



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Οι απόψεις των παιδιών για τις οπτικές πηγές ως ιστορικές  
μαρτυρίες:  
έρευνα στους/στις μαθητές/τριες της ΣΤ' δημοτικού»

---

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΟΥ ΘΟΛΙΩΤΗ ΣΤΥΛΙΑΝΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ»

Επόπτης καθηγητής: κ. Κασβίκης Κωνσταντίνος, επίκουρος καθηγητής  
Συνεπόπτες καθηγητές: κ. Ανδρέου Ανδρέας, καθηγητής &  
κ. Μαυροσκούφης Δημήτριος, καθηγητής

ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

## Φύλλο Εξέτασης

1.Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2.Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3.Τρίτος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

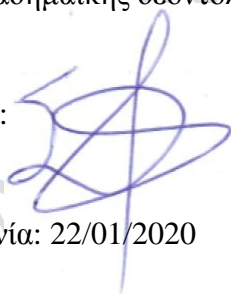
Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - \_\_\_\_\_

Ο συγγραφέας Θολιώτης Στυλιανός βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:



Ημερομηνία: 22/01/2020

Τίτλος\_ εργασίας στην αγγλική: Children's opinions about  
visual resources as historical evidence: research on sixth grade  
students of Greek primary education.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπό της παρούσας εργασίας συνιστά η διερεύνηση των ιδεών των μαθητών και των μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις οπτικές πηγές ως ιστορικές μαρτυρίες. Για την εκπλήρωση του γενικού αυτού σκοπού, αλλά και των ειδικότερων στόχων που τέθηκαν, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά ισάριθμων τμημάτων της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Μελετήθηκε το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο πρώτα για τις ιστορικές πηγές και την ένταξή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο και έπειτα για τη χρήση των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών και την αξιοποίησή τους στην ιστορική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, ακολούθησε η επισκόπηση σχετικών ερευνών στην Ελλάδα.

Για να λάβει χώρα η έρευνα, καταρτίστηκε το ερευνητικό εργαλείο που αποτελείται από 3 μέρη: (α) ένα pre – test με δηλώσεις στις οποίες τα ερευνητικά υποκείμενα σημείωναν αν συμφωνούν ή διαφωνούν, (β) ένα φύλλο εργασίας που περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και πολλαπλής επιλογής και (γ) ένα post – test, παρόμοιας μορφής με το pre – test, για να εντοπιστούν πιθανές αλλαγές στις απόψεις των μαθητών και μαθητριών. Το θέμα του φύλλου εργασίας αποτελούσε η περίοδος από την ιταλική εισβολή του 1940 μέχρι και την Τριπλή Κατοχή. Ήταν βασισμένο σε οπτικές πηγές και συγκεκριμένα σε έργα τέχνης, φωτογραφίες και γελοιογραφίες ιστορικού περιεχομένου. Υπήρχαν επίσης και γραπτές πηγές.

Με την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών προέκυψαν μερικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Εν ολίγοις, τα παιδιά του δείγματος παρουσιάζουν αδυναμίες στην προσέγγιση και ανάλυση των οπτικών ιστορικών πηγών. Διαφαίνονται εντούτοις σημεία τα οποία μπορεί να εκμεταλλευθεί ο/η εκπαιδευτικός, για να διδάξει στα παιδιά την κριτική αξιοποίηση των οπτικών πηγών.

**Λέξεις κλειδιά:** οπτικές ιστορικές πηγές, πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες, γελοιογραφίες, Ελληνοϊταλικός Πόλεμος, Κατοχή

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the primary school's children ideas about visual resources as historical evidence. Four teaching interventions were carried out on four sixth grade classes of Greek primary education in order to fulfill the general purpose and the more specific goals.

The theoretical framework at first about the historical sources and their integration in History teaching at school and then about the usage of pictures as historical evidence and their utilization in teaching History was investigated. Next step was the overview of the relevant researches.

A research tool consisting of 3 parts was designed, to have the research take place: (a) a pre – test where the research subjects noted if they agree or they disagree with some phrases, (b) a worksheet that included open - ended and multiple choice questions and (c) a post – test, similar with the pre – test, in order to find out potential changes in pupils' ideas. The topic of the worksheet was the period from the Italian invasion against Greece in 1940 until the Axis Occupation of Greece. It was based on visual sources, and specifically on works of art, photographs and cartoons with historical content. There were also some written sources.

By analyzing the content of the pupils' answers some interesting results arose. Briefly, the children of the sample seem inadequate in approaching and analyzing the visual historical sources. Nevertheless, some points emerged which the teacher can take advantage of, in order to teach children the critical utilization of the visual sources.

**Key words:** visual historical sources, paintings, photographs, cartoons, Greco-Italian War, Axis Occupation of Greece

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT .....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	8
1.1. Ιστορία και ιστορικές πηγές .....	8
1.1.1. Ιστορία, ιστοριογραφικές σχολές και οι θέσεις τους για τις πηγές ....	8
1.1.2. Δυσκολίες στην προσέγγιση των ιστορικών πηγών .....	12
1.1.3. Γενικές κατηγορίες ιστορικών πηγών .....	13
1.1.4. Μορφές – είδη ιστορικών πηγών.....	14
1.1.5. Προσέγγιση και ανάλυση ιστορικών πηγών .....	16
1.2. Πηγές στην ιστορική εκπαίδευση.....	19
1.2.1. Ιστορική αναδρομή της ένταξης των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο.....	19
1.2.2. Η σύγχρονη αντίληψη για την ένταξη των πηγών στη μαθησιακή διαδικασία- η ελληνική περίπτωση.....	21
1.2.3. Η χρησιμότητά των ιστορικών πηγών για τους/τις μαθητές/τριες ...	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΟΙ ΟΠΤΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ .....	25
2.1. Γενικά για τις οπτικές πηγές & μοντέλα κριτικής προσέγγισής τους .....	25
2.2. Οι οπτικές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας και μοντέλα διδακτικής αξιοποίησής τους .....	30
2.3. Οι πίνακες ζωγραφικής ως ιστορική πηγή .....	34
2.4. Οι πίνακες ζωγραφικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ...	36
2.5. Η φωτογραφία ως ιστορική πηγή .....	38
2.6. Η φωτογραφία στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.....	41
2.7. Η γελοιογραφία ως ιστορική πηγή .....	46
2.8. Η γελοιογραφία στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.....	49
B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	54
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
3.1. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.....	54
3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	58

3.3. Υποθέσεις της έρευνας.....	59
3.4. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	60
3.4.1. Το είδος της έρευνας .....	60
3.4.2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων .....	60
3.5. Το ερευνητικό εργαλείο .....	61
3.6. Η στρατηγική δειγματοληψίας, το δείγμα της έρευνας και τα κριτήρια επιλογής του.....	64
3.7. Περιγραφή της έρευνας .....	65
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>66</b>
4.1. Περιγραφή του δείγματος.....	66
4.2. Συγκριτική επεξεργασία του pre – test και του post – test.....	67
4.3. Τα αποτελέσματα από το φύλλο εργασίας .....	75
4.3.1. Η ερώτηση 1.1.....	75
4.3.2. Η ερώτηση 1.2.....	77
4.3.3. Η ερώτηση 1.3.....	79
4.3.4. Η ερώτηση 2.1.....	81
4.3.5. Η ερώτηση 2.2.....	84
4.3.6. Η ερώτηση 2.3.....	86
4.3.7. Η ερώτηση 3.1.....	88
4.3.8. Η ερώτηση 3.2.....	90
4.3.9. Η ερώτηση 3.3.....	94
4.3.10. Η ερώτηση 4.1.....	95
4.3.11. Η ερώτηση 4.2.....	96
4.3.12. Η ερώτηση 5.1.....	99
4.3.13. Η ερώτηση 5.2.....	101
4.3.14. Η ερώτηση 5.3.....	104
<b>5. ΤΕΛΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>110</b>
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>115</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>116</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>119</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε αυτήν την εργασία γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτούν οι ιδέες των μαθητών/τριών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τις οπτικές ιστορικές πηγές. Βλέπουμε συν τοις άλλοις σε ποιον βαθμό μπορούν τα παιδιά να τις αξιοποιήσουν, με ποιον τρόπο τις αντιλαμβάνονται σε σχέση με τις κειμενικές πηγές και πώς συγκρίνουν τα διάφορα είδη εικονιστικών πηγών μεταξύ τους.

Το αρχικό ερέθισμα για την επιλογή του θέματος αυτής της εργασία αποτέλεσε ένα βιβλίο που βρέθηκε στα χέρια μου και παρουσίαζε ζωγραφικά έργα και γελοιογραφίες για τους Βαλκανικούς Πολέμους και για το Έπος του 1940. Προέκυψε λοιπόν το ερώτημα αν και κατά πόσο αυτές οι εικόνες δύνανται να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία των αντίστοιχων ιστορικών περιόδων. Η επιθυμία να κατανοήσω καλύτερα αλλά και να επιχειρήσω να εφαρμόσω στην πράξη όσα επιτάσσουν οι εξελίξεις για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και η απουσία μιας οργανωμένης έρευνας στην Ελλάδα που να εστιάζει στις ιδέες μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εικονιστικές πηγές αποτέλεσαν τους παράγοντες τελικής διαμόρφωσης του θέματος.

Η εργασία συνίσταται λοιπόν από δύο μέρη: **στο θεωρητικό μέρος** γίνεται λόγος πρώτον γενικώς για τις ιστορικές πηγές και την ένταξή τους στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και δεύτερον συγκεκριμένα για τις οπτικές πηγές ως πηγές της ιστορίας και το πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. **Το ερευνητικό μέρος** περιλαμβάνει στοιχεία για την έρευνα που υλοποιήθηκε, για το δείγμα της, για το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε. Έπειτα, καταγράφονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των απαντήσεων των παιδιών και παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις που γίνονται αντιληπτές, συνδέοντάς τες με την αντίστοιχη θεωρία.

Στο σημείο αυτό, επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Κασβίκη Κωνσταντίνο, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ο οποίος επόπτευε όλο αυτό το χρονικό διάστημα τη μεταπτυχιακή μου εργασία και με τις συμβουλές και τις επισημάνσεις του επιτέλεσε ρόλο καθοριστικό στην επιτυχή ολοκλήρωσή της. Δε μπορώ να μην ευχαριστήσω τις δασκάλες και το δάσκαλο των τεσσάρων τμημάτων της ΣΤ' στα οποία έλαβε χώρα η έρευνα, με την συγκατάθεση των οποίων ήμουν σε θέση να την ολοκληρώσω ανεμπόδιστα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεων που βοήθησαν στη συλλογή των απαραίτητων για την έρευνα στοιχείων.

## A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 1.1. Ιστορία και ιστορικές πηγές

##### 1.1.1. Ιστορία, ιστοριογραφικές σχολές και οι θέσεις τους για τις πηγές

Πριν προχωρήσει κανείς στη διερεύνηση της έννοιας των πηγών και του ρόλου τους στην ιστορική εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να εξετάσει κατ' αρχήν τι είναι η Ιστορία. Σε αυτό το ερώτημα έχουν δοθεί πολλές απαντήσεις, που εκκινούν από διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες. Οι τρεις βασικές ιστοριογραφικές σχολές είναι (Μαυροσκούφης, 2015: 14):

- Παραδοσιακή – θετικιστική
- Μοντέρνα – «Νέα Ιστορία»
- Μεταμοντέρνα

Στη συνέχεια αυτές οι τρεις σχολές θα εξεταστούν ξεχωριστά, για να αναφερθούμε τελικά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν τις πηγές.

Δεν είναι εύκολο να απαντηθεί το ερώτημα του τι είναι Ιστορία. Γιατί κατ' αρχάς ο ορισμός της αλλάζει με το χρόνο. Είναι ρευστός, με την έννοια ότι αυτό που σήμερα ονομάζουμε ιστορία είναι διαφορετικό από αυτό που ήταν κάποτε και από αυτό που θα είναι στο μέλλον (Fernández – Armesto, 2007: 276-277). Επίσης, ο ορισμός της Ιστορίας διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, ενώ επίσης η χρήση της λέξης «ιστορία» σε πλήθος καθημερινών εκφράσεων με διαφορετικό νόημα κάθε φορά συγχέει ακόμη περισσότερο τη σημασία της (Βόγλη, 2015: 14-17).

Αν όμως μπορούμε να παραθέσουμε κάποιους ορισμούς της Ιστορίας, φαίνεται σήμερα πως συγκλίνουν στο ότι –με μια πρόταση– Ιστορία είναι οτιδήποτε συνέβη στο παρελθόν. Ο Fernández – Armesto (2007: 277) αναφέρει:

«Πιστεύω ότι σήμερα οι περισσότεροι από εμάς... αποδέχονται ως αρχή μας το nihil humanum alienum<sup>1</sup> ή ακόμα και το –περιεκτικό των πάντων– todo es historia<sup>2</sup>... Οτιδήποτε πράττουμε ή σκεφτόμαστε, οτιδήποτε φανταζόμαστε για το μέλλον, περνάει ακαριαία στο παρελθόν και μετατρέπεται σε αντικείμενο κατάλληλο για ιστορική έρευνα».

Αυτή η θεώρηση φαίνεται ότι έχει αρχίσει να επηρεάζει και την ιστορική εκπαίδευση. Για παράδειγμα στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της πολιτείας της Νέας Νότιας Ουαλίας στην Αυστραλία (NSW Government, 2010: 8) αναφέρεται:

«Στο πιο βασικό της επίπεδο, η Ιστορία είναι **όλα όσα έχουν συμβεί στο παρελθόν**<sup>3</sup>. Ωστόσο, δεν είναι ποτέ εφικτό να καθορίσουμε ακριβώς τι συνέβη στο

<sup>1</sup> Τίποτε το ανθρώπινο δεν είναι ξένο.

<sup>2</sup> Τα πάντα είναι ιστορία.

<sup>3</sup> Η λέξη «ιστορία» είναι συνώνυμο των ιστοριογραφικών σχολών.

<sup>4</sup> Η λέξη «ιστορία» είναι συνώνυμο των ιστοριογραφικών σχολών. Οι λέξεις «ιστορία» και «ιστορική» χρησιμοποιούνται ως ομοιόμορφες κατηγορίες και τα είδη των ιστορικών πηγών αντλήθηκαν από



παρελθόν. Η Ιστορία είναι επίσης μια εξέταση ή έρευνα πάνω στο τι συνέβη στο παρελθόν<sup>3</sup>. Μια έρευνα σχετικά με το παρελθόν απαιτεί ιστορικούς να θέσουν ερωτήματα, ώστε να ανακαλύψουν τι συνέβη. Η ιστορία επίσης συμπεριλαμβάνει το τελικό προϊόν των ερευνών των ιστορικών. Τέτοιες ιστορίες είναι πράγματι **ερμηνείες των ιστορικών του τι συνέβη στο παρελθόν<sup>3</sup>**, βασισμένες στην έρευνα και τη μελέτη τους. Αυτές οι ιστορίες διαμορφώνονται από το είδος των ερωτήσεων που γίνονται σχετικά με το παρελθόν και από τις πηγές που επιλέγονται ή είναι διαθέσιμες στον ιστορικό.»

