ιστορίας** (ethical dimension).

(τα παραδείγματα εισαγωγής δευτέρου βαθμού εννοιών είναι η επεξεργασία των πηγών, η σύγκριση, η σύνδεση οπτικής γωνίας ιστορικών γεγονότων με την ιδεολογία, οι χρονολογικές γραμμές, η απόσταση των χρόνων από το παρόν στο παρελθόν...

**8. Με βάση τη συζήτηση για τον τρόπο που η ιστορική σκέψη εντάσσεται στην παραδοσιακή, μοντέρνα και μεταμοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση τόσο ως ορολογία όσο και ως προτεινόμενη διδακτική συμπλήρωσε την παρακάτω πρόταση γράφοντας μία εκδοχή για την κάθε μία από τις κατευθύνσεις.**

Σήμερα στο μάθημα της ιστορίας ασχοληθήκαμε με.....  
Αρχικά ο/η καθηγητής/τρια.....  
Στη συνέχεια.....  
Στο τέλος.....

Αναφέρονται οι προσεγγίσεις της ιστορικής σκέψης και όχι συγκεκριμένα παραδείγματα ώστε να μην περιοριστείτε σε κάτι συγκεκριμένο με βάση αυτές τις προσεγγίσεις μπορείτε να σκεφτείτε κάτι αντίστοιχο για απαρσαδειγμα ο α παγκόσμιος πόλεμος στην παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί από το βιβλίο με βάση την αφήγηση του/της καθηγητή/τριας, η μοντέρνα μπορεί να αφορά την επεξεργασία πρωτογενών πηγών που δίνει ο/η εκπαιδευτικός, ενώ στην μεταμοντέρνα μπορεί να είναι μετααγενέστερα άρθρα που συνδέουν οι μαθητές/τριες την οπτική με την ιδεολογία)

**Η ιστορική σκέψη σύμφωνα με διαφορετικές προσεγγίσεις της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης** (παραδοσιακή, μοντέρνα και μεταμοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση)

❖ **Παραδοσιακή και ιστορική προσέγγιση:** Αφετηρία της ιστορικής σκέψης είναι το πραγματικό παρελθόν από το οποίο ξεκινάει και καταλήγει για το οποίο υπάρχει απόλυτη αντικειμενικότητα. Η ιστορική σκέψη διαμορφώνεται με βάση τη συσσώρευση ορθών και αντικειμενικών στοιχείων τα οποία αποκαλύπτουν την αλήθεια του πραγματικού παρελθόντος. Η ιστορική σκέψη εξαρτάται από την ικανότητα του ιστορικού να ανακαλύψει αντικειμενικά το πραγματικό παρελθόν. Το αποτέλεσμα της ιστορικής σκέψης εξαρτάται είτε ως ορθό είτε ως λανθασμένο και δεν υπάρχει περιθώριο εναλλακτικής ερμηνείας. Η παραδοσιακή έννοια της ιστορικής σκέψης δε συμβαδίζει με χαρακτηριστικά της σχετικότητας, ενσυναίσθησης ή αβεβαιότητας εφόσον δεν προϋποθέτουν ουσιαστική σχέση του ιστορικού με τα κατάλοιπα και τις πηγές. Ακολούθως η ιστορική σκέψη δεν ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών ως προς τη μεθοδολογία και τα χαρακτηριστικά της αλλά μόνο ως προς το περιεχόμενο της. Ενδιαφέρεται για την αναπαραγωγή μιας αυστηρά προκαθορισμένης ιστορικής γνώσης η οποία διασυνδέεται με μια συγκεκριμένη ιδεολογική αντίληψη των γεγονότων και η οποία παρέχεται στους μαθητές ως απλοποιημένη περίληψη της ορθόδοξης ακαδημαϊκής ιστορίας. Η εκπαιδευτική μέθοδος βασίζεται στις επαναλαμβανόμενες και μη κριτικές αναγνώσεις σχολικών εγχειριδίων που αποσκοπούν στην αναπαραγωγή ιδεολογημάτων ως μοναδική, ορθόδοξη και ιστορική γνώση. Η χρήση πηγών δεν έχει νόημα και απλώς μπορούν να εικονογραφούν και να πλαισιώνουν με παραδείγματα κάποιον ιστορικό ισχυρισμό ή ερμηνεία.

❖ **Μοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση:** Η χρήση των διαθέσιμων καταλοίπων ως πηγών και αντίστοιχα η ερμηνεία τους ως μαρτυριών για το παρελθόν οδηγούν σε σχετική αναδόμηση του πραγματικού παρελθόντος το οποίο αν και μη άμεσα γνωστό υπάρχει. Η ιστορική σκέψη και ο ιστορικός λόγος ελέγχονται ως προς το κατά πόσον η χρήση του καταλοίπου ως πηγής και η ερμηνεία της ως μαρτυρίας έγιναν υπό τον όρο της σύνθετης διαδικασίας διασύνδεσης και διάδρασης μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος. Οι υποθέσεις και τα συμπεράσματα των ιστορικών όπως διατυπώνονται συνήθως μέσω γραπτού λόγου δεν

αναδομούν μόνο διαφορετικές πλευρές του παρελθόντος αλλά μπορούν να προσφέρουν επίσης διαφορετικές όψεις των ίδιων πλευρών. Ακολουθώς η ιστορική γνώση διαμορφώνεται μέσω της συνεχούς διασύνδεσής της με την ιστορική σκέψη και αξιολογείται κυρίως ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τα ειδικά χαρακτηριστικά της και σε σχέση με το αποτέλεσμά της δηλαδή την εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης στην οποία καταλήγει. Τα ειδικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν την ιστορική σκέψη είναι οι ιστορικές ερωτήσεις μέσω των οποίων εξελίσσεται η ιστορική γνώση ενώ η σχετικότητα, η αβεβαιότητα, ο σχηματισμός ιστορικών υποθέσεων και η ιστορική ενσυναίθηση.

Οι μοντέρνες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης στοχεύουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τα ειδικά χαρακτηριστικά της σε σχέση με την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής γνώσης. Η ιστορική γνώση θεωρείται συνδεδεμένη με την ιστορική σκέψη γιατί γίνεται αντιληπτή ως διανοητική και κοινωνική δεξιότητα για ιστορική ερμηνεία και όχι ως απλή συσσώρευση ιστορικών στοιχείων. Οι μοντέρνες εκπαιδευτικοί μέθοδοι επικεντρώνονται στην κριτική μελέτη ιστορικών έργων και στη χρήση και ερμηνεία ιστορικών μαρτυριών γιατί μόνο έτσι εξασφαλίζεται η παράλληλη ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και γνώσης.

- ❖ **Μεταμοντέρνα Ιστορία και ιστορική εκπαίδευση:** Η μεταμοντέρνα προσέγγιση της ιστορίας δίνει έμφαση στην ιδεολογική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών που σχετίζονται με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η ερμηνεία και είναι επηρεασμένες από τις ιδεολογικές θέσεις των ιστορικών. Το ιστορικό παρελθόν είναι μεταμορφωμένο σε ιστοριογραφία ως μια κατασκευή του παρόντος. Η ρητορική της ιστορικής σκέψης, το ιδεολογικό και εννοιολογικό σύστημα το οποίο πραγματώνεται αναδεικνύεται ως το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης. Η μεταμοντέρνα ιστορική εκπαίδευση, εξάλλου, μπορεί να εννοηθεί ως αποβλέπουσα στην ανάπτυξη των διανοητικών και ρητορικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να διαμορφώσουν ένα ρητορικό και εννοιολογικό λεξιλόγιο με στόχο να αρθρώνουν ιστορικό λόγο και να αναγιγνώσκουν τον ιστορικό λόγο των άλλων σύμφωνα με τις ιδεολογικά διαμορφωμένες θέσεις τους.

**9. Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο απαντήστε στις εξής ερωτήσεις: Με ποιες έννοιες δευτέρου βαθμού εξουικιώνουν του μαθητές; Η γρήση θα ταίριαζε με την ανάπτυξη της παραδοσιακής, μοντέρνας ή μεταμοντέρνας σκέψης; Σε ποιο στάδιο διδασκαλίας θα εντάσσατε το συγκεκριμένο κείμενο για ποιους λόγους; Ποιες ερωτήσεις θα μπορούσατε να εντάξετε για την αξιοποίηση του κειμένου με βάση της θεωρίες της κριτικής σκέψης και της κριτικής διδασκαλίας;**

### **Ο κύριος Ιστορίδης**

*«Ο κύριος Ιστορίδης, ένας σημερινός ιστορικός, δεν γράφει με τον τρόπο που έγραφαν οι ιστορικοί των παλαιότερων εποχών, διότι πολλά πράγματα έχουν εν τω μεταξύ αλλάξει. Έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, σκέπτεται διαφορετικά και απευθύνεται σε διαφορετικούς αναγνώστες. Γι' αυτό, άλλωστε, κάθε νέα γενιά γράφει τη δική της ιστορία. Παρ' όλα αυτά όμως, ο κύριος Ιστορίδης έχει κάποιες ομοιότητες με τους παλαιότερους ιστορικούς. Όπως εκείνοι, έτσι και αυτός ψάχνει για την αλήθεια και συνδυάζει λέξεις, για να εκφράσει την άποψη του, δηλαδή την ερμηνεία του, σχετικά με ένα ζήτημα του παρελθόντος. Για να το κάνει αυτό, στηρίζεται τόσο στις πηγές (δηλαδή σε ό,τι έχει απομείνει από το παρελθόν ή σε ό,τι έχουν γράψει άλλοι ιστορικοί γι' αυτό) όσο και στις ιδέες του. Δεν μπορεί, πάντως, να στηριχθεί σε πειράματα, ώστε να επαληθεύσει τις σκέψεις του, όπως κάνουν οι Φυσικοί επιστήμονες, διότι το παρελθόν που μελετά έχει για πάντα χαθεί. Όταν δεν υπάρχουν πληροφορίες για ορισμένα επιμέρους (ειδικότερα) ζητήματα, τότε υποθέτει, με τη λογική του, το πιο πιθανό σενάριο. Η αλήθεια του σεναρίου αυτού, όμως, πρέπει να ελεγχθεί. Κάποια στιγμή αργότερα, οι ιστορίες του θα ξαναγραφούν, βέβαια, από άλλους νεότερους ιστορικούς. Οι νεότεροι όχι μόνο θα γνωρίζουν περισσότερα, αλλά και θα έχουν διδαχθεί από τα λάθη και τις αδυναμίες των παλαιότερων συναδέλφων τους. Αυτό είναι φυσικό και αναπόφευκτο, διότι, όπως όλες οι επιστήμες, έτσι και η Ιστορία προοδεύει βελτιώνοντας συνέχεια τα συμπεράσματα και τις μεθόδους της*

*Επειδή οι ιστορικοί είναι πάρα πολλοί και ο καθένας βλέπει τα πράγματα από τη μεριά του, γι' αυτό υπάρχουν και πολλές ιστορίες. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι όλες οι ιστορίες έχουν την ίδια αξία. Κάποιες περιέχουν πιο πλήρη στοιχεία, πιο πειστικά επιχειρήματα και πιο σωστές εκτιμήσεις από άλλες που ασχολούνται με το ίδιο ζήτημα. Την αξία τους την κρίνουν κάθε φορά οι ειδικοί στον τομέα τους, δηλαδή οι επαγγελματίες, επιστήμονες ιστορικοί. Ιδιαίτερη προσοχή δίνει ο κύριος Ιστορίδης τόσο στη γλώσσα που χρησιμοποιεί*

*ο ίδιος, για να υποστηρίξει τις απόψεις του, όσο και στη γλώσσα των κειμένων που διαβάξει, για να πληροφορηθεί σχετικά με το παρελθόν. Δίνει ιδιαίτερη προσοχή διότι καταλαβαίνει ότι οι λέξεις, η σύνταξη και ο τρόπος που αφηγείται κανείς μια ιστορία αφήνουν συγκεκριμένες εντυπώσεις στους αναγνώστες του, είτε το θέλει είτε όχι»*

**1. οι μαθητές κατανοούν τα χαρακτηριστικά της ιστορίας των ιστορικών, της μη αντικειμενικότητας του παρελθόντος, τη σημασία των τεκμηρίων, τις έννοιες των ειδικών χαρακτηριστικών της ιστορικής σκέψης όπως η ιστορική αβεβαιότητα, η ιστορική ερώτηση και η ιστορική υπόθεση**

**2. Συμπίπτει με την μεταμοντέρνα εστίαση της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης γιατί εξοικειώνει τους μαθητές και με την επεξεργασία των πρωτογενών πηγών και με τη σύνδεση των ιστορικών κειμένων με την ιδεολογία**

**3. η ένταξη του συγκεκριμένου κειμένου μπορεί να γίνει στην αρχή της σχολικής περιόδου για να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες το γιατί κάνουν το μάθημα της ιστορίας και πως συνδέεται το γνωστικό αντικείμενο με την ιστοριογραφία**

**4. δίνονται κάποιες ερωτήσεις από τη διδακτορική διατριβή του κ.ου Π Γατσωτή θα μπορούσατε να εντάξετε ερωτήσεις από τις παρακάτω ή δικές σας**

**Οδηγίες:** Προσπαθήστε τώρα να κρίνετε αν το νόημα των 12 παρακάτω προτάσεων συμφωνεί με το νόημα και τη λογική του παραπάνω κειμένου. Μην περιοριστείτε μόνο σε όσα γράφονται στο κείμενο, αλλά στηριχθείτε και στη σκέψη σας, για να βγάλετε λογικά συμπεράσματα από αυτό. Στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο μία μόνο από τις πέντε απαντήσεις για κάθε πρόταση και αιτιολογήστε την επιλογή σας.