Περνώντας στις ιστορικές πηγές, αυτές συνιστούν το επίκεντρο της Ιστορίας, μιας και η συλλογή και η κριτική επεξεργασία των πηγών αποτελούν τα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματα που καθιστούν την Ιστορία επιστήμη. Βέβαια, η ενασχόληση με τις πηγές είναι για τους ιστορικούς συνθήκη απαραίτητη, αλλά όχι η μοναδική, για να ισχυριστούν ότι κάνουν Ιστορία (Κόκκινος, 2004: 57). Σύμφωνα με τους Ρεπούση & Τσιβά (2011: 8): «οι πηγές είναι τα εργαλεία που διαθέτει το παρόν για να συνδεθεί με το παρελθόν του». Οι ίδιοι συμπληρώνουν πως η έννοια της πηγής αλλάζει με το χρόνο και ποσοτικά και ποιοτικά: δηλαδή ο ιστορικός του 19<sup>ου</sup> αιώνα είχε στη διάθεσή του περισσότερες πηγές από τον ιστορικό των μεσαιωνικών χρόνων, αλλά ταυτόχρονα στη σύγχρονη εποχή είναι πολύ περισσότερα όσα κατάλοιπα του παρελθόντος οι ιστορικοί ονομάζουν πηγές, κάτι που θα συζητηθεί και αργότερα. Επίσης κάθε εποχή αλλάζει τους τρόπους που αξιοποιεί για να εξετάσει τις ιστορικές πηγές (Ρεπούση & Τσιβάς, 2011: 8).

Η έμφαση που έχει δοθεί στην τήρηση της ιστορικής μεθοδολογίας σχετίζεται με την κυριαρχία της ιστοριογραφικής σχολής του θετικισμού – ιστορικισμού, που επικρατούσε στους ιστοριογραφικούς κύκλους παγκοσμίως από την αρχή του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το Μεσοπόλεμο. Πρωτεργάτης της ήταν ο Γερμανός Leopold von Ranke (1796-1886). Σύμφωνα με τις απόψεις αυτής της σχολής, είναι εφικτή η επίτευξη της αντικειμενικότητας στην Ιστορία, διότι το παρελθόν είναι ένα, υπάρχει από μόνο του ως το άθροισμα όλων όσων έχουν συμβεί. Είναι συγκεκριμένο και ανακτήσιμο, μέσω των καταλοίπων του. Για τον ιστορικισμό, η συλλογή των πρωτογενών πηγών καθίσταται η σημαντικότερη φροντίδα των ιστορικών. Και ως πρωτογενείς πηγές ο Ranke ορίζει τα ντοκουμέντα κρατικών αρχείων, τα ημερολόγια, τα απομνημονεύματα, τις επιστολές, τις αναφορές πρέσβων και άλλων υπαλλήλων του κράτους και τις γνήσιες αφηγήσεις αυτοπτών μαρτύρων. Οι ιστορικοί της συγκεκριμένης Σχολής υιοθετούσαν τη θετικιστική μεθοδολογία, σύμφωνα με την οποία οι ιστορικοί έγραφαν τα έργα τους μετά από έρευνα κυρίως σε επίσημα κρατικά αρχεία. Από τη μια πλευρά, επέφεραν έτσι βελτίωση όσον αφορά την κριτική αντιμετώπιση των πηγών και την αξιοποίησή τους για τη συγκρότηση της ιστορικής αφήγησης. Από την άλλη, όμως, περιόρισαν το πεδίο των ερευνών τους. Συγκεκριμένα, επικεντρώνονταν σε πολιτικά, στρατιωτικά, διπλωματικά και εκκλησιαστικά γεγονότα και θέματα του παρελθόντος, θεωρώντας κομβικό το ρόλο σημαντικών προσωπικοτήτων (ανδρών κατά βάση) και επικεντρωμένοι στην ιστορία του έθνους τους ή το ευρύτερο στην ευρωπαϊκή ιστορία. Παράλληλα, οι θιασώτες του θετικιστικού επιστημολογικού παραδείγματος κατανοούσαν ως ανέφικτη την άμεση προσέγγιση του παρελθόντος, για αυτό κατέφευγαν στα κατάλοιπα που αυτό κληροδότησε. Περιορίζονταν έτσι στις γραπτές πηγές, όπως προαναφέρθηκε, προσεγγίζοντάς τες με αυστηρή κριτική επεξεργασία και επιχειρούσαν να καταστούν

«αόρατοι» στην αφήγηση χρησιμοποιώντας το τρίτο πρόσωπο, ώστε να ξεπροβάλλει το παρελθόν, όσο πιο αυτούσιο και αυθεντικό γινόταν, «όπως πραγματικά ήταν» («wie es eigentlich gewesen ist») σύμφωνα με τον Ranke (Κόκκινος, 2004: 58-59· Αρώνη – Τσίγλη, 2008: 163-166).

Εντούτοις, δεν αντιλαμβάνονταν οι θετικιστές ιστορικοί πως έφεταν σε μια αντίφαση, καθώς επιχειρώντας να αποστασιοποιηθούν από την αφήγηση, καθιστούσαν τον εαυτό τους έναν παντογνώστη – αφηγητή, που μεταφέρει το δήθεν ένα και μοναδικό παρελθόν στους αναγνώστες τους. Κατά συνέπεια, το έργο που παρήγαγαν δεν μπορούσε να είναι αδιαμεσολάβητο και ουδέτερο (Κόκκινος, 2004: 59-60). Αντίθετα, το επιστημολογικό παράδειγμα του Ranke συνέβαλε στην εργαλειική χρήση της Ιστορίας για εθνικιστικούς και πολιτικούς λόγους (Αρώνη – Τσίγλη, 2008: 166).

Πριν αναφερθούμε στο ποια κατάλοιπα του παρελθόντος θεωρούνται πηγές στη δική μας εποχή, οφείλουμε να παρακολουθήσουμε τις μετέπειτα εξελίξεις στην ιστοριογραφία κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα. Με την ίδρυση της σχολής των Annales το 1929 από τον Lucien Febvre και τον Marc Bloch, ο ιστορικισμός αμφισβητήθηκε. Αυτοί οι δύο, αλλά και οι ιστορικοί της επόμενης γενιάς της Σχολής των Annales, με κύριο εκπρόσωπο τον Fernand Braudel, θεωρούσαν ότι το παρελθόν δεν είναι αποστασιοποιημένο από το παρόν, αλλά κατά τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας υπάρχει ένας διάλογος μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Φρονούσαν πως το παρελθόν γίνεται σε κάθε εποχή διαφορετικά αντιληπτό, διότι κάθε εποχή φέρει διαφορετικές ιδεολογίες και γνωρίσματα. Βέβαια, οι θιασώτες των Annales δεν απέρριπταν τον θετικισμό για να καταλήξουν στην απόλυτη σχετικοποίηση, αλλά επεδίωκαν την αντικειμενικότητα στο μέτρο του εφικτού και ενταγμένη στο ιστορικό πλαίσιο (Κόκκινος, 2004: 63· Μαυροσκούφης, 2015: 14).

Παράλληλα οι οπαδοί των Annales παραμέρισαν την έμφαση που έδινε ο θετικισμός στις πράξεις και τη ζωή σημαντικών προσωπικοτήτων και στράφηκαν στις ενέργειες, τους τρόπους δράσης, τη νοοτροπία και τις απόψεις των πολλών, των «αόρατων... μαζών». Συνακόλουθα, διεύρυναν την έννοια της ιστορικής πηγής, για να συμπεριλάβει το οτιδήποτε έχουν δημιουργήσει οι άνθρωποι, αύξησαν τα ερωτήματα που (οφείλει να) θέτει η ιστορική έρευνα και αναπόφευκτα αναδύθηκαν νέα είδη ιστορίας. Ενώ δηλαδή ως τότε στην ιστορική έρευνα κυριαρχούσαν η πολιτική, διπλωματική και στρατιωτική ιστορία, η ζωή και τα έργα επιφανών προσώπων (συνήθως αντρών) και η ιστορία της τέχνης, υπό την επιρροή των «Annales», του μαρξισμού, της γερμανικής κοινωνικής ιστορίας και της «Νέας Ιστορίας», αναδείχθηκαν νέα ιστορικά είδη όπως ιστορία κοινωνική, δημογραφική, οικονομική, εθνοφυλετική, οικογενειακή, περιβαλλοντική, προφορική, κοινωνικών τάξεων (π.χ. των εργατών), συγκεκριμένων ομάδων (π.χ. των γυναικών, των παιδιών), ιστορία των απλών ανθρώπων και της καθημερινότητας, τεχνολογική, μακροϊστορία και μικροϊστορία κ.ά. (Μαυροσκούφης, 2015: 18-19· Κόκκινος, 2004: 64, 66).

Ακόμη το επιστημολογικό παράδειγμα των Annales καλούσε τους ιστορικούς να αναστοχαστούν πάνω στους τρόπους με τους οποίους μελετούν και ερμηνεύουν το παρελθόν, καθώς κάθε ιστορικός είναι φορέας συγκεκριμένης ιδεολογίας, βιωμάτων και στάσεων και όλα αυτά αντανακλώνται στο έργο του. Τους καλούσε συνάμα να λαμβάνουν υπόψη τις σκόπιμες ή μη σιωπές των πηγών, τις αντιφάσεις τους και τις τυχόν παρόμοιες ή αντίθετες οπτικές που εκφράζουν για το ίδιο γεγονός, αλλά και τις

προθέσεις των δημιουργών των πηγών. Επιπλέον αλλαγές που έφεραν τα Annales στην ιστορική έρευνα ήταν η ποσοτικοποίηση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Ο ιστορικός μπορούσε να καταφεύγει σε καθαρά ποσοτικές και σειραϊκές πηγές, αλλά και σε μη αριθμητικές τις οποίες ποσοτικοποιεί στα πλαίσια της έρευνάς του (Κόκκινος, 2004: 65-66).

Ο όρος ιστορική πηγή έγινε λοιπόν ευρύτερος και ταυτόχρονα μεταβλήθηκε ο ρόλος και η χρήση της πηγής. Ως τότε υπό την επίδραση του θετικισμού και του έργου του Leopold von Ranke η κυριαρχία των γραπτών πηγών, και κυρίως των επίσημων κρατικών αρχείων, ήταν αδιαμφισβήτητη. Αυτό βέβαια δικαιολογείται και από το γεγονός ότι από τα τέλη του Μεσαίωνα οι πολιτειακές αρχές δημιούργησαν πολλά γραπτά ωφέλιμα για την ιστορία της Δύσης. Άλλωστε η ανακάλυψη της τυπογραφίας πολλαπλασίασε τις γραπτές πηγές (Μαυροσκούφης, 2015: 19). Βέβαια και για πρακτικούς λόγους εξακολουθούν οι γραπτές πηγές να κερδίζουν το ενδιαφέρον του ιστορικού, καθώς μπορούν να διατηρηθούν και μετά το θάνατο του δημιουργού τους, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τις προφορικές πηγές, αν αυτές δεν έχουν καταγραφεί με κάποιον τρόπο, λόγου χάρη με μαγνητοφώνηση. Κατόπιν, άρχισαν να γίνονται αντικείμενα έρευνας και ιδιωτικές και ανεπίσημες συλλογές εγγράφων, όπως επίσης και εφημερίδες, ημερολόγια, αλληλογραφία κ.ά. Σήμερα οι ιστορικοί κάνουν αποδεκτές και μη γραπτές πηγές, λόγου χάρη τις οπτικές (φωτογραφία, αφίσα, γελοιογραφία κ.ά.), τις οπτικοακουστικές (κινηματογράφος, τηλεόραση), υλικά αντικείμενα, τραγούδια, παραδόσεις και μνήμες ενός λαού ή ενός ατόμου κ.ά., σε σημείο πολλοί ιστορικοί να αποδέχονται ως ιστορικές πηγές όλα τα ανθρώπινα έργα και σκέψεις των ανθρώπων που έχουν φτάσει ως τις μέρες μας (Μαυροσκούφης, 2015: 19-20·Fernández – Armesto, 2007: 277).

Οφείλουμε όμως πέρα από αυτές τις θετικές παραμέτρους να κάνουμε σύντομη αναφορά και στις αρνητικές διαστάσεις που γεννήθηκαν από τις αλλαγές αυτές. Συγκεκριμένα, από τη δεκαετία του 1970 έκαναν την εμφάνισή τους ριζοσπαστικές απόψεις που αμφισβητούσαν το αν η Ιστορία μπορεί να θεωρηθεί επιστήμη, αν είναι εφικτή η ιστορική γνώση και αν τελικά η Ιστορία είναι ωφέλιμη για τον άνθρωπο. Οι απόψεις αυτές συγκρότησαν τη μεταμοντέρνα ιστοριογραφική σχολή και, ενώ η αφετηρία τους ήταν η Γαλλία, καλλιεργήθηκαν κυρίως στην αμερικανική ιστοριογραφία. Σύμφωνα με την Αρώνη – Τσίχλη (2008: 321), δε μπορεί να δοθεί ένας ξεκάθαρος ορισμός για τον «μεταμοντερνισμό», αλλά σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται «ένα σύνολο ριζοσπαστικών στοχασμών, που επικυρώνουν την αποτυχία του ορθού λόγου ως έννοιας και ως κινητήριας δύναμης στην Ιστορία». Οι οπαδοί του εν λόγω ρεύματος είναι σκεπτικιστές και απορρίπτουν κάθετα την πεποίθηση για μια μοναδική και γραμμική ιστορία. Αντιθέτως, ο μεταμοντέρνος ιστορικός και φιλόσοφος Michel Foucault (1926-1984) φτάνει στο σημείο να ισχυρίζεται πως «δεν υπάρχει ιστορία αλλά ένα πολλαπλό αλληλοκαλυπτόμενο και αλληλεπιδρών σύνολο των νόμιμων αλλά και των αποκλεισμένων ιστοριών» (Αρώνη – Τσίχλη, 2008: 322). Τοιουτοτρόπως νομιμοποιούν κάθε είδος Ιστορίας (Αρώνη – Τσίχλη, 2008: 320-322, 324,326).