- 1) Υπάρχουν, αναπόφευκτα, πολλές διαφορετικές απόψεις για το παρελθόν μεταξύ των ιστορικών
- 2) Υπάρχει μία και μοναδική αλήθεια
- 3) Η Ιστορία προσπαθεί να μοιάσει στην επιστήμη της Φυσικής
- 4) Η Ιστορία επαναλαμβάνεται.
- 5) Οι ιστορικοί, όπως και οι δικηγόροι, χρησιμοποιούν στο λόγο τους επιχειρήματα για να πείσουν.
- 6) Όλες οι ιστορίες είναι προσωρινές
- 7) Για να γραφεί μία «καλή» ιστορία, χρειάζεται να μελετηθούν τα λάθη και οι παραλείψεις των παλαιότερων ιστορικών
- 8) Σήμερα, πλέον, δεν προκύπτει πια τίποτα το πραγματικά αξιόλογο για την επιστήμη της Ιστορίας

- 9) Όταν γράφει Ιστορία, ποτέ δεν χρησιμοποιεί τη φαντασία του
- 10) Όλες οι απόψεις, όλες οι ιστορικές ερμηνείες, έχουν την ίδια αξία
- 11) Αυτά που τον απασχολούν στο παρόν επηρεάζουν, κατά ένα μέρος, τον τρόπο με τον οποίο γράφει για το παρελθόν
- 12) Σημαντικό είναι, όταν γράφει Ιστορία, μόνο το τι λέει και όχι το πώς το λέει

**10. Με βάση το παρακάτω σύστημα για την ιστορική σκέψη των μαθητών, ταξινομήστε τις απαντήσεις των μαθητών για την πληροφόρηση σχετικά με τεκμήρια σε μουσεία.**

**Σύστημα αξιολόγησης τεκμηρίων:**

- ❖ **Μη ιστορική σκέψη:** περιγραφή των καταλοίπων ως ένα αντικείμενο του παρόντος.
- ❖ **Αν-ιστορική σκέψη:** περιγραφή του κατάλοιπου ως ενός αντικειμένου ενός απροσδιόριστου παρελθόντος.
- ❖ **Ψευδοϊστορική σκέψη 1:** Αναπαραγωγή συγκεκριμένης ιστορικής πληροφορίας ή γνώσης που έχει αποκτηθεί κυρίως από το σχολείο ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο κατάλοιπο, χωρίς οποιαδήποτε ερμηνεία χωρίς να βλέπουν τα κατάλοιπα σαν να είναι πηγές και να τα ερμηνεύουν ως μαρτυρίες.
- ❖ **Ψευδοϊστορική σκέψη 2:** Μη θεμελιωμένες υποθέσεις ή συμπεράσματα κατευθύνονται από το κατάλοιπο. Διατυπώνονται υποθέσεις οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιστορικές διότι προέρχονται κατευθείαν από την παρατήρηση του καταλοίπου, και δεν τεκμηριώνουν τις υποθέσεις, χρησιμοποιώντας τα υλικά κατάλοιπα ως άμεσες πηγές πληροφόρησης και όχι ως μαρτυρίες.
- ❖ **Έρευνα του ντετέκτιβ-Λογική σκέψη:** Υπάρχει διατύπωση λογικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων χωρίς να υπάρχει ιστορικός προσανατολισμός και χωρίς να βασίζεται σε ανεξάρτητη ιστορική γνώση. Η πιθανή χρήση εξαρτημένης ιστορικής πληροφορίας που πιθανόν συνοδεύει τα κατάλοιπα δεν του προσδίδει ιστορικό χαρακτήρα γιατί γίνεται μόνο με τη λογική μεθοδολογία όπως κάνει ένας ντετέκτιβ.

- ❖ **Απλή ιστορική σκέψη:** Διατυπώνονται απλές ιστορικές υποθέσεις ή συμπεράσματα που βασίζονται στη χρήση των καταλοίπων ως πηγών και στην ερμηνεία τους ως ιστορικές μαρτυρίες χρησιμοποιεί σχετική εξαρτημένη πληροφορία και κυρίως ανεξάρτητη ιστορική γνώση και καλύπτει έστω και απλοϊκά, τη διαδικασία μια απλής ιστορικής ερμηνείας.
- ❖ **Επιστημονική ιστορική σκέψη:** Διατυπώνονται απαντήσεις που χαρακτηρίζονται από ιστορική μεθοδολογία επιστημονικών πρότυπων. Τα παιδιά εκλαμβάνουν τα κατάλοιπα ως ιστορικές πηγές και τα ερμηνεύουν ως ιστορικές μαρτυρίες για την υποστήριξη ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων βασίζοντάς τις σε κριτική χρήση αναπτυγμένης ανεξάρτητης ιστορικής γνώσης, χρησιμοποιώντας ανεπτυγμένες ιστορικές έννοιες και θεωρώντας την ιστορική ερώτηση σύμφυτη με την ιστορία.

**Προσδιορίστε σε ποια από τις επτά κατηγορίες ανήκει η κάθε μία από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών για την παρουσίαση και ερμηνεία υλικών καταλοίπων .**

1. Αυτό το μυκηναϊκό εργαλείο είναι φτιαγμένο από χαλκό. Γνωρίζουμε ότι στη Μυκηναϊκή Εποχή χρησιμοποιούσαν τον χαλκό. Εξάλλου η Μυκηναϊκή Εποχή ανήκει στο τέλος της Εποχής του Χαλκού. Για να φτιαχτούν εργαλεία σαν και αυτό με χαλκό, μάλλον ο χαλκός δεν ήταν απλά γνωστός, αλλά τον χρησιμοποιούσαν πολύ εκείνη την εποχή. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι Μυκηναίοι κατασκεύαζαν και χρησιμοποιούσαν πολλά χάλκινα εργαλεία σαν κι αυτό **(απλή ιστορική σκέψη)**

2. Είναι ένα άγαλμα **(μη ιστορική σκέψη)**

3. Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός ήταν πολύ ανεπτυγμένος τον 5<sup>ο</sup>π.Χ αιώνα **(ψευδοιστορική σκέψη 1)**

4. Είναι ένα μυκηναϊκό αγγείο του 14<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ. **(ψευδοιστορική σκέψη 2)**

5. Η συγγραφή αυτού του βιβλίου πρέπει να απαιτήσε πολύ χρόνο γιατί είναι χειρόγραφο **(έρευνα του ντετεκτιβ)**

6. Αυτό το μυκηναϊκό εργαλείο είναι φτιαγμένο από χαλκό, στοιχείο που συμφωνεί με τη χρήση του χαλκού στην Μυκηναϊκή Εποχή. Εξάλλου, είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι ο χαλκός. Δεν ήταν απλά γνωστός, αλλά τον χρησιμοποιούσαν πολύ εκείνη την εποχή. Συνεπώς μπορούμε να υποθέσουμε ότι πιθανώς οι Μυκηναίοι κατασκεύαζαν



και χρησιμοποιούσαν πολλά παρόμοια χάλκινα εργαλεία. Το στοιχείο ότι ο χαλκός, που είναι ένα υλικό με υψηλή αντοχή, είναι ένα σχετικό φθηνό μέταλλο σήμερα είναι ένα επιπλέον επιχείρημα, το οποίο όμως πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τη Μυκηναϊκή Εποχή **επιστημονική ιστορική σκέψη**)

7. Η εφημερίδα αυτή από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει να ήταν πολιτική **(ψευδοιστορική σκέψη 2)**

8. Μάλλον το χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να παίζουν **(ψευδοιστορική σκέψη 2)**==  
-----υυυ

9. Αυτό το αγγείο πρέπει να έχει μεγάλη αξία, γιατί είναι χρυσό **(έρευνα του ντετέκτιβ)**

10. Είναι μια εφημερίδα από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα **(ψευδοιστορική σκέψη)**

**11. Κατονομάστε και αναπτύξτε τους λόγους που απασχόλησε η διερεύνηση του τρόπου ανάπτυξης ιστορικής σκέψης των μαθητών από τη δεκαετία του 60 και ύστερα:**

Η απεξάρτηση της ιστορικής σκέψης από την ηλικία και τα στάδια απόκτησης της λογικής σκέψης όπως ορίστηκαν από τον Piaget και η σύνδεση της με τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών στην ιστορική μεθοδολογία με βάση το σπειροειδές μοντέλο του Bruner.

- Στις αρχές του δεκαετίες του '60 και με τη σταδιακή σύνδεση του μαθήματος όχι μόνο με την απόκτηση γνώσεων αλλά και με την απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την ιστορία των ιστορικών και με την αντίληψη από τους μαθητές των ιστορικών εννοιών και της ιστορικής μεθοδολογίας, μια σειρά ερευνών κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970 είχαν ως στόχευση το να διερευνήσουν την καταλληλότερη ηλικία για την διδασκαλία της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος.

Η σύνδεση της ηλικίας με τη διδασκαλία της ιστορίας έχει ως αφετηρία με το έργο του Ελβετού ψυχιάτρου και αναπτυξιακού ψυχολόγου Jean Piaget (1896-1980) (Booth, 1987). Κατά τις δεκαετίες του 1940 και 1950, ο J. Piaget (1961 & 1971) ανέπτυξε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η γνωστική ανάπτυξη χωρίζεται σε διαδοχικά στάδια (αισθητικοκινητικό, προλογικών σκέψεων, συγκεκριμένων - λογικών ενεργειών και

αφηρημένων λογικών σκέψεων). Έτσι, η σκέψη ενός παιδιού παρουσιάζει μια ανάπτυξη, με το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο, ώστε να φτάσει στην κατάκτηση της αφηρημένης λογικής σκέψης.

Η θεωρία των σταδίων του J. Piaget θεωρείται θεμελιώδης για τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς αναφέρεται σε περιορισμούς οι οποίοι υφίστανται σε συγκεκριμένα στάδια. Σε αυτή τη βάση, μια σειρά ερευνών κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970 είχαν ως στόχευση το να διερευνήσουν την καταλληλότερη ηλικία για την διδασκαλία της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος. Οι έρευνες αυτές, όπως για παράδειγμα του R. N. Hallam, το 1967 και το 1970 καθώς και του E. A. Peel, το 1960, βασίστηκαν στα στάδια της γνωστικής – νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget, με τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών να δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικία 11 και 12 ετών εμφανίζουν σχετική αδυναμία κατανόησης και διαχείρισης αφηρημένων εννοιών, με αποτέλεσμα μια αντίστοιχη αδυναμία κατανόησης και ερμηνείας ιστορικών γεγονότων, συνθηκών και ενεργειών ιστορικών προσώπων, αλλά και αδυναμία εντοπισμού προκαταλήψεων σε ιστορικές πηγές, καθώς και την αξιολόγηση της αντικειμενικότητας – εγκυρότητας αυτών. Κατά συμπέρασμα, οι έρευνες αυτές αναφέρουν ότι οι ηλικίες αυτές δεν είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία της ιστορίας, ακριβώς λόγω του ότι τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμα το στάδιο αφηρημένων λογικών σκέψεων και – άρα - δεν είναι ικανά ακόμα για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και κατανόησης.

**Η έρευνα του R. N. Hallam**, το 1967, στη Βρετανία, κατά την οποία ο ερευνητής εξέτασε με μια σειρά ερωτήσεων 100 μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας 11 έως 17 ετών, πάνω στην κατανόηση τριών αποσπασμάτων από εγχειρίδια Βρετανικής ιστορίας, στη συνέχεια ταξινομώντας τις απαντήσεις τους βάσει των σταδίων νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget (1961 & 1971). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνάς, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών παρέιχαν απαντήσεις που δεν χαρακτηρίζονταν από την κατάκτηση του σταδίου αφηρημένων λογικών σκέψεων, με μόνο δυο από τους μαθητές να επιδεικνύουν κατάκτηση του λειτουργικού συλλογισμού. Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, ο ερευνητής συμπέρανε ότι ο λειτουργικός συλλογισμός στην κατανόηση της ιστορίας δεν εμφανίζεται ταυτόχρονα με άλλα γνωστικά πεδία, όπως η φυσική και τα μαθηματικά, αλλά αργότερα από αυτά, ορίζοντας βάσει αυτού την ηλικία των 14 ετών ως κατάλληλη για τη διδασκαλία της ιστορίας. Ωστόσο, τόσο η έρευνα, όσο και τα συμπεράσματα του R. N. Hallam επικριθήκαν σημαντικά από μεταγενέστερους ερευνητές, οι οποίοι εντόπισαν μια σειρά προβλημάτων, όσον αφορά

την εγκυρότητα και τον σχεδιασμό της. Όπως αναφέρει ο Γ. Μακαρατζής (2017), οι επικρίσεις αυτές επικεντρώθηκαν σε ζητήματα μεθοδολογικών σφαλμάτων στον σχεδιασμό της έρευνας, αναφέροντας ότι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα δεν είχαν σύνδεση με την ύλη η οποία είχε διδαχθεί, οι μαθητές δεν κατανόησαν επαρκώς τις ερωτήσεις και, επιπλέον, ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είχαν μια σειρά ιστορικών, ηθικών και θρησκευτικών εκτιμήσεων.

Αυτή η κατεύθυνση ανατράπηκε σταδιακά από το τέλος της δεκαετίας του '60 με βάση τις παρακάτω εξελίξεις:

- Η θεωρία της σπειροειδούς μάθησης του Jerome Bruner, με το έργο του «*The Process of Education*» (Bruner, 1960). Σύμφωνα με τον J. Bruner, η μάθηση - απόκτηση γνώσεων δεν βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένα στάδια, αλλά αποτελεί μια *ενεργητική* διαδικασία, η οποία βασίζονται στην επιλογή και τον μετασχηματισμό νέων πληροφοριών που λαμβάνει το άτομο, με τη σταδιακή εννοιοποίηση και συνολική νοηματοδότηση του συνόλου των πληροφοριών αυτών. Συνεπώς, σύμφωνα με τον J. Bruner, η μάθηση αποτελεί μια σταδιακή κατανόηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη νοητική ωρίμανση του ατόμου, αλλά δεν βασίζεται με κάποια μονόδρομη αιτιακότητα σε αυτή.

- Η ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, με βάση το σπειροειδές μοντέλο του Bruner, από ερευνητές όπως οι L. Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), C. Margulis, Tinker & N. Fujita. όσον αφορά τη διδακτική της ιστορίας, το 1971, οι J. Coltham & J. Fines πρότειναν τη σύνδεση των διδακτικών στόχων με τις δομές της ιστορίας και την υιοθέτηση, στα πλαίσια της διδασκαλίας, συναισθηματικών και γνωστικών στάσεων οι οποίες να στηρίζουν τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς και ένα ξεκάθαρο πλάνο, με διδακτικούς στόχους οι οποίοι να είναι ξεκάθαροι στους μαθητές από την αρχή του εκάστοτε μαθήματος, ώστε να είναι σαφής η δομή και η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι. Με βάση αυτή τη δομημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, που βασίζεται στην ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, ο τελικός στόχος της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης της ιστορίας και της εν γένει σύλληψης του αντικειμένου.

- Η προσέγγιση της «νέας ιστορίας» η οποία αναπτύχθηκε κυρίως βασικός εμπνευστής της οποίας είναι ο P. J. Rogers όπως την ανέπτυξε στο έργο του με τίτλο *The New History: Theory into practice* (Rogers, 1979). Ο P. J. Rogers, πρότεινε τη δόμηση του

μαθήματος με βάση τα ερωτήματά και τη διαδικασία σκέψεις που τίθεται στα πλαίσια της «ακαδημαϊκού» τύπου ιστορικής έρευνας. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο «τι έγινε», αλλά και τις αιτίες και τους τρόπους με τους οποίους αυτό συνέβη, με στόχο την κατανόηση της διαδικασίας με την οποία μια ιστορική αφήγηση κατασκευάζεται μέσα από τα ιστορικά στοιχεία και δεδομένα. Ως εκ τούτου, ο Rogers θεωρεί ότι η διδακτική της ιστορίας θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο οι μαθητές να μπορούν να «ανακατασκευάσουν» διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις με βάση τα στοιχεία και τα ιστορικά δεδομένα – πηγές τα οποία τους παρουσιάζονται (Rogers, 1979; Sheldon, 2010). Η προσέγγιση του P. J. Rogers βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη σπειροειδή αντίληψη της μάθησης του Bruner, κατά την οποία η διδασκαλία ενός αντικειμένου όπως η ιστορία μπορεί να γίνει σε οποιαδήποτε ηλικία, από τη στιγμή που η διδασκαλία του αντικειμένου είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθοδηγεί τους μαθητές στη σταδιακή κατανόηση, από τις απλές ιδέες και έννοιες, στις σύνθετες.

- Μια αντίστοιχη προσέγγιση που απορρίπτει τη χρήση των σταδίων του J. Piaget ως βάση της διδακτικής της ιστορίας προέρχεται από τον M. Booth σύμφωνα με τον οποίο η ιστορική κατανόηση δεν υπάγεται στην ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη και κυριαρχείται από τους δικούς της ορους. Σύμφωνα με τον M. Booth (1987 & 1993), η ιστορική κατανόηση μπορεί να αποτελεί ένα γενικότερο διδακτικό στόχο για ένα παιδί οποιασδήποτε ηλικίας, από 4 έως 16 ετών, από τη στιγμή που η διδασκαλία της ιστορίας βασίζεται στη διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων εκ μέρους του παιδιού και στην παροχή ικανοποιητικών απαντήσεων για τις ερωτήσεις αυτές. Μέσω αυτής της χρήσης των ανοιχτών ερωτήσεων, το παιδί μπορεί να αναπτύξει μια σημαντική κατανόηση ιστορικών εννοιών, όπως ο χρόνος και η αλλαγή, καθώς και τη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας πηγών και ιστορικών τεκμηρίων. Ως εκ τούτου, ο M. Booth (1987 & 1993) απορρίπτει το πιαζετιανό μοντέλο που θέτει τα γνωστικά στάδια ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στα παιδιά. Όπως και οι προηγούμενοι θεωρητικοί που αναφέρθηκαν, ο M. Booth συνδέει την ανάπτυξη αυτή με τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας στην τάξη: η δημιουργία μιας τάξης που λειτουργεί ως χώρος δημιουργίας – διατύπωσης ανοιχτών ιστορικών ερωτήσεων και υποθέσεων, οι οποίες απαντώνται – διερευνώνται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργατική αξιοποίηση – ερμηνεία ιστορικών πηγών και υλικού, από αντικρουόμενες ιστορικές αφηγήσεις – οπτικές, είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να

συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ανεξαρτήτως της σύνδεσης της ηλικίας με τα πιαζετιανά στάδια γνωστικής ανάπτυξης.

-Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ήδη από τη δεκαετία του '90, ο M. Booth (1983) διενέργησε έρευνα σε 53 εφήβους μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα της Παγκόσμιας Ιστορίας μέσω ενεργητικών μεθόδων μάθησης και χρήσης κυρίως οπτικών πηγών, με στόχο την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών μετά τη διετούς διάρκειας έρευνα που διενεργήθηκε για το μάθημα. Τα **συμπεράσματα** της έρευνας του Booth (1983) ανέφεραν ότι οι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν βελτίωση στις δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας των πηγών, την κατανόηση των εννοιών όπως φασισμός, ρατσισμός, καπιταλισμός, την καλύτερη απόδοση στα γενικά τεστ ευφυΐας καθώς και τη βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών σε φυλετικά και εθνικά ζητήματα.

**12 Θα μπορούσατε να αναφέρετε τις γενικές και ειδικές δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής της ιστορίας;**

οι γενικές δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στο μάθημα της ιστορίας είναι

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Κριτική παρατήρηση και διαχωρισμός σημαντικών στοιχείων για τα οποία αξίζει να τεθεί κάποια ερώτηση

Ικανότητα να τοποθετεί ο μαθητής τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά

Ικανότητα να διατυπώνει και αν θέτει ο μαθητής ουσιώδεις ερωτήσεις

Σύγκριση και εξαγωγή συμπερασμάτων για ομοιότητες και διαφορές

Ικανότητα έρευνας σε βιβλιοθήκες ή όπου αλλού υπάρχει έντυπο υλικό

Ικανότητα να κάνει ο μαθητής υποθέσεις και να χρησιμοποιεί τη φαντασία του

Σύνθεση και ανάλυση στοιχείων

Αξιολόγηση στοιχείων και κριτική σκέψη

Απομνημόνευση και ανάκληση στοιχείων και πληροφοριών από η μνήμη

Οι ειδικές δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν στο μάθημα της ιστορίας είναι

Να μπορεί να αξιολογεί μια υπόθεση βασισμένος σε πηγές και να μπορεί να κάνει υπόθεση βασισμένος σε πηγές

Να μπορεί από μια σειρά πηγών να επιλεγεί εκείνες που παρέχουν στοιχεία για τη στήριξη ενός ερωτήματος

Να μπορεί να παρέχει μία λογική εξήγηση για τον λόγο που συνέβη κάτι, βασισμένος στις ιδέες και τις καταστάσεις που επικρατούσαν την εποχή που ερευνά

Ομαδοποίηση αιτιών

Να επιλέγει κι να οργανώνει υλικό ώστε να μπορεί αν συντάξει ιστορική αφήγηση

**13 Τι είναι η κριτική σκέψη και η κριτική διδασκαλία; Καλλιεργείται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα ή μόνο στο μάθημα της ιστορίας; Πως συνδέεται η κριτική σκέψη με του στόχους του Bloom στον γνωστικό τομέα; Αντιστοιγήστε αυτά τα επιμέρους στάδια στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για κάποια επίκαιρα θέματα, όπως ο πόλεμος στην Ουκρανία και στη Γάζα και προσπαθήστε να φανταστείτε τις ενέργειες που θα μπορούσε να κάνει ένας μαθητής με βάση τις μεταγνωστικές δεξιότητες που απέκτησε από το μάθημα της ιστορίας για να διερευνήσει τα θέματα αυτά με βάση την ταξινόμηση στόχων του Bloom του γνωστικού τομέα.**

- ❖ **Τι είναι κριτική σκέψη:** Η ενεργοποίηση γνωστικών δεξιοτήτων, λογικών συλλογισμών και μεταγνωστικών στρατηγικών, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να καταλήξει σε έγκυρα συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης.
- ❖ **Κριτική διδασκαλία:** Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συμβάλλει η κριτική διδασκαλία η οποία μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων που κινητοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών και οδηγούν τον

σχηματισμό των εννοιών, κρίσεων και γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου – σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που λειτουργεί υπό την αυστηρή καθοδήγηση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και προσφέρει απομνημόνευση, εξάσκηση και αποδοχή, πληροφορίες, δεξιότητες και αξίες.

**Σύνδεση της κριτικής σκέψης με τη στοχοθεσία της ταξινόμησης του Bloom όσον αφορά τον γνωστικό τομέα:**

- **Μάθηση:** Το χαμηλότερο επίπεδο. Οι μαθητές να αναγνωρίζουν, δίνουν ορισμούς, κατονομάζουν επιμέρους στοιχεία
- **Κατανόηση:** Οι μαθητές ερμηνεύουν, εξηγούν τα αίτια ενός φαινομένου, κατατάσσουν σε κατηγορίες
- **Εφαρμογή:** Οι μαθητές επιλύουν, εφαρμόζουν στοιχεία σε πραγματικές καταστάσεις, προβλέπουν αποτελέσματα
- **Ανάλυση:** οι μαθητές συγκρίνουν, αντιπαραβάλλουν, αναλύουν ένα πρόβλημα στα επιμέρους συστατικά του
- **Σύνθεση:** Οι μαθητές σχεδιάζουν, αναπτύσσουν, οργανώνουν επιμέρους στοιχεία για την επίλυση ενός προβλήματος
- **Αξιολόγηση:** Οι μαθητές κάνουν εκτιμήσεις, ασκούν κριτική σε μία άποψη, επιχειρηματολογούν ενάντια σε μία πρόταση

Επιδιώκεται από όλα τα μαθήματα (με βάση και τις τεχνικές που αναπτύσσονται παρακάτω θα μπορούσαν να διερευνηθούν σύγχρονα θέματα όπως ο πόλεμος στην Ουκρανία ή στη Γάζα, θα μπορούσε να ήταν η σύγκριση πηγών άρθρων διαφορετικών προσεγγίσεων με βάση την ανάλυση των πιστεύω των συντακτών, την πολυπροοπτικότητα βάσει επισκόπηση των απόψεων των δύο πλευρών, εξετάζουν πως το βιώνουν άνθρωποι με διαφορετικά χαρακτηριστικά, βλέπουν τα αίτια τις αφδρομές τα αποτελεσμάτα κάνουν υποθέσεις για τις διάφορες εκβάσεις

**14 Ποιες είναι οι τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης; Θα μπορούσατε ενδεικτικά να αναφέρετε ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε μία από τις τεχνικές;**

❖ **Ανάλυση σχέσης όλου και των μερών της**

- Αντικείμενο έρευνας (χρήση κειμενικών, οπτικών, οπτικοακουστικών πηγών κ.τ.λ
- Καθορισμός των σχέσεων ανάμεσα στο μέρος και στο όλο

**Οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν:**

1. Ποια είναι τα επιμέρους τμήματα/μέρη σε ένα όλο (π.χ. πρόσωπα σε μια κειμενική πηγή, φάσεις ενός γεγονότος, αντικείμενα, πρόσωπα
2. Ποια είναι η λειτουργία του κάθε τμήματος του όλου
3. Ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα αν κάποιο από τα τμήματα/μέρη οπτικά απουσίαζε (αν έλειπαν για παράδειγμα οι μεγάλες δυνάμεις ή η συμβολή τους κάποιων από αυτών)
4. Σχέσεις μεταξύ των μερών για να συνθέσουν το όλο

**Στόχοι:** Οι μαθητές να κατανοούν τη σημασία μιας δομής ή μιας ολότητας όπως ενός ιστορικού γεγονότος όπως για παράδειγμα η ελληνική επανάσταση ή μιας κοινωνικής διαστρωμάτωσης: κοτζαμπάσηδες, ανώτερος κλήρος, οπλαρχηγοί, φαναριώτες κ.α.) αλλά και τη χρησιμότητα των διαφορετικών τμημάτων της (π.χ οι φάσεις του γεγονότος προετοιμασία-διεξαγωγή-κατάληξη της ελληνικής επανάστασης), β) Να αναγνωρίζουν τη σημασία των τμημάτων μιας ολότητας και να καθορίσουν τις λειτουργίες τους

❖ **Ανάπτυξη δεξιοτήτων – Σχέση μερών με το όλο**

Αναγνωρίζουμε τα μέρη του όλου και μελετάμε τη λειτουργία και τον ρόλο τους τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με το όλο. Εντοπίζουμε τα χαρακτηριστικά των μερών για να κατανοήσουμε τις εκάστοτε αλλαγές στο όλο

**Παραδείγματα:** Κοινωνικές τάξεις μιας συγκεκριμένης εποχής και η σχέση τους με την χώρα/τον τόπο /το γεγονός (αρχαία Σπάρτη, αρχαία Αθήνα, Γαλλική επανάσταση, φάσεις ενός γεγονότος (π.χ. μάχες στον Α Παγκόσμιο Πόλεμο, Ιδεολογία ενός κινήματος (Ανθρωπισμός – Αναγέννηση)

❖ **Σύγκριση –Αντιπαραβολή**

1. Εντοπισμός και καταγραφή ομοιοτήτων-διαφορών. Ταξινόμηση διαφορών σε κατηγορίες. Διαφορές τάξεων, προσώπων μέσα στο ίδιο ιστορικό πλαίσιο, συγχρονικά αλλά «διαχωρικά», «συγχωρικά» αλλά διαχρονικά (σε ποια στοιχεία θα μπορούσαν να διαφέρουν δύο τάξεις για παράδειγμα)



2. Αξιολόγηση ομοιοτήτων και διαφορών (ποιες ομοιότητες ή διαφορές δεν έχουν τόση σημασία για τον σκοπό της συγκεκριμένης εργασίας)
- **Παραδείγματα:** Σύγκριση ατόμων-κοινωνικών ομάδων:
  - Ιστορικές φυσιογνωμίες: Σύγκριση της ζωής και του έργου για να αναδειχθεί η σημασία τους
  - Κοινωνικές ομάδες τάξεις: Η θέση και τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ομάδας/τάξης στο πλαίσιο της εποχής της και η σύγκριση με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες για να καταδειχθεί η σημασία στο ιστορικό γίνεσθαι (π.χ Γαλλική Επανάσταση: τάξεις α) ευγενείς, β) κληρικοί και η Τρίτη τάξη που ήταν ανομοιογενής και αποτελείται από αστούς, εμπόρους, τραπεζίτες, βιομήχανους και επαγγελματίες αλλά και αγρότες, υπηρέτες και τον φτωχό λαό που είχε μόνο υποχρεώσεις. Η Τρίτη τάξη αποτελούσε το 98% του γαλλικού πληθυσμού)
  - Σύγκριση πόλεων/κρατών/εθνών και πολιτισμών π.χ Αθήνα και Σπάρτη, Ευρώπη και Αφρική
  - Σύγκριση πολεμικών συρράξεων: π.χ. Γαλλική Επανάσταση-Ελληνική Επανάσταση, Α Παγκόσμιος Πόλεμος-Β Παγκόσμιος Πόλεμος

❖ **Λύση προβλήματος-Λήψη απόφασης:**

- Εντοπισμός και ανάλυση θέματος για λήψη απόφασης
- Πιθανές επιλογές
- Συνέπειες/αποτελέσματα για κάθε πιθανή επιλογή
- Αξιολόγηση πιθανών επιλογών
- Υιοθέτηση καλύτερης επιλογής
- **Παράδειγμα:** Η ελληνική και στρατιωτική ηγεσία κατά τη διάρκεια του Α Βαλκανικού πολέμου θα έπρεπε να αποφασίσει τάχιστα εάν θα προήλαυνε προς το Μοναστήρι ή προς τη Θεσσαλονίκη

**Επεξεργασία:** Θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση των δύο επιλογών και ακολούθως οι μαθητές να καταλήξουν στην καλύτερη κατά την άποψη τους επιλογή

❖ **Πρόβλεψη**

- Ανάγνωση κειμένου και εντοπισμός ιστορικών προσώπων
- Πρόβλεψη συμπεριφοράς με βάση στοιχεία του κειμένου

- Ανάλυση συνέπειών και αποτελεσμάτων των δικών μας προβλέψεων συμπεριφορών για τη συμπεριφορά των ατόμων - αξιολόγηση προβλέψεων

**Παράδειγμα:** Πρόβλεψη της συμπεριφοράς ιστορικών προσώπων σημαντικά γεγονότα στηριζόμενοι σε στοιχεία

❖ **Επεξήγηση αιτίας (το γιατί)**

- Εστίαση σε ένα γεγονός ή μια συμπεριφορά για την οποία θέλουμε να εντοπίσουμε τα βαθύτερα αίτια
- Ποια είναι τα πιθανά αίτια που προκάλεσαν το συγκεκριμένο γεγονός ή τη συμπεριφορά
- Με ποια στοιχεία μπορούμε να στηρίξουμε τα πιθανά αίτια
- Αξιολόγηση των πιθανών αιτιών

**15 Πότε αξιοποιούμε τις ιστορικές πηγές; Ποιες είναι οι προϋποθέσεις αξιοποίησης των πηγών; Ποιοι είναι οι τρόποι αξιοποίησης των πηγών; Με βάση τη θεωρία για τους τρόπους της αξιοποίησης των ιστορικών πηγών μπορείτε να προτείνετε κάποιες ερωτήσεις στην παρακάτω δευτερογενή ιστορική πηγή για την πόλη κράτος;**