Αναφορικά με τις απόψεις των μεταμοντέρνων για τις ιστορικές πηγές, το μεταμοντέρνο ρεύμα της «γλωσσικής στροφής» στην Ιστορία υποβάθμισε τη σημασία του διαχωρισμού μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, θέτοντας σε αμφισβήτηση το κατά πόσο η Ιστορία αποτελεί επιστήμη. Ο H. White για παράδειγμα

θεωρούσε ότι και οι δύο αυτές κατηγορίες πηγών συνιστούν «γλωσσικά ενεργήματα» (speech acts). Είχε τη γνώμη πως το παρελθόν έχει χαθεί οριστικά και για αυτόν το λόγο σημασία έχουν «οι ερμηνείες του (παρελθόντος), που εξετάζονται μέσα από την ανάλυση της ποιητικής και της ρητορικής λειτουργίας της γλώσσας, ιδιαίτερα των αφηγηματικών μορφών και των δομών της... Τα ιστορικά ντοκουμέντα, επομένως, δεν έχουν κανένα προκαθορισμένο νόημα, δηλαδή καμιά ρεαλιστική σχέση με το πραγματικό παρελθόν, αλλά οι σημασίες τους μεταβάλλονται ανάλογα με την ιδεολογία και τις οπτικές του κάθε συγγραφέα ή ερμηνευτή» (Μαυροσκούφης, 2015: 21). Επίκεντρο της προσοχής τους είναι δηλαδή το κείμενο και όχι τα συμφραζόμενα στα οποία αυτό παρήχθη. Αυτό συμβαίνει μάλιστα διότι οι μεταμοντέρνοι στοχαστές μέμφονται τη διάκριση ανάμεσα στο γεγονός και τη μυθοπλασία, θεωρώντας έτσι την Ιστορία ένα είδος λογοτεχνίας που δεν είναι ρεαλιστικότερο από το μυθιστόρημα. Με λίγα λόγια, οι θιασώτες αυτών των απόψεων, οι λεγόμενοι μεταϊστορικοί, πρεσβεύουν ότι στην Ιστορία δεν υπάρχει αντικειμενικότητα, αλλά πλήρης υποκειμενικότητα και σχετικότητα και φρονούν τελικά ότι η Ιστορία είναι μια υποκειμενική γλωσσική κατασκευή (Μαυροσκούφης, 2015: 14, 21-22· Αρώνη – Τσίγλη, 2008: 323, 325).

Όλες αυτές οι αντιλήψεις θεωρήθηκαν κίνδυνος για την ιστορική επιστήμη, αλλά εντέλει η απήχησή τους δεν ήταν τόσο ισχυρή. Τελικά, το μεταμοντέρνο ρεύμα άφησε και θετική σφραγίδα στην Ιστορία, καθώς ανανέωσε τις συζητήσεις για το χαρακτήρα και το ρόλο της, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσε την κριτική προσέγγιση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Επίσης, η γλωσσική ανάλυση που προτείνουν οι μεταμοντέρνοι αποτελεί ένα ενδιαφέρον (αλλά συμπληρωματικό και όχι αποκλειστικό) βοήθημα για τους ιστορικούς (Μαυροσκούφης, 2015: 22· Αρώνη – Τσίγλη, 2008: 326).

### **1.1.2. Δυσκολίες στην προσέγγιση των ιστορικών πηγών**

Πάντως οφείλουμε να υπογραμμίσουμε πως καμιά ιστοριογραφική σχολή δεν παραγνωρίζει τη χρησιμότητα και την αξία των ιστορικών πηγών. Να σημειωθεί βέβαια πως ο όρος «μαρτυρία» για την ιστορική πηγή δεν είναι αποδεκτός, διότι η χρήση του υπονοεί πως η πηγή αποκαλύπτει μόνη της το περιεχόμενό της στον ιστορικό. Οι πηγές ωστόσο είναι τα ίχνη του παρελθόντος που υπάρχουν στο παρόν και αποτελούν την πρώτη ύλη, την οποία επεξεργάζεται ο ιστορικός. Δε θα δώσουν από μόνες τους απαντήσεις, αν δε θέσει ο ιστορικός τα ερωτήματά του σε αυτές. Έτσι, θεωρείται σήμερα πως απαιτείται μια ενεργητική προσέγγιση και κριτική επεξεργασία των πηγών, ενώ δεν πρέπει να αγνοούμε ότι καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν η κοσμοθεωρία, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του ιστορικού. Από όλα αυτά εξαρτώνται τα ερωτήματα που θα θέσει στα ίχνη του παρελθόντος, για να γίνουν τελικά αυτά *τεκμήρια* για το παρελθόν. Αυτή η διαδικασία απαιτεί από τον ιστορικό γνώσεις και δεξιότητες (Μαυροσκούφης, 2015: 14-17· Κόκκινος, 2004: 66-67· Husbands, 2004: 31).

Σε όλα αυτά πρέπει να προστεθούν και δυσκολίες που προκύπτουν από χαρακτηριστικά των ίδιων των πηγών. Για παράδειγμα, η φθορά του χρόνου μπορεί να κάνει κάποιες πηγές δύσκολα προσεγγίσιμες ή ακόμη και να τις έχει εξαλείψει.

Βέβαια και τα άτομα, συνειδητά ή όχι, μπορεί να καταστρέφουν ή να συντηρούν πηγές μέχρι το παρόν. Και μάλιστα τότε είναι που γεννιούνται ερωτήματα σχετικά με το λόγο για τον οποίο διασώθηκαν οι συγκεκριμένες πηγές και το λόγο για τον οποίο εξαφανίστηκαν άλλες. Συνάμα, εμπόδιο για τον ιστορικό μπορεί να συνιστά η έλλειψη αρκετών πηγών για το θέμα και την εποχή του ενδιαφέροντός του, ενώ κάποιες φορές έρχεται αντιμέτωπος ακόμα και με την παντελή απουσία τους. Και η αντίθετη περίπτωση όμως, η μεγάλη αφθονία πηγών για μια θεματική ή/και μια χρονική περίοδο, δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη, διότι καθίσταται ανέφικτο για τον ιστορικό να τις μελετήσει όλες (Μαυροσκούφης, 2015: 17·Husbands, 2004: 31-32). Πρόβλημα για την ιστορική έρευνα συνιστά και το γεγονός ότι για κάποια θέματα έχουμε κατάλοιπα από τη μεριά μόνο κάποιων εκ των εμπλεκομένων στο θέμα. Λόγου χάρη για τις ευρωπαϊκές αποικίες στην Αφρική τον 19<sup>ο</sup> αιώνα έχουμε μονάχα τις πηγές που έχουν δημιουργήσει οι Ευρωπαίοι, καθιστώντας μονόπλευρη την πληροφόρησή μας. Άλλοτε πάλι κάποια κατάλοιπα του παρελθόντος βρίθουν συγχύσεων και αντιφάσεων. Με όλα τα παραπάνω ως δεδομένα, ο Husbands (2004: 32) καταλήγει πως «η συγκρότηση της ιστορικής κατανόησης και της ιστορικής γνώσης είναι προσωρινή. Η σχέση μεταξύ του τι θέλουμε να γνωρίζουμε και του τι είναι σε θέση να μας πληροφορήσουν τα διασωζόμενα κατάλοιπα είναι μια σχέση τεταμένη και προβληματική».

Είδαμε πως με την επικράτηση σήμερα των ανανεωτικών οπτικών στην Ιστορία επεκτάθηκε η έννοια της πηγής και σε άλλα κατάλοιπα του παρελθόντος, πέραν των γραπτών πηγών. Αυτή η επέκταση όμως κάνει δυσκολότερη την κατηγοριοποίηση των πηγών. Παραδείγματος χάριν, ο διαχωρισμός μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πηγών γίνεται σήμερα πιο θολός, μιας και πηγές που θεωρούνται από άλλους ιστορικούς δευτερογενείς, μπορεί να προσεγγίζονται από άλλους ως πρωτογενείς. Η ταξινόμηση γίνεται ακόμα πιο σύνθετη, αν μάλιστα λάβει κανείς υπόψη και ιδιαίτερα γνωρίσματα των πηγών, όπως τη «μορφή, τα υλικά κατασκευής, την προέλευση και τις χρήσεις τους από σύγχρονους με αυτές και μεταγενέστερους» (Μαυροσκούφης, 2015: 24). Μια επιτύμβια στήλη λόγου χάρη δύναται να διερευνηθεί αρχικά ως γραπτή πηγή, αλλά και ως οπτική (μελετώντας τα χρώματα, το σχήμα της κλπ), ακόμα και ως αντικείμενο (μελετώντας το υλικό κατασκευής κλπ). Κατά συνέπεια, η αποδοχή ενός μονάχα συστήματος ταξινόμησης των πηγών είναι δύσκολη, επειδή πιθανότατα οι κανόνες και οι παράμετροί του θα έρχονται σε αντιδιαστολή με ένα άλλο σύστημα. Μολαταύτα, επειδή οι ιστορικοί πρέπει να καταφέρουν να χειριστούν μια τεράστια ποικιλία πηγών, πρακτικά υιοθετούν κλασικές ταξινομήσεις, προσαρμοζόμενες στις εκάστοτε ανάγκες και ενδιαφέροντά τους (Μαυροσκούφης, 2015: 14, 23-25). Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τις γενικές κατηγορίες και τα είδη – μορφές των πηγών.

### 1.1.3. Γενικές κατηγορίες ιστορικών πηγών

Η πιο βασική διάκριση των πηγών είναι αυτή μεταξύ **πρωτογενών** και **δευτερογενών** και γίνεται με βάση το πότε αυτές συντάχθηκαν. Οι πρώτες, που λέγονται και **άμεσες**, δημιουργήθηκαν την ίδια περίοδο με το γεγονός στο οποίο αναφέρονται και από σύγχρονους του. Για παράδειγμα ένας νόμος του κράτους και

μια μαρτυρία πρόσφυγα από τη Μικρά Ασία συνιστούν πρωτογενείς πηγές. Οι **δευτερογενείς** ή **έμμεσες**, από την άλλη, είναι οι πηγές που γράφονται, λέγονται, αναπαρίστανται ... (αναλόγως του είδους της πηγής) μετά από το συμβάν και την περίοδο στα οποία αναφέρονται. Χαρακτηριστικές δευτερογενείς πηγές αποτελούν τα ιστοριογραφικά έργα, ενώ στην ίδια κατηγορία ανήκουν οι κινηματογραφικές ταινίες, η τέχνη, η λογοτεχνία με ιστορικό περιεχόμενο.

Αναφορικά με το δημιουργό τους, μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις πηγές σε **επίσημες**, που έχουν δημιουργηθεί από κρατικές δομές (βουλή, υπουργεία κλπ) και από αναγνωρισμένους φορείς και θεσμούς (συνδικάτα, εκκλησία κλπ), και **ανεπίσημες**, που έχουν δημιουργηθεί από ιδιώτες, λόγου χάρη ένα ημερολόγιο ή η προσωπική αλληλογραφία κλπ.

Επιπλέον, με κριτήριο τις «προθέσεις» τους, οι πηγές χαρακτηρίζονται ως **εκούσιες** και **ακούσιες**. Όταν μιλάμε για εκούσια πηγή, εννοούμε αυτήν που περιλαμβάνει δεδομένα τα οποία ο συντάκτης θέλει να γνωστοποιήσει στους άλλους. Η ακούσια πηγή ενσωματώνει πληροφορίες έξω από τις προθέσεις του δημιουργού της και τις οποίες μπορεί να εκμαιεύσει ο ιστορικός αναλόγως των ερωτημάτων που θέτει. Παραδείγματος χάριν, μια προπολεμική διαφήμιση γυναικείου αρώματος μπορεί εκούσια να μας πληροφορήσει ότι το τάδε άρωμα κυκλοφορούσε τότε στην αγορά, αλλά συνάμα μπορεί ακούσια να μας ενημερώσει για τα τότε πρότυπα γυναικείας ομορφιάς (βλ. και Burke, 2003: 117-118).

Οι πηγές δύνανται επίσης να χωριστούν σε **δημοσιευμένες**, οι οποίες είναι προσβάσιμες σε όλους, και σε **αδημοσίευτες**, οι οποίες είτε ανήκουν στο κράτος είτε σε κάποιον ιδιώτη και δεν είναι γνωστές μέχρι να δημοσιευτούν.

Τέλος, μια ακόμη κατηγοριοποίηση των πηγών είναι οι **θησαυρισμένες** ή **καταγεγραμμένες** και οι **αθησαύριστες**. Τις πρώτες τις γνωρίζουν οι ιστορικοί και μπορεί να τις αξιοποιούν, ενώ οι δεύτερες είναι αυτές των οποίων την ύπαρξη αγνοούν.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως λόγω των εξελίξεων στη σύγχρονη ιστοριογραφία, για τις οποίες έγινε πρωτύτερα λόγος, μια ιστορική πηγή μπορεί να ανήκει σε δύο αντίθετες κατηγορίες, αναλόγως του ιστορικού είδους, της θεματικής και των απόψεων του κάθε ιστορικού. Εντούτοις, οι πρωτογενείς πηγές δεν παύουν να θεωρούνται ως τα απαραίτητα συστατικά της ιστορικής έρευνας. Αποτελούν τη βασική ουσία της Ιστορίας, μιας και μας μεταφέρουν το κλίμα της εποχής τους και σε αυτές μπορούμε να ανατρέχουμε για επανεκτιμήσεις απόψεων και αποτελεσμάτων στα οποία έχουν καταλήξει άλλοι ή και εμείς οι ίδιοι.

#### 1.1.4. Μορφές – είδη ιστορικών πηγών

Κατ' αρχήν η διάκριση γίνεται μεταξύ δύο γενικών ειδών πηγών, των **γραπτών** και των **παραστατικών**.

Οι **γραπτές** περιλαμβάνουν μια ποικιλία πηγών και συγκεκριμένα:

- *επίσημα έγγραφα*: άλλα από αυτά είναι κρατικά και άλλα όχι. Ενδεικτικά εδώ εντάσσονται συνταγματικά κείμενα, νόμοι και διατάγματα, αρχεία και πρακτικά συνεδριάσεων υπουργείων και βουλής, δικαστικές αποφάσεις, διπλωματικά έγγραφα και διεθνείς συνθήκες, αρχεία

στρατού, αστυνομίας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ληξιαρχείου και ενοριών, αλληλογραφία και αρχεία τοπικών δημόσιων υπηρεσιών, μητρώα δήμων, αρχεία κρατικών τραπεζών και δημόσιων επιχειρήσεων, σχολικά εγχειρίδια, αρχεία πολιτικών κομμάτων, συλλόγων, επιμελητηρίων, στατιστικές, αρχεία εκκλησιαστικών αρχών κ.ά.

- *ανεπίσημα και ιδιωτικά έγγραφα*: ημερολόγια, αρχεία ιδιωτικών επιχειρήσεων και ιδιωτικών τραπεζών, επιστολές, κατάλογοι βιβλιοθηκών και μουσείων, ιδιωτικά συμφωνητικά κ.ά.
- *γραπτές μνημονικές πηγές*: επιγραφές τάφων, χρονικά, ταμπέλες μαγαζιών, επιγραφές για την υπόμνηση σημαντικών συμβάντων κ.ά.
- *εφημέρες πηγές*: εφημερίδες, μπροσούρες κομμάτων και οργανώσεων, περιοδικά, εισιτήρια, καταστάσεις δρομολογίων, τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα, διαφημίσεις, λίστες προϊόντων, ιατρικές εξετάσεις κ.ά.
- *λογοτεχνία*: ιστορικά μυθιστορήματα και διηγήματα, ποιήματα, (αυτο)βιογραφίες, κείμενα περιηγητών, απομνημονεύματα, δοκίμια, παιδικά αναγνώσματα, θεατρικά κείμενα κ.ά.
- *ιστοριογραφικά κείμενα*: σχετικά βιβλία, επιστημονικά άρθρα, πρακτικά συνεδρίων κ.ά.
- *μελέτες άλλων επιστημών*: ανθρωπολογία, αρχαιολογία, κοινωνιολογία, κοινωνική ανθρωπολογία, βιολογία, γεωγραφία κ.ά.
- *φιλολογικά και γλωσσολογικά κείμενα*: λεξικά, ανθρωπώνυμα, τοπωνύμια, οδωνύμια κ.ά.