***Η πόλη κράτος.***

*Χαρακτηριστικό γνώρισμα της πόλεως όπως μας παρουσιάζεται αργότερα κατά την πλήρη διαμόρφωση της, είναι η ανεξαρτησία της τόσο σε σχέση με άλλες κοινότητες (από την άποψη του διεθνούς δικαίου όπως θα λέγαμε, τηρουμένων των αναλογιών, σήμερα) /όσο και ως πολιτειακή της οργάνωση: η ανεξαρτησία στην πρώτη περίπτωση εκφράζεται με την έννοια ελευθερία, στη δεύτερη με την έννοια αυτονομία, που σημαίνει το δικαίωμα της πόλεως ήταν η οικονομική αυτάρκεια, δηλαδή η δυνατότητα να εξασφαλίζει τη διατροφή του πληθυσμού με τους δικούς της νόμους. Εκτός από αυτά, ένα άλλο ιδανικό της πόλεως ήταν η οικονομική αυτάρκεια, δηλαδή η δυνατότητα να εξασφαλίζει τη διατροφή του πληθυσμού με τους δικούς της πόρους χωρίς να εισάγει προϊόντα από αλλού-ιδανικό βέβαια που δεν ήταν πάντοτε εφικτό. Έτσι κάθε πόλη με τη γύρω περιοχή της αποτελούσε ανεξάρτητο κράτος που σήμερα ονομάζεται συνήθως πόλη κράτος ή καλύτερα κοινότητα κράτος επειδή σύμφωνα με την αντίληψη των αρχαίων, την πόλη δεν την αποτελούσαν τα τείχη και τα σπίτια, αλλά το σύνολο των πολιτών. Με τη συγκέντρωση του πληθυσμού η διοίκηση της πόλεως απέκτησε μεγαλύτερη συνοχή και αποτελεσματικότητα σε σχέση με τη διοίκηση του φυλετικού κράτους στο παρελθόν. Ενώ*

σ αυτό οι μεγάλες συνελεύσεις του φύλου γινόταν σπάνια και για να πραγματοποιηθούν έπρεπε να υπερνικηθούν αρκετές δυσκολίες, οι κάτοικοι της πόλης μπορούσαν κάθε φορά που κρινόταν αναγκαίο να καλούνται εύκολα σε συνέλευση επειδή με τον τρόπο αυτό ικανοποιούνταν οι ανάγκες μιας έντονης πολιτικής και πολιτιστικής ζωής την ανάπτυξη της πόλεως βρίσκουμε στις ανέκαθεν περισσότερο προηγούμενες ανατολικές περιοχές της μητροπολιτικής Ελλάδας, ενώ στις δυτικές δηλαδή στην Αιτωλία, Ακαρνανία και εξακολουθούσε να υπάρχει η φυλετική οργάνωση και ο πληθυσμός κατοικούσε σε φυσικές οχυρές θέσεις και χωριά

### **Προϋποθέσεις εργασίας με πηγές:**

- Πληροφορίες για το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο και τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν οι πηγές
- Να δίνονται τα ερωτούμενα ή ζητούμενα για να γνωρίζουν οι μαθητές τι αναζητούν
- Βιβλιογραφική αναφορά για την προέλευση της πηγής
- Σωστά επιλεγμένες: γλώσσα ανάλογη της ηλικίας και των δεξιοτήτων των μαθητών, οπτικό υλικό (φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες) Θα πρέπει να εμπεριέχονται στοιχεία που απαντούν στο αρχικό ερώτημα
- Δεν θα πρέπει να είναι υπέρογκο να μην αποσπαστεί η προσοχή τους

### **Τύποι ερωτήσεων για τους μαθητές:**

- Ερωτήσεις απόσπασης πληροφοριακού υλικού, ερωτήσεις κλειστού τύπου
- Ερωτήσεις που εκμαιεύουν την κατανόηση και τον στοχασμό: γνώμη, στάση, υποστήριξη γνώμης με βάση άρθρωση ιστορικού λόγου και κατανόηση ιστορικών γεγονότων με βάση εξηγήσεων, αλληλεξαρτήσεων, ερμηνειών ήδη υπαρχόντων δεδομένων με βάση συγκλίνουσες ερωτήσεις είτε υποθέσεις και προβλέψεις με βάση αποκλίνουσες ερωτήσεις

### **Τρόποι αξιοποίησης των πηγών:**

- Συνδυασμός ιστορική αφήγησης και πηγής για να απαντήσουν σε ερωτήματα γεγονόσ που σημαίνει ότι η πηγή περιλαμβάνει ειδικότερες πληροφορίες
- Απάντηση σε ερώτηση λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις πληροφορίες της πηγής που σημαίνει ότι η πηγή περιλαμβάνει πληροφορίες που δεν εμπεριέχονται στην ιστορική αφήγηση
- Συγκριτική μελέτη πηγών (αντιφατικές ή διαφορετικές πληροφορίες)
- Αξιολόγηση πηγής με βάση γεγονότα, πράξεις, χρονική αλληλουχία, αιτία-αποτέλεσμα, κίνητρα, υποθέσεις και προβλέψεις γεγονότων

### **Χρόνος αξιοποίησης των πηγών:**

- Στην αρχή
- Ως ενδιάμεσο
- Στο τέλος

(οι ερωτήσεις μπορούν να βασιστούν στις τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης ομοιότητες διαφορές λήψη υπόθεσης σε ένα πρόβλημα)

**16 Μπορείτε να αναπτύξετε τους ορισμούς για την ιστορική συνείδηση και σε ποιες κατηγορίες συνείδησης μπορεί να ταξινομηθεί το περιεχόμενο;**

**Θα μπορούσατε να αναφέρετε εν συντομία τη τυπολογία του Russen;**

**Ποιος τύπος κατά τη γνώμη σας συνδέεται πιο καλά με τις σύγχρονες θεωρίες της διδακτικής της ιστορίας;**

**Ποιοι είναι οι μύθοι του Trolski που πιθανόν να συναντηθούν και στον ιστορικό λόγο των μαθητών;**

### ➤ **Ιστορική Συνείδηση**

**Προσδιορισμός περιόδου προβληματισμού για την ιστορική συνείδηση.**

- Ο Γ. Κόκκινος (2005) υποστηρίζει ότι η ιστορική συνείδηση ως όρος και προσανατολισμός άργησε να μελετηθεί και έπεται της μελέτης της ιστορικής

σκέψης. Χαρακτηριστική απουσία αποτελεί η μη εμφάνιση των όρων «μνήμη» και «ιστορική συνείδηση» στο τρίτομο συλλογικό έργο *faire de l'histoire* όπου αποτυπώνονται τα θεματολογικά πεδία, οι μεθοδολογικοί προβληματισμοί και η δυναμική της *Νέας Ιστορίας*.

- Όπως αναφέρει η Ηλιοπούλου (2002: 51), η έννοια της ιστορικής συνείδησης άρχισε να θεωρείται κεντρική κατηγορία για τη διδακτική της ιστορίας, από τη δεκαετία του 1970 στην Γερμανία. Ένας πρώτος σημαντικός ορισμός της έννοιας της ιστορικής συνείδησης προέρχεται από τον Γερμανό ιστορικό Karl-Ernst Jeismann, ο οποίος την ορίζει ως την έννοια – αντίληψη η οποία περιλαμβάνει τη σύνδεση μεταξύ της ερμηνείας του παρελθόντος, της κατανόησης του παρόντος, και της κατανόησης των προοπτικών του μέλλοντος (Ηλιοπούλου, 2006: 73- 104). Μετέπειτα επεξεργασίες στον ορισμό του Karl-Ernst Jesiman αναφέρονται στην ιστορική συνείδηση ως μια «πολύ-χρονολογική» ικανότητα, υπό την έννοια ότι προϋποθέτει την ταυτόχρονη θέαση – κατανόηση των συνδέσεων μεταξύ του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Πρόσφατες αναλύσεις που αναφέρονται ακριβώς στην έννοια της ιστορικής συνείδησης, στα πλαίσια της έρευνας για την διδακτική της ιστορίας, έχουν ασκήσει κριτική στον ορισμό του Jeismann, λόγω μιας σειράς οντολογικών και επιστημολογικών προϋποθέσεων που αυτός θεωρείται ότι εμπεριέχει.
- Σύμφωνα με τον R. Thorp (2014a,b), ο συγκεκριμένος ορισμός εμπεριέχει μια σειρά από οντολογικά και επιστημονικά «προβλήματα». Σε οντολογικό επίπεδο, ο ορισμός φαίνεται να θεωρεί δεδομένη τη σύνδεση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, ενώ σε επιστημολογικό επίπεδο προαπαιτεί τη χρήση διαφορετικών γνωστικών προσεγγίσεων για κάθε χρονικό «τμήμα», καθώς το παρελθόν υπόκειται σε ερμηνεία, το παρόν κατανοείται και το μέλλον υπόκειται στην διερεύνηση πιθανών προοπτικών. R. Thorp προτείνει τη χρήση ενός απλούστερου ορισμού σύμφωνα με τον οποίο η ιστορική συνείδηση μπορεί να οριστεί ως η κατανόηση της σχέσης μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Σύμφωνα με τον Thorp, αυτός ο ορισμός απαλλάσσεται από τα βασικά οντολογικά και επιστημολογικά προβλήματα του ορισμού του Jeismann, καθώς εστιάζει στην έννοια της «κατανόησης» (και όχι της ερμηνείας και της προοπτικής), δίνοντας έτσι μια απλούστερη διάσταση ατομικής κατανόησης στη σχέση μεταξύ των χρονικών «τμημάτων» που αποτελούν αντικείμενο της ιστορικής συνείδησης. Κατά αυτήν την έννοια, η ιστορική συνείδηση αφορά την υποκειμενική κατανόηση της σχέσης αυτής.

- Κατά τον J. Rüsen (1987) η ιστορική συνείδηση αποτελείται από ένα σύνολο συναισθηματικών και γνωστικών πνευματικών λειτουργιών, συνειδητών ή ασυνειδητών, που αφορούν την επεξεργασία της ανθρωπίνης εμπειρίας του χρόνου. Ως εκ τούτου, ο ορισμός του Rüsen δεν αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη – ειδική αντίληψη της ιστορίας, αλλά εστιάζει στην κατανόηση της ιστορίας ως νοηματοδοτημένου «χρόνου» και στην αντίστοιχο τρόπο αφήγησης η οποία συγκροτεί νοητικούς κόσμους και μάλιστα υπό ορισμένη προοπτική η οποία λειτουργεί ως φίλτρο μέσα από το οποίο πέραν στη συνείδηση ότι για εκείνη είναι σημαντικό και ότι για την κάθε φορά έχει νόημα. Για αυτόν τον λόγο δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ουδετερότητα αλλά για αδιάκοπο παιχνίδι αλληλεπιδράσεων μεταξύ αξιών και επιστημονικής ευσυνειδησίας μεταξύ στράτευσης και αποστασιοποίησης υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας. Η υπέρβαση εθνοκεντρικής, προδοκεντρικής και γεγονοτολογικής συνείδησης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της αποδοχής του πλουραλισμού και της αντιθετικότητας των ιστορικών προοπτικών και εκδοχών και αφετέρου την ανάγκη της σχετικοποίησης, ώστε να καταστεί εφικτή η επιλογή της πληρέστερης, εγκυρότερης και αξιακά καθολικότερης ιστορικής προοπτικής ερμηνείας. Σε ιστοριογραφικό επίπεδο οι ερμηνείες πρέπει να κρίνονται στη βάση εμπειρικών, κανονιστικών και αισθητικών δεδομένων και κριτηρίων.
- Σύμφωνα με τον Jerzy/Jerez Topolski η ιστορική προσέγγιση των αφηγηματικών κωδίκων που συνέχουν τις ιστορικές αφηγήσεις/αναπαραστάσεις δεν οδηγεί κατ' ανάγκη στον σχετικισμό αλλά μπορεί αν συμβάλλει στην αντίληψη της συγκρότησης των ιστορικών αφηγημάτων, δηλαδή στη μελέτη του τρόπου δόμησης ή ανασυγκρότησης της ιστορικής πραγματικότητας. Δεν τάσσονται υπέρ της αντίληψης της επιβολής της ιστορικής πραγματικότητας αλλά υποστηρίζει ότι η ιστορική πραγματικότητα αντιστέκεται σε αυθαίρετες δομές νοήματος οι οποίες προβάλλονται από τις ερμηνείες των ιστορικών.
- Άλλοι ερευνητές συνδέουν την ιστορική συνείδηση με τη συλλογική μνήμη αλλά και αντίστοιχα με τη συλλογική λήθη οι οποίες έχουν ισότιμο ρόλο για τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Με βάση αυτή τη

θεωρία η έρευνα θα πρέπει να στραφεί στη μελέτη των ζητημάτων με τα αίτια και τους μηχανισμούς ιστορικής μνημοποίησης ή λήθης και ειδικότερα με τους τρόπους με τους οποίους η ιστορική πραγματικότητα εννοιοδοτείται και διαθλώμενη αποτυπώνεται στη μνήμη χωρίς να παραμένει στατική αλλά υπό διαρκή ανακατασκευή.

- Για ορισμένους ερευνητές η ιστορική είναι ο προπομπός καθολικής επίγνωσης της διαφοράς που διαμορφώνεται μόλις στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Υπό την έννοια η ιστορική κατανόηση του διαφορετικού ή του ξένου μετατρέπεται σε συνειδητοποίηση της ιδιαιτερότητας του εαυτού. Η υπέρβαση της μισαλλοδοξίας και ο στοχασμός για την ετερότητα στην ιστορία μεταστοιχειώνονται σε κριτικό αναστοχασμό και δύναμη αλλαγής-αναθεώρησης του ίδιου του εαυτού. Ταυτόχρονα και ο συλλογικός εαυτός κατανοείται ως συνάρθρωση ετεροτήτων η διαφορά μετατρέπεται ως οργανικό στοιχείο της ταυτότητας προκύπτοντας μια δυναμική μη φοβική, μια πληθυντική στα συστατικά της στοιχεία αλλά ενιαία ως δομή και συναίσθηση του συνανοίκειν συνείδηση της ταυτότητας.
- Συνοπτικά σύμφωνα με τον Γ. Κόκκινο (2005) η ιστορική συνείδηση είναι η εσωτερική συνάφεια της νοηματοδότησης του παρελθόντος του παρόντος και της προοπτικής τους μέλλοντος και ο τρόπος που αυτή η νοηματοδότηση δημιουργεί αντίστοιχε αφηγήσεις και επηρεάζουν το σχηματισμό συλλογικής και αντίστοιχα ατομικής ταυτότητας. Μπορεί να θεωρηθεί ότι η ιστορική συνείδηση κατασκευάζεται ιστορικά. Είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας συγκρότησης και κοινωνικοποίησης ενός ατόμου ή μιας ομάδας στο πλαίσιο ενός συλλογικού κοινωνικού μορφώματος. Ακριβώς λόγω της ιδιαίτερης δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ της ατομικής ιδιαιτερότητας, της ιδιαιτερότητας της κοινωνικοπολιτικής διαδικασίας και της ιδιαιτερότητας των ιστορικών συμφραζομένων. Εξαιτίας αυτής της δυναμικής διαδικασίας της διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης η ιστορική συνείδηση διαφοροποιείται ποικιλοτρόπως από άτομο σε άτομο και από ομάδα σε ομάδα. Για αυτόν τον λόγο η έννοια της ιστορικής συνείδησης δεν θα πρέπει να διερευνάται αποκομμένη από το ευρύτερο πλαίσιο της ιστορικής κουλτούρας στην οποία εντάσσεται. Οι αντιλήψεις μας για τον χρόνο και την ιστορία αποτελούν ένα

υφάδι της κουλτούρας ενώ από την άλλη μεριά κάθε κουλτούρα όντας ιστορικά προσδιορισμένη, παράγει διαφορετικού τύπου ιστορική συνείδηση.