Στις **παραστατικές** πηγές, από την άλλη, εντάσσονται οι παρακάτω ιστορικές πηγές:

- *οπτικές πηγές*: εδώ θα προβούμε σε επιπλέον κατηγοριοποίηση ως εξής:
  - ◆ εικαστικά έργα: πίνακες ζωγραφικής, νωπογραφίες, ψηφιδωτά, γλυπτά, έργα αρχιτεκτονικής (δημόσια και ιδιωτικά κτίσματα, τόποι θρησκευτικής λατρείας, αγορές, πολιτιστικές και αθλητικές υποδομές), κοσμήματα, νομίσματα, σημαίες, αφίσες κ.ά.
  - ◆ φωτογραφίες: φωτογραφίες ως πορτρέτα, ως διαφημίσεις, ως ντοκουμέντα, ομαδικές φωτογραφίες, φωτογραφίες τοπίων και αντικειμένων κ.ά.
  - ◆ κινηματογράφος: ιστορικές και άλλες ταινίες, επίκαιρα, ντοκιμαντέρ
  - ◆ τηλεόραση: ειδήσεις, κάθε είδους εκπομπές, ντοκιμαντέρ
  - ◆ γελοιογραφίες και άλλα σκίτσα:
  - ◆ χάρτες
  - ◆ πίνακες και διαγράμματα: στατιστικής φύσεως πίνακες και διαγράμματα, κατόψεις κτηρίων, πολεοδομικά σχέδια
- *ακουστικές – ηχητικές πηγές*:
  - ◆ ραδιόφωνο: ειδήσεις, διαφημίσεις, διάφορες ραδιοφωνικές εκπομπές
  - ◆ ομιλίες: ομιλίες διαφόρων προσωπικοτήτων και ποικίλων θεμάτων, συνεντεύξεις, διάφοροι διάλογοι

- ◆ προφορικές πηγές: προφορικές μαρτυρίες, μύθοι, έθιμα, φανταστικές διηγήσεις
- ◆ μουσική και τραγούδια
- απομεινάρια του υλικού πολιτισμού (απτικές πηγές): μνημεία, οικοδομήματα, αρχαιολογικές ανακαλύψεις, εργαλεία, αντικείμενα καθημερινής χρήσεως, παιχνίδια, είδη ρουχισμού, έπιπλα, όπλα, οστά, διάφορα οχήματα κ.ά.
- ιστορικοί τόποι: πεδία πολεμικών συγκρούσεων, σημεία όπου έλαβαν χώρα σπουδαία συμβάντα κ.ά.
- μικτές πηγές:
  - ◆ μουσεία: σε πρώτο επίπεδο, όσα εκτίθενται στα μουσεία θεωρούνται πηγές οπτικού τύπου. Εντούτοις αυτά συχνά συνοδεύονται από κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως πληροφοριακές επιγραφές, λίστες με εκθέματα κ.ά., και κάποτε με παρουσιάσεις σχετικών βίντεο.
  - ◆ κλείνοντας, μπορεί να υποστηριχθεί πως η πλειονότητα των πηγών δύναται να έχει γνωρίσματα από δύο ή και παραπάνω είδη ιστορικών πηγών. Λόγου χάρη, η γελοιογραφία είναι κατ' αρχήν μια οπτική πηγή, όμως συχνά έχει και στοιχεία γραπτού λόγου<sup>4</sup>.

Οι Ρεπούση & Τσιβάς (2011: 10) προτείνουν μια παρόμοια ταξινόμηση των ιστορικών πηγών, με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το κάθε είδος μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αξιοσημείωτο είναι πως λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, στην οποία η ψηφιακή επικοινωνία είναι κυρίαρχη, αναφέρουν ως ξεχωριστό είδος τις ηλεκτρονικές πηγές. Έχουμε έτσι:

1. γραπτές,
2. ηλεκτρονικές,
3. ηχητικές,
4. οπτικές,
5. πηγές του τοπίου και
6. προφορικές πηγές.

### 1.1.5. Προσέγγιση και ανάλυση ιστορικών πηγών

Μετά από όλα αυτά, είναι χρήσιμο να αναφερθούν κάποια πράγματα για τον τρόπο με τον οποίο ο ιστορικός (οφείλει να) προσεγγίζει τις πηγές. Κατά κοινή ομολογία, η μεθοδική ανάλυση και η κριτική εξέταση της πηγής είναι εκ των ων ουκ άνευ για την ιστορική έρευνα. Η **ιστορική κριτική** άρχισε να οργανώνεται και να αξιοποιείται κυρίως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα από τους θετικιστές ιστορικούς Leopold von Ranke και Fustel de Coulanges, αλλά οι ρίζες της ανάγονται στη φιλολογία. Η φιλολογική κριτική των πηγών «είχε ως πρωταρχικούς στόχους την κριτική

<sup>4</sup>Οι πληροφορίες σχετικά με τις κατηγορίες και τα είδη των ιστορικών πηγών αντλήθηκαν από το Μαυροσκούφης, 2015: 26-30.



«*αναστήλωση*» (αποκατάσταση) των κειμένων και τον έλεγχο της γνησιότητας και της αξιοπιστίας τους». Αργότερα, ο Johann – Gustav Droysen τη συνδύασε με την **ερμηνευτική μέθοδο** και διαμόρφωσε έναν τρόπο επεξεργασίας των πηγών, ο οποίος λαμβάνει υπόψιν του το δημιουργό της πηγής, τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες παρήχθη και γενικώς τα ιδεολογικά, κοινωνικά κ.ο.κ. πλαίσιά της. Στα τέλη του ίδιου αιώνα οι Γάλλοι ιστορικοί Langlois και Seignobos συστηματοποίησαν αυτό το πλαίσιο προσέγγισης πηγών καθιερώνοντας την κριτική-ερμηνευτική μέθοδο. Η μέθοδός τους εντάσσεται βέβαια στα πλαίσια του θετικισμού, εντούτοις, υποστήριζαν πως ο ερευνητής πρέπει να διαθέτει τον απαραίτητο σκεπτικισμό απέναντι στις προθέσεις του δημιουργού της πηγής και στην ακρίβεια των όσων παρουσιάζει σε αυτήν (Μαυροσκούφης, 2015: 31-33).

Τα βήματα, λοιπόν, στην προσέγγιση των πηγών είναι η **εξωτερική** και η **εσωτερική κριτική** (Βόγλη, 2015: 50, Μαυροσκούφης, 2015: 32-33, Κόκκινος: 2004, 60-61). Η **εξωτερική (έλεγχος της αξιοπιστίας)** αφορά:

- τον εντοπισμό και τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων
- την εξακρίβωση του γνήσιου και του αυθεντικού (αν ο δημιουργός είναι αυτός που δηλώνει ότι είναι) της πηγής
- επιβεβαίωση του χρόνου και του τόπου παραγωγής και ανακάλυψής της
- κατηγορία και είδος πηγής
- ένταξή της στα ιστορικά συμφραζόμενά της

Η **εσωτερική κριτική (ερμηνευτική)** περιλαμβάνει:

- την κατανόηση της πηγής (γλώσσα, ύφος, λεξιλόγιο, εκφραστικά σχήματα κ.λπ.)
- ερωτήματα για την ειλικρίνεια του συντάκτη σχετικά με όσα αναφέρει (ποια είναι η θέση του, πώς σχετίζεται με γεγονότα και πρόσωπα, από πού αντλεί τις πληροφορίες του, πώς τις υποστηρίζει, αν αποσιωπά ή αλλοιώνει γεγονότα κ.λπ.)
- ιδεολογική ανάλυσή της (ποιες ιδέες, πεποιθήσεις, στερεότυπα φέρει)
- σύγκριση – διασταύρωση με άλλες (ενίσχυση ή εξασθένιση)
- συσχετισμό και επαλήθευση των όσων υποστηρίζονται με τη χρήση κι άλλων πηγών.

Σύμφωνα με τον Κόκκينو (2004: 67-68), η αυστηρή θετικιστική μεθοδολογία θεωρείται πλέον για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα παρωχημένη, γιατί η έμφαση των θετικιστών αποκλειστικά σε πρωτογενείς γραπτές πηγές αγνοεί τα διαφορετικά ερωτήματα που δύναται να θέσει ο κάθε ιστορικός στην εκάστοτε ιστορική πηγή. Ταυτοχρόνως, η μεθοδολογική αυστηρότητα των θετικιστών ανατρέπεται από το γεγονός πως προσεγγίζουν το παρελθόν στην κειμενοποιημένη μορφή του, άρα τα αντικείμενα της μελέτης τους δεν είναι ουδέτεροι φορείς πληροφοριών, αλλά ιστορικά διαμεσολαβημένα. Ακυρώνεται ακόμη από την αναπόφευκτη επικοινωνία παρελθόντος – παρόντος, που λαμβάνει χώρα κάθε φορά που επιχειρεί κανείς να αναπαραστήσει και να εξηγήσει το παρελθόν. Εξάλλου, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως οι πηγές της ιστορίας εκτός από την **τεκμηριωτική** τους διάσταση, τη γνωστοποίηση δηλαδή πληροφοριών για το παρελθόν, έχουν και μια διάσταση που δεν πρέπει να παραβλέπεται, την **ποιητική**, η οποία αλλάζει και μεταστοιχειώνει την πραγματικότητα, καθώς ο δημιουργός της πηγής έχει τα δικά του ξεχωριστά

χαρακτηριστικά και ζει σε συγκεκριμένα πλαίσια τόπου και χρόνου, ώστε να αντιλαμβάνεται διαφορετικά από άλλους την πραγματικότητα.

Όπως υποστηρίχθηκε και ωριότερα τα ίχνη που κληροδοτεί το παρελθόν δεν αποτελούν αυτομάτως μαρτυρίες, αλλά αντιθέτως «αναγορεύονται σε ιστορικές πηγές μέσα από την ενεργοποίηση των ευαισθησιών του εκάστοτε παρόντος» (Κόκκινος, 2004: 68). Για αυτό η προσέγγισή τους οφείλει να ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία σύμφωνα με το μοντέλο ανάλυσης ιστορικών πηγών που προτείνει ο Κόκκινος (2004: 68-71) εδράζεται στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιος αποτελεί το δημιουργό και ποιος τον αποδέκτη της ιστορικής πηγής;
- Από πότε χρονολογείται η πηγή και σε ποια ιστορική περίοδο ή γεγονός αναφέρεται;
- Σε ποια κατηγορία και σε ποιο είδος ανήκει η πηγή;
- Το κατάλοιπο που επεξεργάζεται ο ιστορικός συνιστά ολόκληρη την πηγή ή είναι ένα απόσπασμα/κομμάτι της; Στη δεύτερη περίπτωση, γιατί δεν είναι διαθέσιμη όλη η πηγή; Τότε μάλιστα πρέπει να είναι διαθέσιμες διευκρινιστικές πληροφορίες για την ολοκλήρωση του νοήματος της πηγής και για την ένταξή της στα χωροχρονικά της πλαίσια.
- Εάν η πηγή είναι γραπτής μορφής, είναι στην αυθεντική της γλώσσα ή μεταφρασμένη;
- Ποιος παρέχει τις πληροφορίες της πηγής; Κάποιο κέντρο λήψης αποφάσεων, κάποιος θεσμός, κάποια υπηρεσία, κάποια ομάδα ατόμων ή κάποιος ξεχωριστός παρατηρητής;
- Ποια δεδομένα μας μεταφέρει η πηγή και ποια αποσιωπά εκουσίως ή λόγω ελλιπούς γνώσεως εκ μέρους του μάρτυρα;
- Αναφέρεται και παραπέμπει σε άλλες πηγές η πηγή που προσεγγίζει ο ιστορικός;
- Τα στοιχεία που παρουσιάζονται έχουν λογική και νοηματική συνέχεια;
- Ποιες πληροφορίες μας παρέχει ασυνείδητα η μαρτυρία;
- Ποιοι είναι οι δηλωμένοι και οι σιωπηροί στόχοι του δημιουργού της πηγής;
- Τι αναμένουν από αυτήν οι αποδέκτες της;
- Επηρεάζεται ο δημιουργός της πηγής από πολιτικούς, οικονομικούς, ιδεολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες και αν ναι από ποιους;
- Με ποιον τρόπο διασφαλίζεται πως η μαρτυρία μένει ανεπηρέαστη από στερεοτυπίες και προκαταλήψεις;
- Υπάρχουν αντιφάσεις μεταξύ διαφόρων μαρτυριών;
- Τέλος, με ποιους τρόπους μπορεί κανείς να ξεχωρίσει τα γεγονότα από τις απόψεις, τις παραπονημένες από τις αξιόπιστες πληροφορίες;

Οι εν λόγω ερωτήσεις αποτελούν ένα γενικό μοντέλο για τον κριτικό έλεγχο και τη μελέτη των καταλοίπων του παρελθόντος. Για μοντέλα ανάλυσης συγκεκριμένα των οπτικών ιστορικών πηγών θα γίνει λόγος σε άλλη ενότητα.

Στη συνέχεια, έκαναν την εμφάνισή τους και μεταθετικιστικές προσεγγίσεις, για παράδειγμα της διανοητικής ιστορίας και της σημειωτικής. Για αυτές δε θα γίνει

λόγος αναλυτικά, γιατί κάτι τέτοιο ξεφεύγει από τους σκοπούς αυτής της εργασίας. Θα αρκεστούμε στο να αναφέρουμε πως αυτές σπάνια αξιοποιούνται ακέραιες από τους ιστορικούς, οι οποίοι επιλέγουν το παραδοσιακό μοντέλο ανάλυσης των πηγών, εμπλουτισμένο με στοιχεία από τις νεότερες προσεγγίσεις (Μαυροσκούφης, 2015: 33-38).

## 1.2. Πηγές στην ιστορική εκπαίδευση

### 1.2.1. Ιστορική αναδρομή της ένταξης των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο

Στη σημερινή εποχή οι ιστορικές πηγές αξιοποιούνται στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, όμως αυτό δε συνέβαινε πάντοτε. Για την αξιοποίησή τους αυτή υπήρχαν στο παρελθόν αντιδράσεις, αλλά και σήμερα δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία ως προς τη χρήση τους.

Απόψεις που να συνηγορούν υπέρ των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας άρχισαν να εκφράζονται στις αρχές του περασμένου αιώνα. Στις ΗΠΑ το ρεύμα της «προοδευτικής εκπαίδευσης» που υποστήριζε τη μάθηση μέσω της πράξης («learning by doing») θεωρούσε πως η ιστορική γνώση, δηλαδή η γνώση του ιστορικής αφήγησης, πρέπει να συνοδεύεται απαραίτητως από την ιστορική σκέψη, δηλαδή την καλλιέργεια από τους/τις μαθητές/τριες μεθόδων για την κριτική επεξεργασία ιστορικών πηγών. Παρόμοιες απόψεις εκφράστηκαν την ίδια εποχή στην Αγγλία και στη Γαλλία λίγο αργότερα από τα «Annales» (Ρεπούση, 2000· Μαυροσκούφης, 2015: 177-178).