➤ **Το περιεχόμενο της ιστορικής συνείδησης μπορεί να χαρτογραφηθεί και να αποκωδικοποιηθεί σε αναφορά με τις ακόλουθες ταξινομικές κατηγορίες:**

Ιστορικές προσωπικότητες

- Σημαίνοντα ιστορικά συλλογικά υποκείμενα (έθνη, λαοί, έθνη-κράτη, πολιτισμοί, θρησκεία, κοινωνικές τάξεις
- Ιστορικές τοποθεσίες
- Ιστορικές περιόδους ιστορικά γεγονότα και διεργασίες
- Τρόπους μέσα ιστορικής αναπαράστασης (= βιβλία, κινηματογραφικές ταινίες, λογοτεχνία, διαδίκτυο, μουσείο, ιστορικά μνημεία

➤ **Μορφές ιστορικής νοηματοδότησης και αντίστοιχης ιστορικής συνείδησης με βάση την τυπολογία του Rusen:**

- **Παραδοσιακή νοηματοδότηση:** Η παράδοση νοείται ως κανόνας, ως το παρόν του παρελθόντος, ως η ανακύκλωση του παρελθόντος στο παρόν και στο μέλλον. Η επινοημένη και συνήθως αδιάσπαστη ιστορική συνέχεια που εγκαθιδρύεται μέσω της παράδοσης, καταργεί τις ασυνέχειες, τις ρήξεις του εκάστοτε παρόντος με το παρελθόν και τις τομές του ιστορικού χρόνου. Η ομοιομορφία και η ενότητα καταργεί την πολυμορφία την ετερότητα και τη διαφορά. Λειτουργεί νομιμοποιητικά προς την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Οι κατασκευασμένες ιστορικές σχέσεις ως αυτονόητες. Η ιστορική μεταβολή παρουσιάζεται ως διάρκεια.
- **Παραδειγματική νοηματοδότηση:** Παρελθόν παρόν και μέλλον συγκροτούν μια ολότητα που λειτουργεί με τους ίδιους κανόνες και υπακούει στις ίδιες νομοτέλειες. Το μεμονωμένο γεγονός αξιοποιείται μόνο σε σχέση με την υπαγωγή του σε ένα καθολικό πρότυπο. Η ιστορία εμφανίζεται ως υπερχρονική ηθική. Οι ατομικές περιπτώσεις λειτουργούν ως πρίσματα για να φανεί το γενικό διαχρονικό ισχύον. Ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιας ιστορίας αποτελεί το έργο του Θουκυδίδη (η ιστορική γνώση ως κτήμα εις αεί, ιστορικό φρονηματισμός). Η φρονηματιστική διάσταση της ιστορίας οδηγεί στην πεποίθηση ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται και ως εκ τούτου η γνώση του



παρελθόντος δρα προληπτικά σε σχέση με τους κινδύνους που εγκυμονεί το παρόν και τις αβεβαιότητες του μέλλοντος

- **Κριτική νοηματοδότηση:** κάθε νομιμοποιημένη-κανονιστική ερμηνεία του παρελθόντος μπορεί να συνοδεύεται από μία αντί ιστορία μια εναλλακτική αντιθετική ερμηνεία. Αντί-ιστορίες συγκροτήθηκαν και στο παρελθόν, αντί-ιστορίες συγκροτούνται και στο παρόν (λ.χ. η ιστοριογραφική λογική του μαρξισμού, του φεμινισμού, της μικροϊστορίας) Είναι αντίποδας της παραδοσιακής ιστορικής νοηματοδότησης χωρίς αν είναι αξιακά ουδέτερος αλλά νοηματοδοτημένος σε ένα πλαίσιο αληθοφάνειας. Η διαφορετικότητα νοείται ως εγγενή στοιχεία του ιστορικού λόγου. Η απομυθοποίηση του παρελθόντος οδηγεί στην απομυθοποίηση και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Έμφαση στην ασυνέχεια, στη ρήξη, στην τομή, την ασύμπτωτη διαφορά και την ετερογένεια. Ενδεικτικά παραδείγματα κριτικής ιστοριογραφίας παρέχουν ο μεταστρουκτουλαρισμός και ο μεταμοντερνισμός (Michel Foucault: η κριτική στο αφήγημα της συνέχειας, της προόδου) ετερότητα μέσα στην ταυτότητα υπονόμηση της ιδέας της οικουμενικότητας.
- **Γενετική νοηματοδότηση:** Η χρονική ιστορική αλλαγή δεν θεωρείται απειλή αλλά απαραίτητο συστατικό μίας δυναμικής και πολυεπίπεδης ιστορικής συνείδησης και ταυτότητας. Επιτρέπει την κατανόηση της ιδιαιτερότητας του παρελθόντος βάσει ενσυναισθητικής βίωσης του παρελθόντος με ικανότητα και κρίση αποστασιοποίησης τόσο από το παρελθόν όσο και από το παρόν χωρίς την προβολή του παρόντος στο παρελθόν προϋποθέτει ερμηνευτικά πρότυπα και προϋποθέτει αναστοχασμό του ιστορικού βάσει των ιδεολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Συμβάλλει στη δημιουργία πολύ προοπτικής και αιτιακά πολυπαραγοντικής θεώρησης των ιστορικών δεδομένων, των αντιλήψεων των ανθρώπων του παρελθόντος και των ιστορικών. Ιστορικοποιεί την εθνική ταυτότητα ως μεταλλασσόμενη, σταδιακή, εύπλαστη εικόνα του εθνικού εαυτού μέσα από την ιστορική διαδρομή της εθνικής κοινότητας από ποικίλες μορφές κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης και αυτοσυνειδησίας, αναδεικνύοντας επίσης με την ετερότητα μέσα στην ταυτότητα με βασικό στόχο από τη χειραφέτηση του παρελθόντος.

➤ **Το επίπεδο της θεωρητικής σύλληψης και της ιδεολογίας:**

Ανάγκη για χαρτογράφηση των μύθων που ασκούνε επίδραση στον ιστορικό και συγκροτούν πεποιθήσεις, εικόνες ή ερμηνευτικά σχήματα.

- Κάποιοι από τους θεμελιώδεις μύθους:
- Ο μύθος της εξέλιξης ή της προόδου ( όλα προοδεύουν από το χειρότερο στο καλύτερο)
- Ο μύθος της μεγαλοπρέπειας του παρελθόντος ένδοξο παρελθόν σε σχέση με το παρόν
- Ο μύθος της συνέχειας όλα είναι σε συνέχεια από το παρελθόν στο παρόν

**17 Αναφέρετε τα βασικά μοντέλα διδασκαλίας. Μπορείτε να πείτε κάποια παραδείγματα τεχνικών διδασκαλίας στα διαφορετικά μοντέλα; Μπορείτε να αναφέρετε μια κατηγοριοποίηση των τεχνικών με βάση τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται για να ολοκληρωθούν οι στόχοι.**

Πώς; Μοντέλα, μέθοδοι διδασκαλίας και διδακτικές τεχνικές.

**Το γενικό πλαίσιο του τρόπου διδασκαλίας**

**Μοντέλο ή στρατηγική διδασκαλίας:** Αφορούν τους τρόπους οργάνωσης του μαθήματος, της διδασκαλίας και της χρήσης των διδακτικών μέσων και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής αλληλεπίδρασης, καθώς και τον τρόπο που οι δραστηριότητες αλληλοσχετίζονται ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας δίνοντας βάση στις παιδαγωγικές αρχές του κάθε μοντέλου καθώς και τον τρόπο σύνδεσης των επιδιώξεων του κάθε μοντέλου με τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου, τις τεχνικές, τα μέσα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών στη διδακτική αλληλεπίδραση. Τα βασικά μοντέλα είναι:

**Μοντέλο δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας** η οποία συνδεόταν με την παθητικότητα και αυταρχικότητα του παραδοσιακού σχολείου στο οποίο δινόταν ιδιαίτερη σημασία στον δάσκαλο ή τον καθηγητή και δευτερεύουσα στο γνωστικό αντικείμενο ή στο μαθητή. Μπορεί να εμπλουτιστεί με συζήτηση, διάλογο, ερωτήσεις ή και σχολιασμένη αφήγηση. Παράδειγμα δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας είναι το αφηγηματικό μοντέλο με μονόλογο κυρίως από τον/την εκπαιδευτικό

- **Μοντέλο μαθητοκεντρικής διδασκαλίας** αναβάθμισής της θέσης του μαθητή και κρίνεται απαραίτητη η υποβοήθηση του μαθητή για την πρόσληψη τόσο των στάσεων όσο και των δεξιοτήτων εκείνων που θα συμβάλουν στην ελεύθερη από μέρους του διερεύνηση μέσω της ενεργητικής του συμμετοχής. Παράδειγμα είναι το παιχνίδι ρόλων βάσει της ιστορικής περιόδου που εξετάζεται, η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, η αναζήτηση στο διαδίκτυο, η επεξεργασία πηγών (εδώ θα μπορούσαν να προστεθούν παραδείγματα από όποιες μεθόδους αναφέρονται στις σημειώσεις)
- **Μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας** μέσα από το οποίο επιχειρείται μία αλληλοσυσχέτιση των παραγόντων διδασκαλίας (δάσκαλος ή καθηγητής-μαθητής –γνωστικό αντικείμενο) μέσα από την ανάδειξη ενός διδακτικού πλαισίου, το οποίο διαμορφώνεται από το πλέγμα των διαπροσωπικών (μέθοδος project, ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας κ.α.)

**Τεχνικές Διδασκαλίας:** είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο κάθε φορά αξιοποιείται στο πλαίσιο των διδακτικό-μαθητικών δραστηριοτήτων μιας στρατηγικής και χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας. Οι διδακτικές τεχνικές υποστηρίζουν τις στρατηγικές και τις σύνθετες ενέργειες που στοχεύουν σε αποτελεσματική μάθηση και υποβοηθούν τη μέθοδο να επιτύχει καλύτερα και ασφαλέστερα τα αποτελέσματα που επιδιώκει ώστε να είναι προσφορότερη η ανάμειξη του μαθητή στη διαδικασία μάθησης

**Μία άλλη κατηγοριοποίηση των τεχνικών διδασκαλίας συνδέεται με τις βασικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται για να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας.**

**Διδακτικές μορφές της προσφοράς** (διήγηση, παρουσίαση, επίδειξη). Μορφές που κατά το παρελθόν χρησιμοποιούνταν ως μέσο φρονηματοπισμού, ενώ σήμερα εμπλουτίζονται με άλλες μορφές

**Διδακτικές μορφές της επεξεργασίας** (ερωταποκρίσεις, διάλογος, συζητήσεις, διαλεκτική αντιπαράθεση) οι τεχνικές αυτές βασίζονται στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και κυρίως στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία

**Διδακτικές μορφές προβληματισμού** (φύλλα εργασίας, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, μέθοδος project, δημιουργία video) μαθητές έχουν αυτονομία, υπάρχει περιορισμένη παρέμβαση του εκπαιδευτικού ώστε να αναζητούν και να επεξεργάζονται πρωτογενή στοιχεία ώστε να λύσουν προβλήματα ή να πραγματευτούν θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα

**18. Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες τεχνικές που εμπλέκουν με διαδραστικό τρόπο τους μαθητές και μπορούν να εφαρμοστούν στην κατανόηση ιστορικών εννοιών;**

Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, ιστός, καταγισμός ιδεών, χιονοστιβάδα

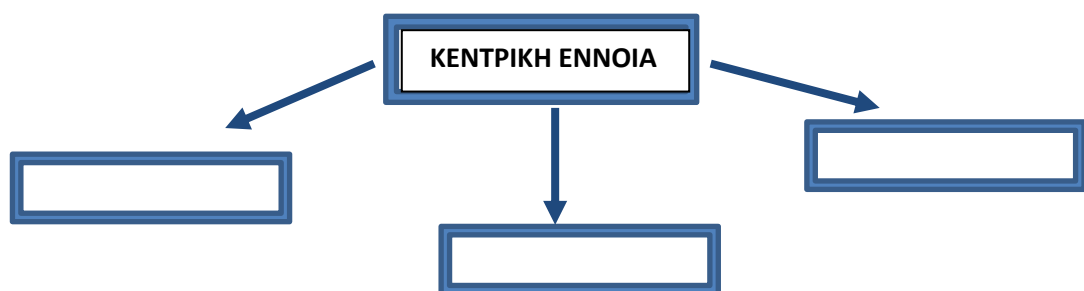
➤ **Δημιουργία εννοιολογικών χαρτών**

Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι οπτικές εικόνες που βοηθούν τον μαθητή να οργανώσει ένα γνωστικό σύστημα αναφορικά με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο δημιουργώντας συνδέσμους ανάμεσα στις προ υπάρχουσες γνώσεις και σε αυτές που διδάσκεται. Διαγραμματικές αναπαραστάσεις γνώσης και σκέψεις του μαθητή σε μια οργανωμένη γλώσσα. Οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο.

Α. Παρουσίαση ιδεών από μια ιδεοθύελλα δείχνοντας τις σχέσεις μεταξύ τους, Παρουσίαση κειμένων με μεγάλο όγκο (παράδειγμα κειμένου για τον Καποδίστρια), Αξιολόγηση αντιλήψεων, γνώσεων, κατανόηση εννοιών και ενσωμάτωση παλαιάς γνώσης σε νέα γνώση μέσω εμπλουτισμού ήδη υπάρχοντων εννοιολογικών χαρτών.

**Είδη εννοιολογικών χαρτών**

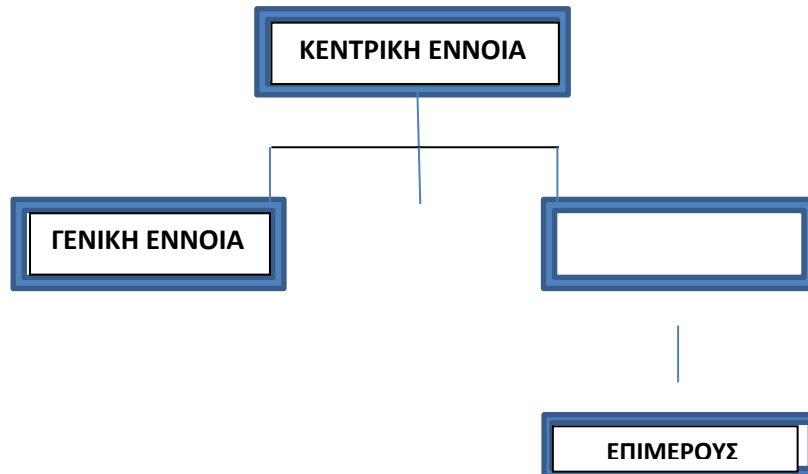
**1. Αράχνη**



**2. Εννοιολογικός χάρτης ως διάγραμμα ροής**



**3. Ιεραρχικός εννοιολογικός χάρτης**



### **Καταγιεμός ιδεών / ιετός σκέψεων/ χιονοιετιβόδα**

Επίλυση προβλημάτων ή η σύνδεση εννοιών με λέξεις, προτάσεις, γεγονότα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ανάκληση κάποιων θεμάτων που ήδη γνωρίζουν για την εισαγωγή ενός θέματος ή για την αξιολόγηση. Δίνεται χρόνος προετοιμασία πέντε λεπτά ή ένα τέταρτο, κάποιες φορές και νεό υλικό. Τα στάδια είναι ιδεασμός, ταξινόμηση, συμπεράσμα. Καταγραφή μέσω δικτύου, μέσω υπολογιστή που προβάλλεται σε όλη την τάξη.