Οι αντιλήψεις αυτές δε γνώρισαν μεγάλη εφαρμογή και μάλιστα τις δεκαετίες του 1950 και 1960 τα πορίσματα του Ελβετού παιδαγωγού Piaget θα κλονίσουν τις πεποιθήσεις αυτές. Συγκεκριμένα, ο Piaget ισχυρίστηκε πως τα παιδιά διέρχονται από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης και πως μόνο μετά την ηλικία των 12 χρόνων δύνανται να επεξεργαστούν αφηρημένες ιδέες, να διατυπώσουν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις και να εργαστούν για την απάντησή τους. Δεδομένου ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την κριτική ανάλυση πηγών, οι θέσεις αυτές του Piaget ενίσχυσαν ουσιαστικά όσους διαφωνούσαν με την αξιοποίηση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας (Αβδελά, 1998: 111-112· Μαυροσκούφης, 2015: 178).

Μολαταύτα, ο Bruner αμφισβήτησε τη πιαζετιανή άποψη πως η μάθηση εξαρτάται από μια πορεία που διέρχεται από τα στάδια ανάπτυξης και υποστήριξε πως αυτή είναι μια διαμορφωτική διεργασία με γνωρίσματα ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών. Αυτοί/ές είναι που δέχονται τα ποικίλα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τα κατηγοριοποιούν, ενώ ο/η δάσκαλος/α επιδιώκει να κατευθύνει τα παιδιά από μια «εικονική αναπαράσταση» των εννοιών, δηλαδή μάθηση με πραγματικά αντικείμενα και εικόνες, στη «συμβολική αναπαράσταση», στη μάθηση δηλαδή μέσω συμβόλων (γλωσσικών ή μαθηματικών). Σύμφωνα με το Bruner, η Ιστορία, όπως και κάθε επιστήμη (ή γνωστικό αντικείμενο), εδράζεται σε κάποιες βασικές αρχές, τις δομές, τις οποίες δύνανται και οφείλουν να αφομοιώσουν οι μαθητές/τριες. Αυτό επιτυγχάνεται με μια «σπειροειδή διάταξη» της ύλης, που

σημαίνει ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή ήδη από νωρίς με τις εκάστοτε δομές, αρχικά σε επίπεδο προσαρμοσμένο σε αυτά. Έπειτα, σε υψηλότερη σπείρα, συναντούν ξανά αυτές τις δομές σε ανώτερο επίπεδο και με καινούργια χαρακτηριστικά, τις οποίες και αναλύουν βαθύτερα (Μαυροσκούφης, 2015: 179· Αβδελά, 1998: 113-114).

Αργότερα, οι έρευνες του Boothθα διαψεύσουν τον Piaget και θα ισχυροποιήσουν όσα υποστήριζε ο Bruner. Τα αποτελέσματα του Boothέδειξαν πως η ιστορική σκέψη των μαθητών/τριών μπορεί να καλλιεργηθεί. Όμως προϋπόθεση για αυτό συνιστά η υπέρβαση από το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο, με τον/την δάσκαλο/α στο επίκεντρο και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε ρόλο παθητικών δεκτών, σε μια διδακτική προσέγγιση στην οποία οι τελευταίοι/ες έχουν ενεργητική εμπλοκή στη μάθηση. Στην περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας αυτό σημαίνει να εκφράζουν οι μαθητές/τριες υποθέσεις και ερωτήματα και να εργάζονται για την απάντησή τους. Σε μια τέτοια διδασκαλία, λοιπόν, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι οι ιστορικές πηγές, διαφόρων μορφών και πεποιθήσεων, καθώς και η κριτική ανάλυσή τους (Μαυροσκούφης, 2015: 180· Αβδελά, 1998: 113-114).

Έτσι, τη δεκαετία του 1970, εμφανίστηκε στη Μεγάλη Βρετανία το ρεύμα της «Νέας Ιστορίας», που υποστήριζε την ανάγκη για καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης και των ιστορικών εννοιών, την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων και την κριτική προσέγγιση των πηγών στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας. Σε όλα αυτά εκφράστηκαν ενστάσεις που συν τοις άλλοις αμφισβητούσαν τη δυνατότητα των παιδιών να αντιληφθούν τη φύση των ιστορικών πηγών. Παράλληλα, η κριτική εστίαζε και στην ασάφεια αναφορικά με το σκοπό αξιοποίησης των πηγών στο μάθημα, αν αυτές δηλαδή χρησιμοποιούνται για να ελέγχονται διάφορες ερμηνείες ή αν λειτουργούν ως εργαλεία για την προαγωγή δεξιοτήτων. Στη θέση των θιασωτών της «Νέας Ιστορίας» ότι τα παιδιά με τη χρήση των πηγών πρέπει να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο εργασίας των ιστορικών, οι σκεπτικιστές υποστήριζαν πως κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο και ανώφελο. Την ίδια εποχή στη Γαλλία η βαρύτητα στην αξιοποίηση των πηγών στην τάξη και η ταυτόχρονη υποβάθμιση του κειμένου του σχολικού βιβλίου ιστορίας, πυροδότησε εντάσεις ανάμεσα στους οπαδούς της κάθε άποψης (Μαυροσκούφης, 2015: 178, 180-182).

Τελικά, οι υποστηρικτές της «Νέας Ιστορίας», αποδεχόμενοι κάποιες από τις επιφυλάξεις που εκφράστηκαν, συνέβαλαν τη δεκαετία του 1970 και του 1980 στη διαμόρφωση νέων προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, προκρίνοντας την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στην τάξη χωρίς όμως ταυτόχρονα να ανατρέψουν τη σημασία της δηλωτικής ιστορικής γνώσης. Και στη Γαλλία τη δεκαετία του 1980 υιοθετήθηκαν παρόμοια συνδυαστικά μοντέλα (Μαυροσκούφης, 2015: 178, 182).

Ανάλογες αντιπαραθέσεις και παλινωδίες σχετικά με την διδακτική αξιοποίηση των πηγών υπήρξαν και σε άλλες χώρες, όπως στην Ισπανία και στις ΗΠΑ με την ίδια κατάληξη, το συνδυασμό της γνώσης του ιστορικού πλαισίου με την καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων μέσα από πηγές. Κοινό χαρακτηριστικό σε όλα τα κράτη αλλά και αποτέλεσε η εμπλοκή πολιτικών και ιδεολογικών παραγόντων στις συζητήσεις και στις αποφάσεις αναφορικά με τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας και τη χρήση πηγών στην τάξη για ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης. Ο βασικός φόβος αφορούσε σε τυχόν υποβάθμιση της ιστορίας του έθνους μέσα από την απομάκρυνση

από την βασική εθνοκεντρική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου (Μαυροσκούφης, 2015: 183-184).

### **1.2.2. Η σύγχρονη αντίληψη για την ένταξη των πηγών στη μαθησιακή διαδικασία- η ελληνική περίπτωση**

Όπως υποστηρίχθηκε και νωρίτερα, καμία από τις ιστοριογραφικές σχολές δεν παραγνωρίζει την αξία των πηγών για την Ιστορία. Παρομοίως, δε γίνεται να διδάξει κανείς ιστορία χωρίς την αξιοποίηση των πηγών στη διδασκαλία.

Σύμφωνα με την Sandwell (2008:304), τα νέα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως με την κατάλληλη καθοδήγηση, ακόμη και τα παιδιά 7 ετών μπορούν να έχουν υψηλή κατανόηση της δομής της ιστορίας και να διαχειρίζονται πολύπλοκες αφηγήσεις και αντιφατικές μαρτυρίες. Έτσι, η ενσωμάτωση των πηγών στο μάθημα πρέπει να συνοδεύεται και από την υιοθέτηση των τρόπων με τους οποίους οι ιστορικοί προσεγγίζουν και αναλύουν τις πηγές. Φυσικά, αυτοί οι τρόποι πρέπει να εναρμονίζονται με ένα διδακτικό αντικείμενο που απευθύνεται σε μαθητές/τριες, λαμβάνει χώρα στο σχολείο και σε πολλές περιπτώσεις το αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατά κύριο λόγο δεν είναι ιστορικοί ούτε έχουν την σχετική κατάρτιση, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα, λοιπόν, έτσι και στην Ιστορία πρέπει να εφαρμόζονται ενεργητικές στρατηγικές οικοδόμησης της γνώσης και είναι ουσιώδες να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιοποίηση ιστορικών πηγών στην τάξη είναι εκ των ων ουκ άνευ για την δυναμική συμμετοχή των παιδιών (Ρεπούση & Τσιβάς, 2011: 8). Ειδικότερα, ο δάσκαλος/α ως αυθεντία περιορίζεται στην αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου και οι διδασκόμενοι/ες σε ρόλο παθητικών δεκτών των ιστορικών πληροφοριών.

Η συμπερίληψη των πηγών στο βιβλίο Ιστορίας των μαθητών/τριών δεν έχει μόνο θετικά, αντίθετα δημιουργούνται και προβλήματα, όπως θα υποστηριχθεί παρακάτω. Για αυτόν το λόγο, οι Ρεπούση και Τσιβάς (2011: 9) εισηγούνται μια «λειτουργική χρήση της μαρτυρίας», με την οποία εννοούν πως η πηγή καθίσταται το βασικό υλικό του μαθήματος και πως χωρίς αυτό δε μπορεί να επιτευχθεί ιστορική κατανόηση. Η λειτουργική χρήση συνεπάγεται επιπροσθέτως και το σχηματισμό ενός μαθησιακού πλαισίου, εντός του οποίου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν «την πολλαπλή αιτιότητα των ιστορικών φαινομένων, ...τους τρόπους με τους οποίους διευθετείται το παρελθόν» και να αντιληφθούν την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών για αυτό το παρελθόν.

Να σημειωθεί πως η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στην τάξη, περιλαμβάνει τις πρωτογενείς, αλλά και τις δευτερογενείς πηγές. Με τις πρώτες προσεγγίζουμε το πώς έζησαν οι άνθρωποι του παρελθόντος μια κατάσταση, ένα γεγονός κλπ. και με τις δεύτερες αντιλαμβανόμαστε πώς τα εξήγησαν και τα σχολίασαν αυτά άλλοι (Ρεπούση & Τσιβάς, 2011: 8).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας όλο και πιο πολύ περιλαμβάνουν ιστορικές πηγές. Το πρόβλημα εντούτοις εντοπίζεται στη χρήση τους. Άλλοτε η χρήση τους είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη, μιας και οι πηγές επιτελούν ένα διακοσμητικό ρόλο για να ανακουφίζουν τον/την αναγνώστη/στρια από τη συνεχή γραπτή αφήγηση. Άλλες φορές πάλι, ο ρόλος των πηγών είναι να

επαληθεύουν και να πιστοποιούν απλά την ιστορική αφήγηση του βιβλίου. Στην περίπτωση αυτή, θεωρείται πως οι πηγές παρουσιάζουν πιστά και επακριβώς μια ιστορική πραγματικότητα, αντίληψη που πηγάζει από το θετικισμό και δεν έχει θέση στις σύγχρονες απόψεις για τη διδακτική του μαθήματος. Τέλος, μια ελληνική ιδιαιτερότητα αποτελεί η περίπτωση της φιλολογικής και όχι ιστορικής ανάλυσης της πηγής, κάτι που στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλεται στη διδασκαλία της Ιστορίας από αποφοίτους φιλολογικών σχολών. Και εδώ, η αξιοποίηση της πηγής είναι προβληματική, διότι «η ιστορική πηγή που είναι συνήθως γραπτή αξιοποιείται γλωσσικά αφού απουσιάζει η γνώση μιας λειτουργικής χρήσης της μαρτυρίας» (Ρεπούση & Τσιβάς, 2011: 9). Γενικώς, όχι μόνο στην Ελλάδα, η διδακτική αξιοποίηση των πηγών, παρά τα άφθονα επιχειρήματα υπέρ τους – τα οποία και θα συζητηθούν στην επόμενη ενότητα - φαίνεται να μένει στα χαρτιά, ενώ η διδασκαλία εστιάζεται στην αφήγηση του εγχειριδίου, επιβεβαιώνοντας την Sandwell (2008: 305) που γενικότερα υποστηρίζει πως «κατά ειρωνικό τρόπο, τα ίδια ντοκουμέντα που παρέχουν το θεμέλιο της ιστορικής έρευνας, μπορούν να φαίνονται άσχετα για να διδάξεις ιστορία».

Πάντως, για να μιλήσουμε πιο πρακτικά, η ιστορική πηγή δε μεταφέρει αυτούσια μια ιστορική πραγματικότητα, αλλά όσα ο δημιουργός της μπορεί και θέλει να μας γνωστοποιήσει. Επομένως, στη διδακτική αξιοποίηση μιας πηγής χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψιν στοιχεία που αφορούν το δημιουργό της (πού και πότε έζησε, κοινωνικό, οικονομικό, ιδεολογικό κλπ. προφίλ του), τις προθέσεις που είχε όταν δημιουργούσε την πηγή και το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή παράχθηκε. Με αυτά τα δεδομένα, οι Ρεπούση & Τσιβάς (2011: 12-13) προτείνουν ένα μοντέλο τριπλής ανάγνωσης των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας:

- I. η **1<sup>η</sup> ανάγνωση** πραγματοποιείται με στόχο μια πρώτη ανίχνευση των σκοπών δημιουργίας της πηγής. Για να γίνει αυτό, πρέπει να εντοπιστεί η σχέση μεταξύ του δημιουργού της πηγής και του κοινού του. Τοιουτοτρόπως, μαθαίνουμε το χρόνο παραγωγής της πηγής και τα ιστορικά συμφραζόμενα της εποχής της.
- II. με τη **2<sup>η</sup> ανάγνωση** θέλουμε να αντιληφθούμε τη λειτουργία της πηγής και την προσφορά της στην ιστορική γνώση. Εδώ έχουμε τρία στάδια:
  - i. **κατάταξη**: προσδιορίζεται το είδος στο οποίο εντάσσεται η πηγή, ξεκαθαρίζεται αν είναι πρωτογενής ή δευτερογενής κλπ.
  - ii. **κατανόηση**: εντοπίζεται το κύριο ζήτημα που πραγματεύεται η μαρτυρία και η στάση του δημιουργού της απέναντι σε αυτό
  - iii. **αξιολόγηση**: εδώ γίνεται υπέρβαση της πηγής με την έννοια ότι σχολιάζουμε το πού δίνει έμφαση, τι αποκρύπτει, τις αντιφάσεις της, την οπτική της γωνία, τις προκαταλήψεις που φέρει, τις επαφές με άλλες σχετικές πηγές.
- III. στην **3<sup>η</sup> ανάγνωση** εξετάζουμε πώς η υπό ανάλυση πηγή μπορεί να φωτίσει το θέμα που μας ενδιαφέρει και ποιες από τις ερωτήσεις που θέτουμε για το εν λόγω θέμα δύναται να απαντήσει. Φυσικά, τα δεδομένα που έχουμε από τις δύο προηγούμενες αναγνώσεις, είναι χρήσιμα σε αυτό το σημείο και γενικώς οι τρεις αναγνώσεις δεν είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη.