Η ταξινόμηση των ιδεών της ιδεοθύελλας μπορεί να γίνει με βάση έναν ιετό σκέψεων για να διακρίνεται η σχέση ανάμεσα στα θέματα. Δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, ομαδοποίηση δεδομένων, σχέση χρονολογική, αιτιακή

Η τεχνική της χιονοιετιβόδας χρησιμοποιείται για να εξοικειωθούν μεταξύ τους τα μέλη μιας ομάδας και να ανταλλάξουν απόψεις για ένα θέμα

Η μεθοδολογία της τεχνικής αυτής αποτελείται από τα παρακάτω μέρη

- Αποφασίζεται το θέμα προς επεξεργασία
- Κάθε μαθητής σχολιάζει γραπτώς το ζήτημα και συγκρίνει τα σχόλια του με έναν άλλο μαθητή, διαφορές, ομοιότητες, αλληλοσυμπληρώσεις
- Στη συνέχεια γίνεται σε πομάδες περισσότερων ατόμων γίνεται σύνθεση και εξάγονται συμπεράσματα
- Αναπαράσταση των κοινών μερών σε διάγραμμα ως graffiti τονίζοντας τις κοινές λέξεις
- Έκθεση ομαδικών ή ατομικών εργασιών σε μορφή αφίσας σε κοινή θέα

## 19 Θα μπορούσατε να αναφέρετε ενδεικτικά κάποιες τεχνικές μέσω χρήσης τεχνολογιών

- Χρήση Υπερσυνδέσμων

Πολλές φορές όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές του κάποιο ψηφιακό υλικό επιθυμεί αν το συνδέσει με πληροφορίες και οδηγίες για πρόσβαση μέσω διαδικτύου σε πληροφορίες. Παρ' όλα αυτά πολλές φορές εάν αυτές οι πληροφορίες συμπεριληφθούν στο αρχείο εκείνο θα υπερφορτωθεί. Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να συνδέσει ορισμένες λέξεις από το κείμενο με συγκεκριμένες πηγές, εικόνες, φωτογραφίες μέσω υπε-συνδέσμων οι οποίοι παραπέμπουν σε αντίστοιχους ιστότοπους. Σημαντική παράμετρος είναι η εξοικείωση των μαθητών με την ενσωμάτωση υπερσυνδέσμων σε δικά τους κείμενα ανάπτυξης ιστορικού λόγου οι οποίοι παραπέμπουν σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, σε χάρτες, εικόνες, αρχείο ήχου για την «απεικόνιση» σημαντικών ιστορικών γεγονότων που εξετάζονται σε σχέση με μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, οδηγώντας τους μαθητές να καταλάβουν τον τρόπο που μπορούν διαφορετικές πηγές να αναδεικνύουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες ιστορικά γεγονότα.

- **Web quest (μέθοδος κατευθυνόμενης αναζήτησης) (παράδειγμα Βακαλούδη 158)**

Αναφορικά με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική της ιστορίας το ερώτημα είναι με ποιους τρόπους μπορούμε να οργανώσουμε και να κατευθύνουμε τη δραστηριότητα των μαθητών στη διάρκεια αναζήτησης υλικού στο διαδίκτυο προς το ουσιαστικό, το χρήσιμο, το αξιόλογο, με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Σε αυτήν την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μία προσέγγιση οργάνωσης μαθημάτων που ονομάζεται webQuest ως δραστηριότητα διερεύνησης, κατά την οποία οι μαθητές μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου (σελίδα που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσετε για webquest σε διαφορετικές θεματικές περιοχές που συνδέονται με το σύνολο των γνωστικών στόχων, δεξιοτήτων και στάσεων είναι η σελίδα του ιδρύματος μείζονος ελληνισμού στη γενική θεματική ελληνική ιστορία στην διεύθυνση <https://www.ime.gr/chronos/>) όχι ως μοναδική αλλά ως βασική πηγή πληροφορίας για την επίλυση ενός προβλήματος. Η αναζήτηση μέσω διαδικτύου θα μπορούσε να αναπτυχθεί σε έξι βασικά στάδια α) Εισαγωγή: αποτελεί μια γενική εισαγωγή στη δραστηριότητα και στο θέμα του

μαθήματος η οποία θα πρέπει να προετοιμάζει και να κεντρίζει το ενδιαφέρον το ενδιαφέρον του μαθητή, β) Εργασία: παρουσιάζει στους μαθητές τι πρόκειται οι ίδιοι να κάνουν, γ) Διαδικασία: περιγράφει πως ο μαθητής θα πραγματοποιήσουν/επιτελέσουν την εργασία που ανέλαβαν. Η παρουσίαση της περιλαμβάνει ξεκάθαρα βήματα, προτεινόμενες πηγές και συγκεκριμένα εργαλεία για την οργάνωση τη πληροφορίας, δ) Αξιολόγηση: περιγράφει τα κριτήρια αξιολόγησης που αφορούν σε θέματα επίδοσης και περιεχομένου, ε) Συμπέρασμα: συνοψίζει τι θα πρέπει οι μαθητές να έχουν επιτύχει ή μάθει μετά την ολοκλήρωση τη δραστηριότητας στ) η σελίδα του καθηγητή: περιλαμβάνει οδηγίες εφαρμογές του σεναρίου προς άλλους εκπαιδευτικούς.

- **Wiki**

Η εργασία των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση ενός wiki δηλαδή με τη συγγραφή σε κοινόχρηστο έγγραφο (π.χ google) Τα wikis αποτελούν δυναμικό ευέλικτο συνεργατικό εργαλείο επικοινωνίας από εκπαιδευτική διάσταση. Σε ένα κοινόχρηστο σύνδεσμο οι μαθητές μπορούν μέσα από σύγχρονη ή/και ασύγχρονη επικοινωνία και ομαδική συνεργασία να εισάγουν ακουστικό υλικό (sounds), μικρές ταινίες (movies) και οπτικό υλικό (pictures) να συντάσσουν κείμενα οποιουδήποτε θέματος και ενδιαφέροντος τα οποία στη συνέχεια μπορούν να επεξεργάζονται να διορθώνουν και να εμπλουτίζουν συμβάλλοντας με αυτόν τρόπο στη συμπεραγωγή αλλά και στον διαμοιρασμό επικαιροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού

(θα ήταν δυνατό να αναφερθούν εδώ ενδεικτικά κάποιες τεχνικές διδασκαλίας που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και με την εισαγωγή νέων τεχνολογικών στην εκπαίδευση όπως δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, γραμμές του χρόνου, επίδειξη αναζήτησης στο διαδίκτυο, δημιουργία φύλλων εργασίας, διαδικτυακές μουσειακές σκέψεις και σε πολιτισμικού χώρους και μνημεία, παιχνίδι ρόλων μέσω αναζήτησης πληροφοριών σε σελίδες, μέθοδο project και τη δημιουργία βίντεο ή παιχνιδιού με τη βοήθεια των νέων τεχνολογικών)

**20. Αναφέρετε αναφορικά 5 σημεία προσοχής από το στάδιο της προπαραγωγής και γράψτε δύο λόγια για ένα από αυτά. Θα μπορούσατε να δώσετε ένα παράδειγμα σταδίων σε μία οργάνωση βίντεο με τους μαθητές**

1. Τα βασικά στάδια είναι:

#### **A. προπαραγωγή 1**

Ιδέα – έρευνα – επιρροές – Παραδείγματα

Σε ποιους απευθύνεται;

Προϋπολογισμός

Προσχεδιασμός σεναρίου

Αναζήτηση τοποθεσιών – άδειες

Αναζήτηση συνεργείου - συνεργατών

#### **B. προπαραγωγή 2**

Εξοπλισμός

Μουσική – άδειες

Συγγραφή σεναρίου

Storyboard

Συναινέσεις – άδειες

Προγραμματισμός – Χρονοδιάγραμμα υ Διακανονισμός - Συμφωνητικό

**(μπορείτε να χρησιμοποιήσετε παραδείγματα των σταδίων για τη δημιουργία βίντεο με τους μαθητές στην τάξη))**

**21 Τι είναι το storyboard και ποιος ο ρόλος του σε μια παραγωγή βίντεο; Θα μπορούσατε να δώσετε ένα παράδειγμα σταδίων σε μία οργάνωση βίντεο με τους μαθητές τι είδους βίντεο θα μπορούσε να ήταν αυτό**

Το storyboarding είναι ο συνδυασμός δύο τεχνών, του σχεδίου και της διήγησης ταυτοχρόνως. Κάθε διαφορετική ιδέα απαιτεί και διαφορετική αντιμετώπιση. Το storyboard είναι μία τέχνη εικονογραφική, από το οποίο ο παραγωγός, ο σκηνοθέτης, οι animators μπορούν να οραματισθούν την τελική μορφή της ταινίας. Το storyboard παίζει τον βασικό ρόλο στην επικοινωνία ανάμεσα στους παραγωγούς και στην δημιουργική ομάδα.

- Στο story board αναπτύσσεται το σενάριο με εικόνες. Είναι ξεκάθαρα τα περάσματα από πλάνο σε πλάνο και η οργάνωση κάθε σκηνης χωριστά.



- Στο story board φαίνεται η ροή της ιστορίας κινηματογραφικά, έτσι ώστε να είναι κατανοητό στον κάθε συντελεστή, από τους animators, τον σκηνοθέτη και στον παραγωγό, πώς η ιστορία θα παρουσιαστεί στην προβολή.
- Κάθε σχέδιο αναφέρει άμεσα τις κυριότερες πληροφορίες για κάθε πλάνο όπως το περιβάλλον, οι ήρωες, οι γωνίες λήψης, οι ήχοι.

### **Γιατί είναι απαραίτητο το story board;**

- Μια εικόνα είναι χίλιες λέξεις. Στην βιομηχανία του θεάματος, μία εικόνα αποτιμάται πολύ περισσότερο από χιλιάδες ευρώ.
- Όταν οι άνθρωποι διαβάσουν ένα κείμενο, ο κάθε ένας έχει και μία διαφορετική άποψη στο πώς αυτό μπορεί να γίνει ταινία. Φυσικά ο παραγωγός και ο σκηνοθέτης είναι αυτοί που θα έχουν την τελική απόφαση.
- Για την, όσο το δυνατόν, πληρέστερη πρόβλεψη των τεχνικών αναγκών, κάθε πλάνου (συνθήκες φωτισμού, εξοπλισμός, κλπ).
- Αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο στην πορεία συγκεκριμενοποίησης και ανάπτυξης του χαρακτήρα και της δομής ενός έργου.
- Χωρίς την οπτικοποίηση του σεναρίου, όπου θα παρουσιάζεται ακριβώς πως θα είναι η τελική σκηνή, πολλά πράγματα μπορούν να γίνουν λάθος από κακή επικοινωνία.
- Όταν όμως κάθε ένας εργάζεται με βάση την ίδια οπτική αντιμετώπιση, είναι πολύ καλύτερη η επικοινωνία και επομένως γίνεται αποφυγή λαθών, άρα χρήματος.

Το storyboard θεωρείται ένα 1 πολύ σημαντικό στάδιο στην παραγωγική διαδικασία μιας οπτικοακουστικής παραγωγής κατά τον σχεδιασμό της και σημαντικό βοήθημα κατά το γύρισμα. Το storyboard, λειτουργεί ως βασικός οδηγός των προ-παραγωγικών και παραγωγικών αναγκών για όλα τα τμήματα(Σκηνογραφικό - Φροντιστηριακό, Καλλιτεχνικό, Ενδυματολογικό, Σκηνοθετικό, Φωτογραφικό, Ειδικά εφέ, Οικονομικό κλπ.) και βοηθά στην καλύτερη μεταξύ τους συνεργασία. Σχεδιάζοντας το σενάριο πλάνο -πλάνο έχουμε την δυνατότητα να κάνουμε σημαντικές διορθώσεις πριν το γύρισμα με συνέπεια την καλύτερη οργάνωση και τον καταμερισμό των εργασιών, γλυτώνοντας χρόνο και χρήματα. Βοηθά επίσης τον σκηνοθέτη να κάνει μια πρώτη απόπειρα οπτικοποίησης της ταινίας και να δει σε πρώτη φάση, τα προβλήματα και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει.

**Δώστε παράδειγμα ανάπτυξη μέσω εικόνων του σεναρίου με τα παιδιά στην τάξη**

**22 Δώστε κάποια παραδείγματα για τους τρόπους ένταξης της εργασίας της ανάπλασης του προσώπου της μύρτιδος τόσο στο μάθημα της ιστορίας όσο με βάση τη διαθεματική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Συνάντηση 8,9 διαφάνεια 41 διδακτικό σενάριο φύλλο εργασίας άρθρα για Μύρτιδα)**

μελέτη περίπτωσης

Είναι η εξέταση/μελέτη ενός συγκεκριμένου πραγματικού ή υποθετικού παραδείγματος που αντανακλά μία ευρύτερη κατάσταση και παρουσιάζεται στους μαθητές με σκοπό να αναδυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα άπου αναδύονται. Μία μελέτη περίπτωσης μπορεί να συνδεθεί με επισκέψεις σε μουσεία, με περισσότερο από ένα μαθήματα για την ίδια ή για διαφορετικές ιστορικές περιόδους ή σε διαφορετικά μαθήματα ξεκινώντας από ένα θέμα και αναλύοντας το σε διαφορετικές διαστάσεις.

Παράδειγμα το έργο της ανάπλαση του προσώπου της Μύρτιδος με υπεύθυνο τον καθηγητή Μανόλη Παπαρηγοράκη μπορεί να συνδεθεί και με τη διδασκαλία της κλασσικής περιόδου σε διαφορετικούς τομείς όπως η καθημερινή ζωή, η θρησκεία, η τέχνη, η γλώσσα και μέσα από αυτές τις θεματολογίες να συνδεθεί διαθεματικά το η περίπτωση της Μύρτιδος με τα θρησκευτικά μέσα από η συζήτηση ειδωλολατρία χριστιανισμός σε μεταγενέστερη περίοδο, με το μάθημα της λογοτεχνίας και της γλώσσας μελετώντας μεταγενέστερα ποιήματα, παραμύθια, ερευνητικά κείμενα που έχουν γραφτεί για τη Μύρτιδα και την εποχή της ή με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών μελετώντας ομοιότητες και διαφορές της γλώσσας που θα μιλούσε η Μύρτις την περίοδο που έζησε με τη γλώσσα που μιλάν οι ίδιοι οι μαθητές (για παραδείγματα ανάλογων προσεγγίσεων παραπέμπω σε υλικό που έχει δωθεί σε εσάς μαζί με τις σημειώσεις και σχετίζεται με ένα διαθεματικό διδακτικό σενάριο με βάση τη Μύρτιδα, με ένα σενάριο που παρουσιάζεται η νοηματοδότηση της έννοιας της πανδημίας σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και σε ένα άρθρο που δίνει παραδείγματα για δραστηριότητες διδακτικής αξιοποίησης της Μύρτιδος που έχουν γίνει μέχρι τώρα πραγματοποιηθεί)

**Διδακτικό σενάριο φύλλο εργασίας άρθρα για Μύρτιδα**

Στο σενάριο προτείνεται η ένταξη της «*Ιστορίας της Μύρτιδος*» στη διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας Δ' Δημοτικού καθώς και η σύνδεση της με γνωστικά

αντικείμενα, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Γλώσσα, η Λογοτεχνία και τα Εικαστικά, κάνοντας πράξη την αρχή της διαθεματικότητας. Η ένταξή του στο Μάθημα της Ιστορίας προτείνεται διότι η συσχέτιση της «εργασίας της Μύρτιδος» τόσο με την Αθήνα της Κλασικής, όσο και με τη διεπιστημονική εργασία της ανάπλασης του προσώπου της, δίνει την ευκαιρία της σύνδεσης του μαθήματος με τη σύγχρονη ιστορική έρευνα, καθώς και με εξελίξεις στις επιστήμες της αρχαιολογίας, της ιατρικής, της βιοτεχνολογίας, της γενετικής, της μοριακής βιολογίας και της παλαιοανθρωπολογίας.

Με αφορμή το σενάριο, θα μπορούσαν να επισκεφτούν τη σχολική τάξη αρχαιολόγοι ώστε να πραγματοποιήσουν εικονικές ανασκαφές μαζί με τους μαθητές. Ως αρχαιολόγοι μπορούν να ανακαλύψουν το κρανίο του μικρού κοριτσιού ζωντανεύοντας την ιστορία της Μύρτιδος στη σχολική τάξη. Επίσης, εξειδικευμένοι επιστήμονες θα μπορούσαν να τους εξηγήσουν τον τρόπο της ανάπλασης της μορφής ενός προσώπου και να τους αναλύσουν πως από μία καλά διατηρημένη οδοντοστοιχία μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη διατροφή των ανθρώπων του παρελθόντος ή για τα αίτια που συνδέονται με επιδημίες του παρελθόντος, όπως ο λοιμός των Αθηνών

**Για παράδειγμα** οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χωρίσουν τους μαθητές σε ομάδες, αναθέτοντας τους να δημιουργήσουν μικρές αυτοσχέδιες παραστάσεις για το πως θα ήταν μία ημέρα της Μύρτιδος στην Αθήνα της Κλασικής Περιόδου, με βάση κείμενα που έχουν γραφτεί από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων για τη Μύρτιδα και την εποχή της. Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από το κείμενο της μουσειολόγου Ευμορφίας Τσιαμάγκα με τίτλο «Τα παιχνίδια της Μύρτιδος και των άλλων παιδιών της εποχής της: τόσο μακρινά, αλλά και τόσο οικεία»

Τέλος, το γεγονός ότι στα πλαίσια της εργασίας της Μύρτιδος έχουν συνεργαστεί ειδικοί επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους όπως για παράδειγμα γιατροί, αρχαιολόγοι ή ιστορικοί, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν το σενάριο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με βάση την αρχή της διαθεματικότητας. Για παράδειγμα, οι μικροί μαθητές μπορούν να συζητήσουν για την επιστήμη της «Γεωμορφολογίας» και για τους τρόπους που τα πορίσματα της μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες για το κλίμα στην εποχή της Μύρτιδος. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητήσουν με τους μαθητές για την εξέλιξη των επιστημών της χημείας και της βιολογίας από την εποχή της Μύρτιδος μέχρι και σήμερα, έχοντας ως αφετηρία το

κείμενο με τίτλο «η χημεία την εποχή της Μύρτιδος». Επίσης, μπορούν να μάθουν για την τεχνολογία της εποχής και τους τρόπους που κατασκευαζόταν την εποχή της Μύρτιδος τα σπίτια, τα κρεβάτια ή τα τραπέζια, με βάση το κείμενο με τίτλο «η Μηχανική και η Τεχνολογία στα χρόνια της Μύρτιδος».

**Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα**

Το σενάριο μπορεί να ενταχθεί και στην Πέμπτη Ενότητα του Σχολικού Εγχειριδίου της Δ' Δημοτικού με τίτλο «*Θέματα από την Αρχαία Ιστορία*». Συγκεκριμένα προτείνεται η ένταξή του στο Κεφάλαιο 41α με τίτλο «*Μια παράστασή αρχαίου θεάτρου*» με αφορμή, για παράδειγμα, την περιγραφή από τους μαθητές, μίας μέρας της ζωής της Μύρτιδος κατά την περίοδο των «*Μεγάλων Διονυσίων*». Επίσης το σενάριο θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο του Κεφαλαίου 41β με τίτλο «*Η γλώσσα που μιλάω*». **Με αφορμή τα παραδείγματα που δίνονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο για τον τρόπο γραφής στην Κλασική Περίοδο, οι μαθητές θα μπορούσαν να γράψουν τα ονόματά τους όπως πιθανόν να γραφόταν στην Περίοδο που ζούσε η Μύρτις.** Επίσης, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, θα μπορούσαν να διαβάσουν κάποιες φράσεις στην «Αρχαία Ελληνική γλώσσα» που πιθανώς μπορεί να χρησιμοποιούσε η Μύρτις στην καθημερινότητά της, έχοντας στη διάθεσή τους τη μετάφραση των φράσεων αυτών στην «Νέα Ελληνική γλώσσα». Για την εφαρμογή αυτή οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αντλήσουν πληροφορίες από το κείμενο του γλωσσολόγου Παναγιώτη Κοντού που γράφτηκε με αφορμή την εργασία της Μύρτιδος, με τίτλο «η ελληνική γλώσσα τον 5ο αιώνα π.Χ. Αττική διάλεκτος»

Ο σχεδιασμός του σεναρίου βασίστηκε στην προσέγγιση του θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες με βάση την αρχή της διαθεματικότητας και τη σύνδεσή του με συγκεκριμένα Κεφάλαια ξεχωριστών γνωστικών αντικείμενων, βάσει των αρχών της οριζόντιας διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας.

Συγκεκριμένα, το σενάριο συνδέεται και με τα γνωστικά αντικείμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών με βάση τη σχέση του σεναρίου με «*Ενδεικτικές Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής Προσέγγισης*», όπως οι έννοιες του «*χρόνου*», του «*χώρου*», του «*παρελθόντος*», του «*παρόντος*», της «*μεταβολής*», της «*αλλαγής*», της «*συνέχειας*», της «*ομοιότητας*», της

«διαφοράς» και του «πολιτισμού». Όπως έχει ήδη αναφερθεί πιο πάνω, η διεπιστημονική προσέγγιση της «εργασίας της Μύρτιδος» δίνει τη δυνατότητα, με αφορμή το σενάριο, οι μαθητές να δουν σε βίντεο τρισδιάστατη αναπαράσταση του προσώπου της Μύρτιδος και να ενημερωθούν για τους τρόπους με τους οποίους οι εξελίξεις των εφαρμογών της επιστήμης της βιοχημείας μπορούν να συμβάλουν στην ανάλυση DNA από τον πολφό των δοντιών της Μύρτιδος για τον προσδιορισμό του αιτιολογικού παράγοντα του λοιμού των Αθηνών. Επίσης οι μικροί μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την εξέλιξη της μορφής των προσώπων σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τα επιτεύγματα της επιστήμης της παλαιοανθρωπολογίας.

### **23 Μπορείτε εν συντομία να αναφέρετε μία εξέλιξη της ιστοριογραφίας αναφέροντας αντίστοιχες τάσεις στους τρόπους διδασκαλίας της ιστορίας**

Η ιστορία της ιστοριογραφίας ενδιαφέρεται και αναδεικνύει τον θεσμικό και ιδεολογικό ρόλο της κοινότητας των ιστορικών και της ιστορικής γνώσης τον οποίο διαδραματίζει σε κάθε κοινωνία και εποχή και από την άλλη πλευρά μέσα από διαδοχικά επιστημολογικά παραδείγματα αναδεικνύει την εξέλιξη την ιστορική σκέψη και την ανοικτότητα των ιστορικών ερμηνειών.

Σύμφωνα με την Αρώνη-Τσίχλη στην Μεσοποταμία τα πρώτα τεκμήρια που αφορούν ιστορικές καταγραφές σε σφηνοειδή γραφή από τους Ασύριους, τους Βαβυλώνιους και στην Αίγυπτο σε ιερογλυφικά που αφορούν στρατιωτικά γεγονότα και νίκες βασιλιάδων από την τέταρτη χιλιετία μέχρι την πρώτη χιλιετία π.Χ

Τον 6<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα διακρίνονται κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται απαραίτητα και στη σύγχρονη ιστοριογραφία. Αυτά είναι η έννοια της τεκμηρίωσης σε μαρτυρίες, η διάκριση του συμβάντος από τον μύθο, η ύπαρξη του ιστορικού παρελθόντος αν και πραγματικό είναι αβέβαιο ότι θα μεταφερθεί έτσι ακριβώς όπως έγινε και γεννιέται σταδιακά η ιδέα για την ιστορική μέθοδο μέσω της σύγκριση και της διασταύρωσης τους ελέγχοντας την αξιοπιστία τους

Σημαντικά προς αυτήν την κατεύθυνση είναι τα δύο έργα του Εκαταίου του Μιλήσιου (550-480 π.Χ.) Γενεολογία και Περίοδος Γης ο Εκαταίος επιχειρεί τη διάκριση του συμβάντος από τον μύθο, το έργο του Ηροδότου (484), μαθητή του Εκαταίου που

βασίζεται στην αυτοψία μέσα από τα ταξίδια του και όπου δεν μπορεί να βασιστεί συλλέγει πληροφορίες μέσα από αυτόπτες μάρτυρες.

Το έργο του Θουκυδίδη το οποίο εισάγει την έννοια της μεθοδολογίας, της διασταύρωσης των πηγών και των μαρτυριών, την έννοια της αντικειμενικότητας μέσω της μεθόδου και την κοινωνική λειτουργία της ιστορίας και αναγνωρίζει τη διαχρονική της αξία για την ανάγνωση όχι μόνο του παρελθόντος αλλά και του μέλλοντος

Τον 4<sup>ο</sup> μ.Χ αιώνα βρίσκουμε τις απαρχές της Βυζαντινής ιστοριογραφίας όπου αυτήν την περίοδο τα έργα είναι επηρεασμένα από τα έργα των προγενέστερων που αναφέρθηκαν που μιμούνται ως προς τη μέθοδο και τη γλώσσα, καταγράφουν γεγονότα της εποχής τους αλλά πίστευαν στην επέμβαση του θεού στην ιστορία

Κατά την περίοδο της αναγέννησης η θεοκρατική αντίληψη της ιστορίας του Μεσαίωνα θα αντικατασταθεί από την εκκοσμίκευση της ιστορίας και την ανθρωποκεντρική-ουμανιστική θεώρηση της ζωής

Κατά τον 15<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> αιώνα αναδεικνύεται η αντίληψη της ανάγκης της αποστασιοποίησης του ιστορικού από τα γεγονότα

Με βάση αυτήν την τάση και τη σταδιακή εκκοσμίκευση της επιστήμης της ιστορίας χάνοντας σταδιακά έδαφος η ένταξη της αγίας γραφής, της θείας πρόνοιας και της εσχατολογικής διάστασης στην ιστορία και το θρησκευτικό πνεύμα το οποίο σταδιακά εμποτίζεται από επιστημονικό ήθος μέσω μίας περισσότερο προσεκτικότερης επιλογής των πηγών ως προς τη μορφή, την αυθεντικότητα ή την προσέγγιση του

Ο 18<sup>ος</sup> αιώνας στα πλαίσια του Διαφωτισμού αντικαθιστά τον ρόλο του θείου από τον ορθό λόγο, μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί η έννοια της εξέλιξης και της προόδου . Η έννοια της προόδου ως ιστορική εξέλιξη μέσω του ορθού λόγου και η δόμηση της ιστορικής εξέλιξης ως παγκόσμιο αφήγημα που δομούν μία συνεκτική αφήγηση ομάδων μέσα από τα στοιχεία των στοιχείων πολιτισμού (θεσμούς, ήθη θρησκείες κ.τ.λ).

Αυτές οι εξελίξεις τον 19<sup>ο</sup> αιώνα δίνουν στην ιστοριογραφία έναν επιστημονικό προσανατολισμό μέσα από τρία ιστοριογραφικά παραδείγματα τον θετικισμό με βασικό εκφραστή τον Γάλλο φιλόσοφο August Comte` αναζητούσε γενικούς ιστορικούς νόμους μέσα από τους οποίους μπορεί να οδηγηθεί στην εμπειρική θετική

μελέτη των κοινωνιών, τον ιστορικισμό που θεωρείται ως η απαρχή της σύγχρονης ιστοριογραφίας, εκφράστηκε από την επαγγελματική στροφή της σχολής του ιστορικισμού, γεννήθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα στο νεοσύστατο πανεπιστήμιο του Βερολίνου, με βασικό εκπρόσωπο τον Leopold Von Ranke (1795-1896). Έχοντας ως βάση την πολιτική, διπλωματική, στρατιωτική ιστορία, πλέκει το εγκώμιο του ενδόξου παρελθόντος του έθνους- κράτους. Εξοβελίζει κάθε έτερο- αφηγητή μέσω της πίστης της απολυτής ιστορικής αλήθειας, έτσι όπως προκύπτει από την επιστημονική μελέτη των πρωτογενών πηγών και εσωτερικεύεται μέσω θεσμών όπως η δημόσια εκπαίδευση, ο στρατός αλλά και μέσω του τύπου. Η σχολική ιστορία στα πλαίσια της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης που διαμορφώνεται κοντά στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα παίζει σημαντικό ρόλο της αντικειμενικής ιστορικής παράδοσης του ένδοξου εθνικού παρελθόντος ως συνέχεια, δημιουργώντας «ισότιμους» πολίτες

Σημαντικό ήταν το μαρξιστικό ιστοριογραφικό παράδειγμα το οποίο σύμφωνα με τον Iggers έχει κοινά με τον θετικισμό όπως είναι η αιτιοκρατία και η ιστορική ανάπτυξη υπό το πρίσμα του ιστορικού υλισμού η δράση του ανθρώπου καθορίζεται από την κοινωνική του τάξη αλλά και από τη θέση του στις σχέσεις παραγωγής και στην αποδοχή της κοινωνικής επανάστασης του προλεταριάτου ως κινητήρια δύναμη της ιστορίας ορίζονται ως το τέλος της ιστορίας την κοινωνική επανάσταση του προλεταριάτου όπου δημιουργείται μία αταξική κοινωνία χωρίς ανθρώπινη αλλοτρίωση όμως έχει δύο σημαντικές διαφορές, από τη μία η απεγκλώβιση από τα αιτιοκρατικά σχήματα παραγωγής γίνεται μέσω της ανθρώπινης πράξης και στρέφει τη μελέτη από τα στρατιωτικά γεγονότα και τις σημαντικές προσωπικότητες στην ιστορία των μαζών, στην μελέτη του σχηματισμού των τάξεων, ανέδειξε πληροφορίες για τη ζωή των εργατών, την ιστορία απεργιών και κινημάτων κοινωνικής διαμαρτυρίας. Η κατεύθυνση αυτή ενισχύθηκε από τη βρετανική μαρξιστική σχολή η οποία εστίασε σε μια ιστορία «από τα κάτω» ενισχύοντας την ετεροαφήγηση, εντοπίζοντας την ετερότητα στην εθνική ομοιογένεια ως προάγγελος της ανάδειξης διαφορετικών φωνών στα πλαίσια της μεταμοντέρνας ιστοριογραφίας