### 1.2.3. Η χρησιμότητά των ιστορικών πηγών για τους/τις μαθητές/τριες

Σήμερα πάντως, οι φόβοι για τη χρήση των πηγών στα σχολεία, φόβοι που αναφέρθηκαν παραπάνω, θεωρούνται αβάσιμοι. Αντιθέτως, οι αλλαγές στην ιστοριογραφία, τα ευρήματα των γνωστικών ψυχολόγων και οι νέες ανάγκες της κοινωνίας έχουν καταστήσει αδιαμφισβήτητη τη διδακτική αξία των ιστορικών πηγών για λόγους που αναλύονται στην ενότητα αυτή.

Κατ' αρχάς, η χρήση των πηγών εκτοπίζει (ή έστω μειώνει) την έμφαση στην αφήγηση του βιβλίου και τη θεώρηση του/της δασκάλου/ας ως αυθεντίας. Κατά συνέπεια, το μάθημα της Ιστορίας καθίσταται πιο ενδιαφέρον, οι εκπαιδευόμενοι/ες κινητοποιούνται και αποκτούν ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία καλούμενοι/ες να εργαστούν για διερεύνηση και απάντηση ερωτημάτων που απασχολούν τους/τις ίδιους/ες (Μαυροσκούφης, 2015: 185· Μελάς 1999: 72· Αβδελά, 1998: 157-158· Σακκά, 2001: 106· Sandwell, 2008:303· Smithsonian National Museum of American History, n.d.: 5).

Όταν, λοιπόν, η μάθηση είναι ενεργητική τότε είναι και ποιοτικότερη, δεδομένου ότι πρόκειται για τα ίδια τα παιδιά που ανακαλύπτουν τη γνώση, βρίσκουν νόημα σε αυτήν τη διαδικασία και συνδέουν με την προϋπάρχουσα γνώση τις νέες πληροφορίες που συλλέγουν. Μάλιστα, στα πλεονεκτήματα των ιστορικών πηγών προσμετράται το γεγονός ότι δίνουν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες την ευκαιρία να ενεργοποιούν πολλές αισθήσεις. Λόγου χάρι κινητοποιείται η όραση και η ακοή όταν παρακολουθούν επίκαιρα παλαιότερης εποχής, ταινίες ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό και η αφή όταν μελετούν κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού. Ακόμη, η χρήση των πηγών ανακουφίζει τα παιδιά από τον καταγιισμό πληροφοριών της αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου (Μαυροσκούφης, 2015: 185· Αβδελά, 1998: 158· Sandwell, 2008: 305· Smithsonian National Museum of American History, n.d.: 5).

Έπειτα, μόνο με την έμπρακτη ενασχόληση με τις πηγές δύνανται τα παιδιά να αντιληφθούν τη φύση αυτών, ότι δηλαδή οι πηγές δε μας μεταφέρουν άμεσα πληροφορίες για το παρελθόν, αλλά συνιστούν κατάλοιπα του παρελθόντος, και καταλαβαίνουν πώς πρέπει να τις χρησιμοποιούν για να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Έτσι, εκ των πραγμάτων, έρχονται σε επαφή με τις μεθόδους και τους τρόπους δράσης που ακολουθούν οι ιστορικοί και καλλιεργούν ικανότητες ανάλυσης και ερμηνείας (Μαυροσκούφης, 2015: 187·Μελάς 1999: 71-72·Αβδελά, 1998: 157-158·Smithsonian National Museum of American History, n.d.: 5).

Παράλληλα, σύμφωνα με το Μαυροσκούφη (2015: 186) η χρήση των πηγών στο μάθημα βοηθά «στην αποφυγή της μονολιθικότητας, του δογματισμού και των ιδεολογικών καταχρήσεων της ιστορίας». Πράγματι, ο πλουραλισμός απόψεων ενισχύεται όταν αξιοποιούνται πηγές διαφόρων μορφών και ποικίλων οπτικών. Έτσι, η μονόπλευρη αφήγηση του σχολικού βιβλίου, το περιεχόμενο της οποίας έχει καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό από πολιτικούς και ιδεολογικούς παράγοντες, παραμερίζεται. Σε ένα πιο σύνθετο επίπεδο ανάλυσης, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας πηγές μαθαίνουν να διαχειρίζονται αντιφατικές ερμηνείες και αντίθετες απόψεις, αλλά και να βρίσκουν μεροληψίες και στερεοτυπικές κρίσεις. Τοιουτοτρόπως, εξασκούνται στην πολύπλευρη και αντικειμενική αντιμετώπιση διαμφισβητούμενων ζητημάτων και τελικά στο σχηματισμό προσωπικής γνώμης (Μαυροσκούφης, 2015: 187· Sandwell, 2008: 304· Smithsonian National Museum of American History, n.d.: 5).

Ακόμη, έχει υποστηριχθεί πως με τη χρήση των πηγών καλλιεργείται η ιστορική φαντασία και ενδυναμώνεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευόμενων (Αβδελά, 1998: 158· Σακκά, 2001: 107). Επίσης, στα θετικά τους συγκαταλέγεται και η συνδρομή τους στην σύλληψη εκ μέρους των μαθητών/τριών θεμελιωδών ιστορικών εννοιών, όπως της συνέχειας και της αλλαγής, του ιστορικού χρόνου, της περιοδολόγησης κ.ά. (Μαυροσκούφης, 2015: 186).

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα της ενσωμάτωσης των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία είναι το ότι με την ποικιλία των ειδών τους απευθύνονται σε όλους τους μαθησιακούς τύπους των μαθητών/τριών. Λόγου χάρη, οι προφορικές μαρτυρίες είναι κατάλληλες για όσους μαθαίνουν καλύτερα δια της ακοής, οι οπτικές πηγές και τα αντικείμενα για τους «οπτικούς τύπους» κ.ο.κ. (Smithsonian National Museum of American History, n.d.: 5).

Επιπροσθέτως, μπορούμε να πούμε πως η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία συμβάλλει στον «ιστορικό γραμματισμό» (historical literacy) των μαθητών/τριών, παράλληλα με τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους (Ρεπούση & Τσιβάς, 2011: 9). Καταληκτικά, με τη σωστή χρήση των πηγών στο σχολείο μπορούμε να διαμορφώσουμε αυριανούς πολίτες, που θα σκέπτονται κριτικά, θα μπορούν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τις αλλαγές που συμβαίνουν, θα διαμορφώνουν τρόπους δράσης για να ανταπεξέρχονται σε προβληματικές καταστάσεις και δε θα δέχονται παθητικά και άκριτα οτιδήποτε προβάλλεται ως νόρμα (Μαυροσκούφης, 2015: 186· Sandwell, 2008: 305).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΟΙ ΟΠΤΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

### 2.1. Γενικά για τις οπτικές πηγές & μοντέλα κριτικής προσέγγισής τους

Όπως προαναφέρθηκε, με τις νέες προσεγγίσεις στην ιστοριογραφία, οι οπτικές πηγές έχουν αρχίσει να αξιοποιούνται στην ιστορική έρευνα. Μολαταύτα, η αξιοποίηση αυτή δεν πραγματοποιείται δίχως προβλήματα. Κατ' αρχάς πολλοί ιστορικοί επιμένουν να μη δίνουν στις εικόνες την ίδια σημασία που δίνουν στα γραπτά τεκμήρια. Άλλωστε, νιώθουν πιο καταρτισμένοι στην ανάλυση κειμένων και τα επιλέγουν, αφού αυτά δίνουν την εντύπωση της εξέλιξης και αλληλουχίας των γεγονότων, ειδικά όταν βρίσκονται σε σειρές αρχείων, σε αντιδιαστολή με τις εικόνες που θεωρείται πως προβάλλουν μια στιγμιαία απεικόνιση ενός ιστορικού συμβάντος. Ακόμα και όταν οι ιστορικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των εικόνων, δυσκολεύονται να συνδέσουν τις μαρτυρίες τους με τις αντίστοιχες των κειμένων και γενικώς να τις προσπελάσουν κριτικά (Μαυροσκούφης, 2015: 57).

Πάντως, οι οπτικές πηγές παρουσιάζουν μια σειρά πλεονεκτημάτων που καθιστούν επωφελή αλλά και απαραίτητη τη χρησιμοποίησή τους στην ιστορική έρευνα. Πρώτον, δύνανται να μας παράσχουν πληροφορίες για θέματα για τα οποία οι γραπτές πηγές είτε αναφέρουν ελάχιστα πράγματα είτε αποσιωπούν. Αποβαίνουν χρήσιμες για την ιστορία την πολιτισμική, την κοινωνική, των νοοτροπιών, των απλών ανθρώπων κλπ. Λόγου χάρη, σύμφωνα με τον Burke(2003: 101) «οι εικόνες είναι ιδιαίτερα πολύτιμες για την ανάπλαση της καθημερινότητας των ανθρώπων ως προς τα πολιτιστικά στοιχεία, τη στέγασή τους για παράδειγμα, μιας και ορισμένες φορές έχτιζαν με υλικά τα οποία δεν επρόκειτο να αντέξουν». Σε αυτά μπορούμε να συμπληρώσουμε και στοιχεία που μας δίνουν αναφορικά με ήθη και έθιμα, τρόπους ψυχαγωγίας, αθλήματα, παιχνίδια, επικρατούσες αντιλήψεις, στερεότυπα για τον «άλλο», μορφές προπαγάνδας κ.ά. Επιπροσθέτως, οι οπτικές αναπαραστάσεις καθίστανται ωφέλιμες, όταν μελετά κανείς κοινωνίες που δεν διαθέτουν γραπτή γλώσσα (λ.χ. Ινδιάνοι) ή κοινωνικές ομάδες που δεν είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσουν (λ.χ. οι δούλοι στην αρχαιότητα) (Μαυροσκούφης, 2015: 58·Burke, 2003).

Εδώ να προσθέσουμε πως ζούμε σε μια εποχή στην οποία η εικόνα έχει καταστεί βασικότατο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Ο παραγκωνισμός της οδηγεί κατά συνέπεια στη μείωση των ιστορικών τεκμηρίων που έχουν στη διάθεσή τους οι ιστορικοί. Επίσης, χάρη στην τηλεόραση, το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης η εικόνα κάθε μορφής αποκτά μεγάλη δύναμη, ώστε ο οπτικός γραμματισμός να αποτελεί αναγκαιότητα και για τον ιστορικό (Μαυροσκούφης, 2015: 58).

Πέρα όμως από τη θετική διάσταση των οπτικών πηγών, υπάρχουν και σημεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τον ιστορικό που καταπιάνεται με αυτές. Πρώτον, οι οπτικές αναπαραστάσεις διαθέτουν τέτοιο σθένος, ώστε κατευθύνουν πολλούς να τις εκλαμβάνουν ως ρεαλιστικές, να θεωρούν με άλλα λόγια πως όσα απεικονίζονται είναι και η ιστορική πραγματικότητα. Συνάμα, η ικανότητα της εικόνας να ξεπερνά εμπόδια που τίθενται από γλωσσικούς φραγμούς, μιας και μπορεί να γίνει αντιληπτή από όλους, αλλά και η δυνατότητά της να δρα στο συναίσθημα

«δημιουργούν την αίσθηση -για ψευδαίσθηση πρόκειται βέβαια- του δεδομένου και της προσδίδουν ακαταμάχητη ρητορική αποτελεσματικότητα» (Μαυροσκούφης, 2015: 58). Στο σχόλιο του Μαυροσκούφη ότι πρόκειται για ψευδαίσθηση πρέπει να προσθέσουμε και τη γνώμη του Burke (2003), ο οποίος ισχυρίζεται πως οι εικόνες ενός πολιτισμού, μιας θρησκείας κλπ. δε γίνονται κατανοητές από άτομα που δεν ανήκουν στο συγκεκριμένο πολιτισμό ή θρησκεία, διότι χρησιμοποιούν πολιτισμικούς κώδικες και συμβάσεις, που είναι ανοίκειες για τα άτομα αυτά.

Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο που οφείλουμε να έχουμε κατά νου είναι πως τα οπτικά ντοκουμέντα δεν είναι απαλλαγμένα από ιδεολογικές και πολιτικές φορτίσεις. Αρχικά, κάθε σύνολο ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων (είτε πρόκειται για μια θρησκεία, είτε ένα πολιτικοοικονομικό σύστημα είτε κάτι άλλο) έχει τη δική του ξεχωριστή έκφραση στην εικονογραφία, δηλαδή χρησιμοποιεί ιδιαίτερα σύμβολα και αναλογίες για την απεικόνιση όλων αυτών. Έπειτα, κάθε εικόνα είναι φορέας μηνυμάτων και αξιών. Κατά συνέπεια, εικονικές αναπαραστάσεις αξιοποιούνται συχνά άλλοτε για την εδραίωση και άλλοτε για την ανατροπή της πολιτικής εξουσίας, πραγματώνουν δηλαδή πολιτική προπαγάνδα (Burke, 2003: 76· Κόκκινος, 2004: 74). Άλλες φορές επιζητούν την εξύψωση του εθνικού φρονήματος, την υποβάθμιση και δυσφήμιση του εθνικού «άλλου», την εμπέδωση μιας θρησκείας κλπ. (Μαυροσκούφης, 2015: 59· Burke, 2003). Ο καλλιτέχνης σε αυτά τα πλαίσια, ιδίως από τη Γαλλική Επανάσταση και έπειτα, χρησιμοποιεί σύμβολα, μεταφορές και προσωποποιήσεις για την αναπαράσταση κάποιων ιδεών. Οι έννοιες της Ελευθερίας, της Ισότητας και της Δικαιοσύνης για παράδειγμα απεικονίζονται τις περισσότερες φορές ως γυναίκες. Χαρακτηριστικός είναι ο πίνακας του Eugène Delacroix (1798-1863) *Η Ελευθερία που οδηγεί το λαό* (*La Liberté guidant le peuple*) στο κέντρο του οποίου υπάρχει μια γυναίκα φιγούρα που συμβολίζει την Ελευθερία. Επίσης, μια συχνή παρομοίωση σε πίνακες και γελοιογραφίες είναι η αναπαράσταση του κράτους και του ηγέτη-κυβερνήτη ως πλοίου και καπετάνιου ή ως αλόγου και αναβάτη αντίστοιχα (Burke, 2003: 77-79· Κόκκινος, 2004: 74). Πέρα από αυτά, επιδιώκοντας τη στερέωση ή την ανατροπή του καθεστώτος, οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν άλλοτε και καθιερωμένες συμβάσεις απεικόνισης ακόμη και του Ιησού. Σχετικά, ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εικόνας που αξιοποιείται στην άσκηση πολιτικής προπαγάνδας, ο Burke αναφέρει το ζωγραφικό πίνακα του Γάλλου Jacques-Louis David (1748-1825) με τίτλο *Η δολοφονία του Marat* (*La Mort de Marat*). Στο εν λόγω έργο ο ζωγράφος προβάλλει το δολοφονημένο επαναστάτη Marat ως μάρτυρα με το σώμα του να βρίσκεται στο λουτρό στη στάση του αποκαθλωμένου Χριστού (Burke, 2003: 92· Κόκκινος, 2004: 74). Σχετικό με όλα αυτά είναι και ένα ακόμη ζήτημα: ο ιστορικός οφείλει να ελέγχει το πώς χρησιμοποιείται μια οπτική αναπαράσταση από τους ανθρώπους της εποχής της ή κατοπινών εποχών, «γιατί όχι μόνον η πρόσληψή της μπορεί να διαφοροποιείται, αλλά και η χρήση της να αυτονομείται από τις προθέσεις του δημιουργού ή των ανθρώπων της εποχής του» (Μαυροσκούφης, 2015: 59).

Ένα ακόμη πρόβλημα κατά την αξιοποίηση των εικόνων είναι ότι αυτές απαντώνται σε πολλές εκδοχές. Όπως προαναφέρθηκε νωρίτερα, στα είδη των ιστορικών πηγών, υπάρχουν πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες, αφίσες, γελοιογραφίες, διαγράμματα, χάρτες κ.ά. Κάθε μια από αυτές τις οπτικές πηγές διαθέτει ξεχωριστά γνωρίσματα. Για αυτό, προαπαιτούμενο για την κριτική

προσέγγιση όλων αυτών αποτελεί η κατοχή ειδικών γνώσεων από πλευράς του ιστορικού, γνώσεων που άπτονται διαφόρων επιστημονικών χώρων (ιστορίας της τέχνης, κοινωνιολογίας, πολιτικής, φιλοσοφίας, γλώσσας κλπ.). Χρειάζεται, λοιπόν, μια διεπιστημονική προσπέλαση των οπτικών μαρτυριών, και έτσι η διατύπωση μιας γενικής θεωρίας για τις εικόνες δεν είναι εύκολη (Μαυροσκούφης, 2015: 59-60). Μολαταύτα, επειδή μια γενική μέθοδος ανάλυσης των οπτικών πηγών καθίσταται απαραίτητη, έχουν αναπτυχθεί και προταθεί διάφορα μοντέλα προσέγγισης αυτών, τα οποία και παρατίθενται παρακάτω.

Ο Κόκκινος (2004: 71-72) παραθέτει ένα γενικό μοντέλο προσέγγισης και ανάλυσης των εικονικών πηγών, το οποίο αποτελείται από δύο στάδια. Η **περιγραφή της εικόνας** συνιστά το πρώτο και με αυτό εννοείται η περιγραφή των ατόμων, των αντικειμένων, του χώρου, των χρωμάτων κλπ. που απεικονίζονται και η οπτική γωνία θέασης. Το δεύτερο στάδιο, η **ερμηνεία της εικόνας**, είναι η αποκωδικοποίηση των νοημάτων της. Στη φάση αυτή γίνεται αναγνώριση των εικονιζόμενων προσώπων, εντοπίζεται το θέμα και το συμβάν που απεικονίζεται και εξετάζονται ο δημιουργός της πηγής, τα κίνητρα και οι πιθανές προκαταλήψεις του, σημεία και σύμβολα.

Σημαντική συνεισφορά στην ανάλυση των οπτικών μαρτυριών έχει ο Γερμανός ιστορικός της τέχνης, Erwin Panofsky. Βασική του θέση είναι ότι για να ερμηνεύσει κανείς ένα έργο τέχνης (και ευρύτερα μια εικονιστική πηγή) οφείλει να λάβει υπόψη του τα γνωρίσματα, τις συμβάσεις και τους πολιτισμικούς κώδικες του συγκεκριμένου πολιτισμού στον οποίο η πηγή ανήκει. Παρουσιάζει λοιπόν ένα τριμερές μοντέλο επεξεργασίας των οπτικών μαρτυριών, που παρουσιάζει ομοιότητες με το μοντέλο του Κόκκινου, που αναφέρθηκε νωρίτερα. Στην προσέγγιση του Panofsky υπάρχουν τα εξής τρία στάδια (Κόκκινος, 2004: 72-73· Burke, 2003: 47):

- η **προεικονογραφική περιγραφή**: έχει να κάνει με την λεγόμενη «φυσική σημασία», όπου εντοπίζονται αναγνωρίσιμα πράγματα (π.χ. άνθρωποι, ζώα, σπίτια κλπ) και γεγονότα (π.χ. μάχες, γεύματα κλπ). Στο συγκεκριμένο επίπεδο εκφράζονται και οι πρώτες υποθέσεις ερμηνείας του έργου.
- η **εικονογραφική ανάλυση**: αναφέρεται στη «συμβατική σημασία» της εικονικής πηγής και περιλαμβάνει την κατανόηση των συμβόλων και των αλληγοριών της. Εικονογραφική ανάλυση αποτελεί για παράδειγμα το να αντιλαμβάνεται κανείς ότι η απεικονιζόμενη μάχη είναι η Μάχη του Σαγγάριου και ότι το απεικονιζόμενο δείπνο είναι ο Μυστικός Δείπνος.
- η **εικονολογική ερμηνεία**: αφορά την «ουσιαστική» ή «εγγενή σημασία», δηλαδή «τις βαθύτερες αρχές, οι οποίες αποκαλύπτουν τη βασική στάση ενός έθνους, μιας περιόδου, μιας κοινωνικής τάξης ή κάποιας θρησκευτικής ή φιλοσοφικής πίστης» (Burke, 2003: 47). Στο επίπεδο αυτό η οπτική μαρτυρία αναβιβάζεται σε ιστορική πηγή, για να καταλάβει και να εξηγήσει ο ιστορικός γεγονότα, ιδέες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και τρόπους σκέψης μιας δεδομένης ιστορικής εποχής, αλλά χωρίς να αγνοεί πως σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μια διαμεσολαβημένη μαρτυρία.

Μια ακόμη προσέγγιση των οπτικών μαρτυριών παρέχει ο Ivan Gaskell, ο οποίος θεωρεί «κάθε μορφή εικονικού υλικού, που είτε εμπεριέχει είτε όχι αισθητικές αξίες, ως αυτοδύναμη και πολλαπλά διαμεσολαβημένη ιστορική μαρτυρία» (Κόκκινος, 2004: 73). Δέχεται πως οι παντός τύπου εικόνες πραγματώνουν μια συνεκδοχική λειτουργία, επειδή επαναφέρουν στη μνήμη του ιδιοκτήτη ή αποδέκτη τους περιστατικά και εμπειρίες του παρελθόντος. Επιπλέον, ο Gaskell προβαίνει στη

διάκριση της τέχνης από άλλα είδη οπτικής αναπαράστασης και στη διάκριση της υψηλής τέχνης, που συνιστά δημιούργημα του προσωπικού χαρακτήρα του καλλιτέχνη, από τις εφαρμοσμένες τέχνες. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ανάλυση και κατανόηση της οπτικής μαρτυρίας πραγματοποιείται με τα ακόλουθα τρία βήματα:

- **αναγωγή στο δημιουργό**
- **κοινωνική λειτουργία του έργου:** αν και κατά πόσο εκπροσωπεί την εποχή του, αν συμφωνεί με τα πρότυπα της εποχής για το ωραίο, ποια ήταν η ανταπόκριση του κοινού στο έργο κ.ά.
- **ερμηνεία:** ένταξη της οπτικής αναπαράστασης στο ιστορικό της συγκείμενο, τρόποι με τους οποίους ο θεατής την προσλαμβάνει, εξήγηση συμβόλων και ιδεολογικών συστατικών της (Κόκκινος, 2004: 73· Μαυροσκούφης, 2015: 60-61).

Ιδιαίτερης σημασίας καθίστανται και οι απόψεις του Peter Burke για τις οπτικές πηγές. Θεμελιώδης πεποίθησή του είναι πως οι εικονικές αναπαραστάσεις συνιστούν βασικό είδος ιστορικής μαρτυρίας, εξίσου με τις κειμενικές και τις προφορικές πηγές. Βέβαια, η αξιοποίησή τους στην ιστορική έρευνα δεν είναι απλή υπόθεση, επειδή «οι εικόνες είναι βουβοί μάρτυρες και είναι δύσκολο να μεταφέρει κανείς τις καταθέσεις τους με λέξεις» (Burke, 2003: 17). Έχουν φυσικά ένα ρητό νόημα, ωστόσο οι ιστορικοί συχνά το παραβλέπουν, με σκοπό να ψάξουν για τα υπόρρητα νοήματα των εικόνων, για αυτά που ο δημιουργός τους άθελά του μας πληροφορεί. Εδώ ελλοχεύουν κίνδυνοι, αν δε γνωρίζει κάποιος τις αδυναμίες των εικονικών μαρτυριών. Ο Burke παρατηρεί πως, ενώ η κριτική προσέγγιση των γραπτών πηγών έχει εξελιχθεί σημαντικά στους κύκλους των ιστορικών, δε συμβαίνει το ίδιο και με τις οπτικές πηγές. Κατά την αξιοποίησή των δευτέρων, οι ιστορικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη δυσκολίες, οι οποίες άλλωστε συναντώνται και στα γραπτά κατάλοιπα του παρελθόντος:

- να ενταχθεί η πηγή στο ιστορικό της πλαίσιο,
- να εξεταστεί αν πρόκειται για άμεση ή έμμεση μαρτυρία,
- να διερευνηθούν η λειτουργία της και οι σκοποί που εξυπηρετούσε,
- να μελετηθούν θέματα μνήμης (αν η πηγή δημιουργήθηκε αμέσως μετά ή πολύ αργότερα από το γεγονός) κλπ.

Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, υπάρχουν οπτικές αναπαραστάσεις που καθίστανται πιο φερέγγυες ως μάρτυρες συγκριτικά με άλλες. Λόγου χάρη, εικόνες που αναπαριστούν με πιο ρεαλιστικό τρόπο στιγμιότυπα από την ίδια τη ζωή, χωρίς τις τεχνικές του «μεγαλοπρεπούς ύφους», θεωρούνται πιο αξιόπιστες σε σχέση με αυτές που δημιουργήθηκαν μετά από ένα χρονικό διάστημα στο εργαστήρι ενός καλλιτέχνη (Burke, 2003: 17-19).

Μεταξύ της προσέγγισης του Panofsky και της προσέγγισης του Burke εντοπίζεται μια διαφορά. Για τον δεύτερο, δε μπορεί να υπάρξει ολοκληρωτική ταύτιση και συμφωνία μεταξύ μιας εικόνας από τη μια μεριά και των ιδεών και της επικρατούσας κοσμοθεωρίας μιας συγκεκριμένης εποχής («Zeitgeist») από την άλλη, διότι κάθε εποχή είναι πολυσήμαντη και χαρακτηρίζεται από ετερογένεια. Συνάμα, και καμιά εικόνα δεν προκύπτει από την απλή μεταγραφή ενός ιστορικού γεγονότος σε εικονική/εικαστική αναπαράσταση (Κόκκινος, 2004: 73-74). Οι εικονικές πηγές για τον Burke δεν είναι «ούτε αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας ούτε ένα σύστημα σημείων, το οποίο δεν σχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα» (Burke, 2003: 233). Το πρώτο από τα δύο αυτά άκρα υποστηρίζουν οι θετικιστές, οι

οποίοι θεωρούν πως μέσα από τις οπτικές πηγές μπορούν να συλλέξουν αξιόπιστα στοιχεία σχετικά με μια πραγματικότητα του παρελθόντος. Στο άλλο άκρο, οι σκεπτικιστές θεωρούν ότι οι εικόνες αναπαριστούν απλώς τις συμβάσεις με τις οποίες επιλέγεται σε ένα συγκεκριμένο χρόνο και χώρο να απεικονιστεί ένα ιστορικό γεγονός ή μια κατάσταση. Έτσι, απορρίπτουν όσα μπορεί να δώσει η εικόνα ως μαρτυρία και ασχολούνται μόνο με την εσωτερική δομή της ίδιας της εικόνας. Ο Burke απορρίπτει αυτόν το διπολισμό και προκρίνει μια τρίτη οδό. Αυτή η τρίτη οδός δε βρίσκεται στο μέσο μεταξύ των δύο άκρων, αλλά είναι η ευελιξία να κινείται κανείς στον ενδιάμεσο χώρο αντιμετωπίζοντας κάθε περίπτωση εικόνας ξεχωριστά. Δε διακρίνει τις εικονικές αναπαραστάσεις ως αξιόπιστες ή αναξιόπιστες, αντιθέτως νοιάζεται για το πώς καθίσταται αξιόπιστη και πόσο κάθε μια από αυτές. Ισχυρίζεται πως, όπως και στις γραπτές πηγές, οι πληροφορίες για μια ιστορική πραγματικότητα να μην διυλίζονται από τις συμβάσεις των εικόνων, όμως δεν εμποδίζονται από τις συμβάσεις αυτές. Όλα αυτά γίνονται πιο κατανοητά με ένα παράδειγμα. Λόγου χάρη, από το κείμενο ενός Ευρωπαίου περιηγητή των αρχών του 20ού αιώνα στη Μέση Ανατολή και από τον πίνακα με την ίδια θεματική ενός Ευρωπαίου ζωγράφου εκείνης της εποχής, πληροφορούμαστε για τις παρελθοντικές συμβάσεις με τις οποίες προβάλλεται ένας ξένος πολιτισμός. Αυτές ωστόσο δεν αποκλείουν τις πληροφορίες που μπορούμε να αποκτήσουμε από το κείμενο και τον πίνακα σχετικά με τον πολιτισμό αυτόν, αλλά ούτε και τα στοιχεία για τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα των Ευρωπαίων για τον ίδιο πολιτισμό (Burke, 2003: 233-235).

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα των εικονικών μαρτυριών κατά τη διαδικασία προσέγγισης του παρελθόντος, όπως φάνηκε από τον τρίτο δρόμο που προτείνει ο Burke, τα δεδομένα που μας μεταφέρονται από αυτές έχουν ουσιαστική και αληθινή σπουδαιότητα. Συνάμα, λειτουργούν επικουρικά στις αποδείξεις των κειμενικών πηγών. Ακόμα και για τη γεγονοτολογική ιστορία, για την οποία τα αρχεία παρέχουν άφθονες πληροφορίες, οι εικόνες μπορούν να φωτίσουν διαστάσεις του παρελθόντος, με τρόπο που άλλες πηγές δε δύνανται να το κάνουν. Επίσης, οι εικόνες καθίστανται απαραίτητοι μάρτυρες όταν υπάρχει έλλειψη ή και παντελή απουσία γραπτών πηγών, όπως συμβαίνει στην οικονομική ιστορία, στην κοινωνική, στην ιστορία των απλών ανθρώπων και της καθημερινής ζωής κλπ. Τέλος, «εικόνες άλλων πολιτισμών», όπως στο παράδειγμα ο πίνακας του Ευρωπαίου ζωγράφου σχετικά με τη Μέση Ανατολή, «μπορεί να είναι ανακριβείς και προκατειλημμένες, ...αλλά λειτουργούν ως απόδειξη για την ίδια την προκατάληψη» (Burke, 2003: 235).