Σταδιακά προς το τέλος το τέλος του 19ου αιώνα και προς τις αρχές του 20<sup>ου</sup> με βάση τις αναταραχές ( Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (1914-1918), Οκτωβριανή Επανάσταση (7 Νοεμβρίου 1917), Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (1939-1945)-Ολοκαύτωμα, Δημιουργία καθεστώτων ολοκληρωτικού τύπου (ναζισμός, σταλινισμός) αποκαθλώνεται ο ορθός

λόγος και υπάρχει σταδιακά αίτημα να ακουστούν φωνές, να δημιουργηθούν αντισταυρίες στο κεντρικό ενιαίο εθνικό ιστορικό αφήγημα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση έπαιξε σημαντικό η ίδρυση του περιοδικού το 1929 «*Annales & histoire economique et sociale*» από τον Febvre και Bloch σηματοδοτώντας την έναρξη της σχολής των *Annales* με τέσσερις βασικές περιόδους. Η βασική συμβολή είναι ότι έσπασε το ενιαίο ιστορικό αφήγημα σε δε διαφορετικά επίπεδα όπως η μακροϊστορία η οποία εστίασε όχι μόνο στο εθνικό αλλά και το παγκόσμιο σε συνδυασμό όμως με τη μελέτη της μικρό-ιστορίας και των ιστορικών των απλών ανθρώπων, έσπασε την ενιαία ιστορική γραμμή σε διαφορετικές χρονικότητες (μακρά διάρκεια, μέση διάρκεια και τα γεγονότα, συμβάντα) διασπώντας την γραμμικότητα που καθορίζεται από αιτιοκρατία, ξεπεράστηκε η εμμονή στη μελέτη του δυτικού πολιτισμού αλλά και άλλων πολιτισμών, εισήγαγε μεθόδους κοινωνικών επιστημών στην ιστορία εισάγοντας και τις ποσοτικές μεθόδους με εστίαση σε δημογραφικά δεδομένα και εστίασε και στην ιστορία των απλών ανθρώπων ενώ αναζήτησε ένα πλήθος ντοκουμέντων διαφορετικών ειδών όπως φωτογραφία, στατιστικές ή φιλμ)

Προς αυτήν την κατεύθυνση ειδικά από τη δεκαετία του '70 και μετά παρουσιάζεται από η κειμενική διάσταση, η εστίασή στην ιδεολογία και στις διαφορετικές αφηγήσεις και στην πολλαπλότητα των ερμηνειών, ενώ παρατηρείται στροφή και πέρασμα από την ιστορία των μεγάλων ανδρών, από την ηρώο-κεντρική ιστορία στις ιστορίες των νοοτροπιών των απλών ανθρώπων, όλων των ατόμων της κοινωνίας σε συνάρτηση με τα οικονομικά - κοινωνικά φαινόμενα, αναδεικνύοντας το ενδιαφέρον για την ιστορία των ευρωπαϊών μεταναστών, των Αφροαμερικανών, των γυναικών και των ομάδων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα (πολιτισμικές σπουδές που εστιάζουν στη μελέτη περιθωριακών ομάδων, φεμινιστικές σπουδές μελέτη κοινωνικού φύλλου). Οι ιστοριογραφικές σχολές που οδηγούν προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η ανάπτυξη του ρεύματος της μικροϊστορίας στην Ιταλία με βάση το περιοδικό *Quaderni Storici* και η ανάπτυξη το αντίστοιχου ρεύματος στη Γερμανία ως *Alttaggeschichte*, όρος ο οποίος μεταφράζεται Ιστορία της Καθημερινότητας. Σημαντική ώθηση έδωσε η ανάπτυξη της Βρετανικής Μαρξιστικής Ιστοριογραφίας. Βασικός υπεύθυνος για τη στροφή στο μικροεπίπεδο και τη Νέα Κοινωνική Ιστορία είναι ο Βρετανός Μαρξιστής ιστορικός Edward P Thompson. Στην ίδια κατεύθυνση της Βρετανικής Μαρξιστικής Ιστοριογραφίας κινείται και ο Βρετανός Μαρξιστής ιστορικός Hobsbawm



Σημαντική ήταν επίσης και η ανάπτυξη της Νέας Ιστορίας από την τρίτη γενιά των ιστοριογράφων της Σχολής των Annales. Βασικοί εκπρόσωποι της είναι ο J. Le Goff και ο P. Nora, οι οποίοι αναπτύσσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της στο τρίτομο έργο τους με τίτλο «Το έργο της ιστορίας (Faire del' Histoire)», το οποίο επιμελήθηκαν το 1974. Μέσω της νέας τάσης γίνεται το πέρασμα από την ιστορία των μεγάλων ανδρών, από την ηρώο-κεντρική ιστορία στις ιστορίες των νοοτροπιών των απλών ανθρώπων, όλων των ατόμων της κοινωνίας σε συνάρτηση με τα οικονομικά -κοινωνικά φαινόμενα. Αμερικανικό ακαδημαϊκό χώρο, αν και η τάση ξεκίνησε κυρίως από τη Γαλλία. Η γλωσσολογική στροφή στην Αμερικανική Ιστοριογραφία αποτέλεσε βασικό συμπληρωματικό στοιχείο στην ανάπτυξη του ρεύματος της Νέας Κοινωνικής Ιστορίας στην Αμερική, κατά τη δεκαετία του '70. Αμφισβητείται η λογική της ενσωμάτωσης των Ευρωπαίων μεταναστών, των Αφροαμερικανών, των γυναικών και των ομάδων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα όπως οι Ινδιάνοι (Native Americans) . Αυτή η ενσωμάτωση είχε ξεκινήσει σταδιακά από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα και στηριζόταν στην λογική της αφομοίωσης

Η νέα τάση στρέφει το ερευνητικό ενδιαφέρον κατά κύριο λόγο στην Ανθρωπολογία και τη Λογοτεχνία

Η ίδια εξέλιξη συντελείται και στο γνωστικό αντικείμενο της σχολικής Ιστορίας και κατ' επέκταση και στη διδακτική της Ιστορίας. Τόσο στην Ευρώπη, σε χώρες όπως η Αγγλία και η Γαλλία, όσο και την Αμερική, η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο διήλθε μια κρίση κατά τη δεκαετία του '60. Ως απότοκο της κρίσης αλλά και των κινήσεων - που πραγματοποιήθηκαν για την απομάκρυνση του Μαθήματος από το φρονηματικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα του - εμφανίστηκε ο ορός διδακτική της Ιστορίας τη δεκαετία του '80. Εξωγενείς παράγοντες που επηρέασαν την εξέλιξη αυτή αναφέρθηκαν παραπάνω και σχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στις δεκαετίες του '60 και του '70. Επίσης, υπήρξαν βασικοί ενδογενείς παράγοντες που ενίσχυσαν την κατεύθυνση αυτή. Αρχικά, σημαντική ήταν η μετατόπιση του περιεχόμενου της σχολικής Ιστορίας προς την ολική Ιστορία, την κατεύθυνση της Νέας Κοινωνικής Ιστορίας, της Ιστορίας από τα κάτω και της Πολιτισμικής Ιστορίας. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι θεωρίες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας προς ενεργητική μάθηση αλλά και η νέα ιστορία (Rogers, 1989) στην Αγγλία, οι κοινωνικές σπουδές στην Αμερική και η παιδαγωγική της αφύπνισης στη Γαλλία ενισχύοντας την τάση όχι μόνο για δηλωτική αλλά και για διαδικαστική γνώση.

## **24 Τι είναι τα αναλυτικά προγράμματα; Μπορείτε να ορίσετε τι σημαίνει παραδοσιακά, σύγχρονα, κλειστά, ανοιχτά, κρυφά αναλυτικά προγράμματα**

**Αναλυτικά προγράμματα:** Η σημασία του όρου μπορεί να κυμαίνεται από το απλό διάγραμμα της ύλης μέχρι το σύνολο των εμπειριών των μαθητών, είτε το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη για τη μετάδοση αυτών των εμπειριών είτε όχι. Στην πρώτη περίπτωση αποτελεί ένα είδος οδηγού ενώ στη δεύτερη περίπτωση ένα πεδίο μελέτης για το τι συμβαίνει πραγματικά στην τάξη.

Η **παραδοσιακή έννοια του αναλυτικού προγράμματος** εστιάζει κυρίως στη χρονική διάρκεια, την κάλυψη της ύλης και δευτερευόντως τις δραστηριότητες για τους μαθητές. Περιορίζουν με αυτόν τον τρόπο τον διδάσκοντα στο καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας των περιεχομένων σε συγκεκριμένο πλαίσιο ύλης, χρόνου και δραστηριοτήτων χωρίς να παρέχουν μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων.

Το **σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα** (curriculum) θεωρείται ένας πλήρης οδηγός διδασκαλίας που περιλαμβάνει εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς ένα πλήθος στοιχείων χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς όπως γενικοί και ειδικοί στόχοι κάθε μαθήματος, μεθοδολογικές και δυνατότητες χρήσεις των μέσων διδασκαλίας που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει ευελιξία τόσο στην επίτευξη των στόχων του, των συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών

Σε αυτό το πλαίσιο τα αναλυτικά προγράμματα συνδέονται με τη διαμόρφωση της συλλογικής αλλά και ατομικής ταυτότητας, με στόχο να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες όπως προκύπτουν από τις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών/τριών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον με την έννοια της συμπερίληψης

Ο τρόπος σχεδιασμού, η δημοκρατική διαδικασία επιλογής όπως θα τα σχεδιάσουν αλλά και το τελικό περιεχόμενο θεωρείται ότι έχει ιδεολογικό πρόσημο

Τα στοιχεία που παίζουν ρόλο κατά τον σχεδιασμό είναι ο πληθυσμός που στοχεύει να εξυπηρετήσει (target groups) το είδος των αναγκών (the nature of needs) που πρόκειται να καλύψει, οι δραστηριότητες (tasks-actions), και τέλος που επιλέγονται για την υλοποίηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (expeerts).

Η σημαντικότητα του σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κατά τη δεκαετία του '70 και από τότε το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αποτελεί έναν οδηγό αλλά μια πολιτική και κοινωνική πράξη που αντανακλά πολιτικές, φιλοσοφικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις που στοχεύουν σε διαμόρφωση ανάλογης ταυτότητας των πολιτών.

Τα **κλειστά αναλυτικά προγράμματα** καθορίζουν τη διδακτές ύλη με λεπτομέρειες δίνοντας λιγότερη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς ενώ απ ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα ορίζουν το γενικό πλαίσιο δίνοντας ελευθερίες στους εκπαιδευτικούς.

Το **κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα** νοείται ως το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών τα οποία συμπλέκονται κατά τρόπο δυναμικό στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την οποία μεταλαμπαδεύονται έμμεσα και ασυνείδητα στάσεις και είδη συμπεριφοράς (διαφοροποίηση των μαθητών, προσωπικότητα δασκάλου ή του καθηγητή, τις εξετάσεις, τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης μαθητών εκπαιδευτικών, τη χωροταξική διαμόρφωση, τη θέση των μαθητών.









**25 Μπορείτε να δώσετε ένα ορισμό για το διδακτικό σενάριο τις φάσεις και ένα υποθετικό διδακτικό σενάριο ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

**Διδακτικό σενάριο** θεωρείται η περιγραφή μίας διδασκαλίας με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές.

**Φάσεις του διδακτικού σεναρίου:**

**1<sup>η</sup> φάση** προσδιορισμός του διδακτικού αντικειμένου:

- τίτλος, τάξη, εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές, συμβατότητα ή όχι με το εν ισχύ αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, χρόνος υλοποίησης, προαπαιτούμενες γνώσεις που θα πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές για να κατανοήσουν το σενάριο και τις γνώσεις που ήδη γνωρίζουν

**2<sup>η</sup> φάση** ανίχνευση πρότερων γνώσεων και αναπαραστάσεων των μαθητών:

- Ανιχνεύονται οι αναπαραστάσεις των μαθητών και οι πιθανές δυσκολίες της σκέψης τους σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο

**3<sup>η</sup> φάση** καθορισμός στόχων του σεναρίου:

- Οι διδακτικοί και οι μαθησιακοί στόχοι του διδακτικού σεναρίου ως προς το γνωστικό αντικείμενο ως προς την χρήση των τεχνολογικών πληροφορίας και επικοινωνίας και ως προς τη διδακτική διαδικασία

**4<sup>η</sup> φάση** διδακτικό εποπτικό υλικό:

- Αφορά τόσο στο διδακτικό υλικό του εκπαιδευτικού σεναρίου και στην απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή δηλαδή τι διδακτικό υλικό θα χρειαστεί για την παρέμβαση όπως έντυπο υλικό, λογισμικά και κατασκευές και το συμπληρωματικό υλικό που πρέπει να δημιουργηθεί για το σενάριο όπως κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό, απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, φύλλα εργασίας



### **5η φάση** δημιουργία δραστηριοτήτων:

- Αφορά στην οργάνωση της διδασκαλίας με ενσωμάτωση κατάλληλων δραστηριοτήτων υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη

### **6η φάση** αξιολόγηση: η αξιολόγηση περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία πολλές φορές:

- Ασκήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλών επιλογών, σωστού-λάθους, συμπλήρωσης κενών)
- Ερωτήσεις αξιολόγησης που θέτει το σενάριο ώστε να διερευνηθεί η κατανόηση των υπό μελέτη εννοιών από τους μαθητές
- Δραστηριότητες σχεδίασης (π.χ. σχεδιάζουν μια ζωγραφιά, δημιουργούν ένα διάγραμμα ροής)
- Δραστηριότητες εννοιολογικής χαρτογράφησης (δημιουργούν έναν νοητικό χάρτη)
- Δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και κατασκευής

### **Σχεδιασμός προγραμμάτων και εργαστηρίων δημιουργικής γραφής με βάση τη θεωρία του διδακτικού σεναρίου**

#### **Ορισμός Διδακτικού Σεναρίου**

- Μία ολοκληρωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα.
- Μπορεί να διαρκεί περισσότερο από μία διδακτική ώρα.
- Μπορεί να συσχετίζεται με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.
- Έχει σαφείς προσδιορισμένους στόχους.
- Βασίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και εκπαιδευτικές πρακτικές.
- Δεν είναι τυποποιημένο σχέδιο μαθήματος.

Θα πρέπει να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του (ο τίτλος, η ηλικία των μαθητών, το γνωστικό αντικείμενο και η διάρκεια, οι γνωστικοί και κοινωνικοσυναισθηματικοί

στόχοι, το περιεχόμενο, τα μέσα διδασκαλίας, το εποπτικό υλικό και οι τρόποι αξιολόγησης

(μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ως παράδειγμα το διδακτικό σενάριο της μύρτιδος)