Από την άλλη βέβαια ο Burke δεν αγνοεί τις αδυναμίες των οπτικών μαρτυριών και κάνει λόγο για τα σημεία που οφείλει ο ιστορικός να προσέχει. Πρώτον, οι εικόνες δε μας μεταφέρουν άμεσα μια ιστορική πραγματικότητα του παρελθόντος, αλλά τον τρόπο με τον οποίο οι σύγχρονοί τους αντιμετωπίζουν αυτήν την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, μας μεταφέρουν την άποψη των Ευρωπαίων για τους ιθαγενείς της Λατινικής Αμερικής, την άποψη των αριστοκρατών για την κατώτερη τάξη, την άποψη των ανδρών για τις γυναίκες κλπ. Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να λησμονείται το ότι οι δημιουργοί των εικόνων, δεν επιδιώκουν πάντοτε μια ρεαλιστική αναπαράσταση, αλλά κάποιες φορές προβάλλουν κάτι εξιδανικευμένα, άλλοτε σατυρικά και άλλοτε υποτιμητικά. Επίσης, όταν ο ιστορικός αξιοποιεί τη μαρτυρία των οπτικών καταλοίπων του παρελθόντος, οφείλει να τα εντάσσει στα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά πλαίσιά τους. Πρέπει ακόμη να λαμβάνει υπόψη

τις επικρατούσες καλλιτεχνικές συμβάσεις του τόπου και της περιόδου δημιουργίας της υπό εξέταση εικόνας, τις προθέσεις του δημιουργού και του πιθανού πάτρωνά του και τους αναμενόμενους σκοπούς της (Burke, 2003: 238-239).

Ένα επιπλέον σημείο που τονίζει ο Burke είναι ότι η μελέτη πολλών εικόνων που δημιουργήθηκαν στον ίδιο τόπο και χρόνο αποβαίνει αποτελεσματικότερη από την προσέγγιση μιας εικόνας ξεχωριστά. Η αξιοποίηση περισσότερων της μιας εικόνας είναι χρήσιμη και στην περίπτωση κατά την οποία εξετάζονται αναπαραστάσεις του ίδιου γεγονότος ή της ίδιας κατάστασης σε διαφορετικές εποχές. Στα πλαίσια της ιστορίας των νοοτροπιών, για παράδειγμα, μπορεί κανείς να δει πώς αλλάζουν οι στάσεις των απλών ανθρώπων απέναντι στον πόλεμο. Τέλος, σημαντικό είναι ο ιστορικός να εξετάζει μια οπτική πηγή και πέρα από την επιφάνεια, όπως (πρέπει να) γίνεται και με τις γραπτές πηγές. Αυτό σημαίνει να εντοπίζει τις λεπτομέρειες που φαίνονται ασήμαντες, αποτελούν εντούτοις χρήσιμες πληροφορίες που μας γνωστοποιεί ο δημιουργός της εικόνας χωρίς να ξέρει ότι τις γνωρίζει ή πληροφορίες που συμπεριλαμβάνει στο έργο του, θεωρώντας τις ως δεδομένες για τον ίδιο και τους συγχρόνους του. Παραδείγματος χάριν, στα χαρακτηριστικά του David Loggan (1634-1692) που απεικονίζουν τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Cambridge αναπαρίστανται συν τοις άλλοις και σκύλοι, κάτι που αποδεικνύει την ύπαρξη των ζώων στην καθημερινότητα εκείνης της εποχής (Burke, 2003: 122, 239). Παράλληλα, ο Burke θεωρεί ωφέλιμο να αναδεικνύει και να επισημαίνει ο ιστορικός κατά την προσέγγιση μιας εικόνας τις πιθανές παραλείψεις, καθώς και τις παρεκκλίσεις από μια σύμβαση, γιατί αυτά τα στοιχεία είναι εξίσου σημαντικά για την ερμηνεία του νοήματός της (Burke, 2003: 239· Κόκκινος, 2004: 74).

Έτσι, τελικά ο Burke ορίζει την εικονογραφία ως «την ανίχνευση των εκφραστικών λεπτομερειών ως μεθοδολογία προσέγγισης και ερμηνείας των εικαστικών έργων, σε συνάρτηση με τις εγγενείς συμβολικές τους μορφές και το διανοητικό και ιστορικό τους περιεχόμενο» (Κόκκινος, 2004: 74).

## **2.2. Οι οπτικές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας και μοντέλα διδακτικής αξιοποίησής τους**

Σήμερα, στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, δεν αρκεί ο γλωσσικός γραμματισμός των μαθητών/τριών με την στενή, παραδοσιακή του έννοια. Καθίσταται επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού (visual literacy), των δεξιοτήτων δηλαδή που απαιτούνται για την ανάλυση και νοηματοδότηση των εικόνων που κυριαρχούν στη ζωή μας. Ο οπτικός γραμματισμός απαιτείται για την αποκωδικοποίηση των οπτικών πηγών στην Ιστορία, αλλά συνάμα καλλιεργείται από την προσέγγιση τέτοιας μορφής πηγών (Σακκά, 2001: 110). Οι εικόνες μπορούν, λοιπόν, να αποτελέσουν πολύ χρήσιμα εργαλεία στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα βασικότερα είδη εικόνας που περιέχονται στα σχολικά βιβλία είναι οι φωτογραφίες, τα έργα ζωγραφικής, οι γελοιογραφίες, οι λαϊκές λιθογραφίες και οι αφίσες (Αζέλης, 2004: 150).

Φυσικά, η απλή ενσωμάτωση οπτικών ντοκουμέντων στα εγχειρίδια δε συνεπάγεται αυτόματα και την αναβάθμιση της ιστορικής εκπαίδευσης. Συχνά, αυτά λειτουργούν ως διακοσμητικά στοιχεία που έχουν σκοπό να διακόψουν τη ροή της αφήγησης και να καταστήσουν το βιβλίο θελκτικότερο στα μάτια των μαθητών/τριών

(Αζέλης, 2004: 149). Άλλες φορές πάλι, ενώ οι διδάσκοντες/ουσες δείχνουν την προθυμία να εντάξουν και τις οπτικές πηγές στο μάθημά τους, αισθάνονται διστακτικοί εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισής τους στο θέμα αυτό. Επίσης, όταν τις αξιοποιούν, αυτό γίνεται προς επίρρωση της αφήγησης του εγχειριδίου. Αγνοούν τις ευκαιρίες που παρέχουν οι εικόνες για να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που υπάρχουν για το ίδιο γεγονός (πολυπρισματική προσέγγιση), και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την κριτική τους σκέψη (Παπαδάκη, 2013: 210- 325). Ένα ακόμη προβληματικό σημείο είναι η θεώρηση των εικόνων ως «εύκολων» πηγών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως με μια πρώτη οπτική επαφή με την εικόνα μπορεί κανείς να συλλέξει περισσότερα δεδομένα συγκριτικά με μια γραπτή πηγή. Βεβαίως, αυτό είναι μια λανθασμένη αντίληψη, μιας και όπως ειπώθηκε παραπάνω μια σωστή προσέγγιση των οπτικών μαρτυριών απαιτεί μια εις βάθος εξέτασή τους (Αζέλης, 2004: 149).

Στην πραγματικότητα, λοιπόν, οι οπτικές πηγές «αποτελούν συμπλήρωμα της αφήγησης και μάλιστα συμπυκνωμένο, αν υιοθετήσει κανείς τη γνωστή ρήση ότι “μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις”» (Αζέλης, 2004: 149). Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να τεθούν οι προϋποθέσεις για τη σωστή και ωφέλιμη αξιοποίησή τους στο μάθημα. Κατά το Μαυροσκούφη (2015: 229), λοιπόν, πρέπει:

- να επιλέγονται εικόνες ενδεδειγμένες για το θέμα και ταιριαστές με την ηλικία των παιδιών,
- να πρόκειται για ευδιάκριτες εικόνες,
- τα παιδιά να έχουν εξοικειωθεί με την μελέτη και την ερμηνεία οπτικών μαρτυριών,
- να επιλύονται τυχόν δυσκολίες που ανακύπτουν από αυτές (λόγου χάρη η σύνδεσή τους με ένα ιστορικό συμβάν),
- οι επιλεγμένες οπτικές πηγές να ανταποκρίνονται στους διδακτικούς σκοπούς,
- να αντιπαραβάλλονται με άλλες μορφές πηγών, κυρίως γραπτές,
- ο/η δάσκαλος/α να κατευθύνει και να συμβουλεύει τους/τις διδασκόμενους/ες όπου χρειάζεται και
- να μη χρησιμοποιείται μεγάλο πλήθος εικόνων, εκτός αν αυτό απαιτείται από τη θεματική με την οποία καταπιάνεται η τάξη εκείνη τη στιγμή (για παράδειγμα στην ενασχόληση με μορφές χειραγώγησης ενδείκνυται η αξιοποίηση πολλών εικόνων).

Κατά το Μαυροσκούφη (2015: 228-229) με την τήρηση των παραπάνω μπορούν να αναδειχθούν τα οφέλη που πηγάζουν από τη διδακτική χρησιμοποίηση των οπτικών πηγών. Όπως έρευνες έχουν καταδείξει, τα οφέλη αυτά είναι αρκετά. Συγκεκριμένα, οι οπτικές αναπαραστάσεις:

- ελκύουν την προσοχή των μαθητών/τριών, προσδίδουν ερευνητικές διαστάσεις στη μάθηση και προάγουν τη μάθηση με επίλυση προβλήματος,
- ενδυναμώνουν τις παρατηρητικές ικανότητες των παιδιών,
- δημιουργούν μια «αίσθηση αμεσότητας λόγω της άμεσης επαφής με το ιστορικό υλικό»,

- καλλιεργούν την ιστορική φαντασία, χάρη στην οποία μπορούν τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις και να εργαστούν για την επιβεβαίωση ή διάψευσή τους,
- εξελίσσουν την ενσυναίσθησή τους,
- με την αισθητοποίηση που παρέχουν βοηθούν τους/τις διδασκόμενους/ες να αντιληφθούν γεγονότα και αφηρημένες ιδέες, οδηγώντας «από την εικονική στη συμβολική και τη διανοητική αναπαράσταση»,
- οξύνουν τη μνήμη των μαθητών/τριών,
- τους/τις εξασκούν στην εξαγωγή πληροφοριών και
- ενδείκνυνται για παιδιά με αδυναμίες στην ανάγνωση.

Οι οπτικές πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους στην τάξη κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δύνανται να αποτελέσουν εργαλείο για την εισαγωγή σε μια νέα θεματική, τη διευκρίνιση σημείων του μαθήματος, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ιστορικού (λόγου χάρη, τον ορισμό ενός ιστορικού ερωτήματος, την εκλογή των κατάλληλων πηγών για την απάντησή του κλπ.), τον εντοπισμό πληροφοριών, την παρουσίαση διαφορετικών οπτικών για το ίδιο ιστορικό γεγονός ή την ίδια περίοδο με την παρουσίαση αντιτιθέμενων εικόνων, τη σύννοψη των κύριων στοιχείων του υπό μελέτη θέματος. Φυσικά μια εικόνα μπορεί να καταστεί το κύριο μέσο για τη μελέτη μιας θεματικής, αλλά και έναυσμα για εκτενέστερη έρευνα στο μέλλον (Μαυροσκούφης, 2015: 229).

Για την ενσωμάτωση των οπτικών πηγών στη διδασκαλία του μαθήματος, υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων, μερικές από τις οποίες παρατίθενται ακολούθως (Μαυροσκούφης, 2015: 229-230):

- αξιοποίηση σχετικού φύλλου εργασίας που περιλαμβάνει οπτικά ντοκουμέντα με ερωτήματα και προτεινόμενες συζητήσεις πάνω σε αυτά (μπορεί να προβλέπει ατομικές ή ομαδικές εργασίες),
- εκμετάλλευση των εικόνων που περιέχονται στα σχολικά βιβλία, πάντα λαμβάνοντας υπόψη τις προϋποθέσεις για την ορθή ένταξή τους στη διδασκαλία,
- προβολή οπτικών μαρτυριών από το/τη διδάσκοντα/ουσα με συνοδευτικές παρατηρήσεις και ερωτήματα (wall displays),
- δημιουργία εικόνων από τα ίδια τα παιδιά έπειτα από την ανάλυση γραπτών και άλλων (π.χ. προφορικών) πηγών, καλλιεργώντας τοιουτοτρόπως τις κατασκευαστικές τους δεξιότητες και την ιστορική τους φαντασία,
- παραγωγή λόγου με ερέθισμα μία εικόνα ή μια ομάδα εικόνων (θα μπορούσε να θεωρηθεί το αντίστροφο της προηγούμενης δραστηριότητας),
- σχεδιασμός οπτικών αναπαραστάσεων, που θα συνοδεύονται με ερωτήματα, από μαθητές/τριες απευθυνόμενες σε άλλους/ες συμμαθητές/τριές τους,
- έρευνα, διαλογή και προβολή (εκ μέρους των παιδιών) εικόνων, συναφών με το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.



Ο Αζέλης (2004: 150-151) προτείνει το ακόλουθο μοντέλο για την αξιοποίηση της οπτικής πηγής στη διδασκαλία της Ιστορίας, το οποίο αποτελείται έξι στάδια:

- i. αρχικά, κατατάσσουμε το οπτικό ντοκουμέντο στο συγκεκριμένο είδος στο οποίο εντάσσεται: αν πρόκειται για φωτογραφία, πίνακα ζωγραφικής ή αφίσα κλπ
- ii. εξετάζουμε τις συνθήκες στις οποίες παρήχθη η εικόνα: πρέπει να εντοπίσουμε το χρόνο και τον τόπο της δημιουργίας, τα πολιτικά, οικονομικά, ιδεολογικά κλπ. πλαίσια της εποχής, τον δημιουργό και τον πιθανό πάτρωνά του, τα τεχνικά μέσα της εποχής και να προσδιορίσουμε το είδος και το μέγεθος των αποδεκτών της
- iii. έπειτα πρέπει να καταλάβουμε τα στοιχεία που απαρτίζουν την οπτική αναπαράσταση: ποια πρόσωπα, αντικείμενα και σύμβολα απεικονίζονται και να τα συσχετίσουμε με το περιεχόμενο της υπό μελέτης ενότητας
- iv. ακολουθεί η σταδιακή αποκρυπτογράφηση των επιμέρους μηνυμάτων της: σχολιάζουμε το ντύσιμο, τις εκφράσεις, το ύφος, το στήσιμο κ.ά. των προσώπων, τα αντικείμενα και το χώρο. Επιχειρούμε να διερευνήσουμε επίσης τη λειτουργία των συμβόλων, αν δηλαδή αυτά μεταφέρουν πεποιθήσεις, στερεότυπα, προσδοκίες κλπ.
- v. ερμηνεύουμε το γενικό νόημα της εικονιστικής πηγής: οφείλουμε να εξετάσουμε αν η επιχειρούμενη απεικόνιση της πραγματικότητας είναι ρεαλιστική ή υπέρμετρη. Επιπλέον, αναζητούμε τις προθέσεις του δημιουργού σε σχέση με τους αποδέκτες της εικόνας (αν θέλει να τους πείσει για ένα ζήτημα, να τους αλλάξει τη γνώμη για κάτι, να αναπαράγει ή να αποδομήσει προκατειλημμένες απόψεις για μια κοινωνική ομάδα, για έναν άλλο λαό κλπ.)
- vi. τέλος, εντάσσουμε την οπτική πηγή σε μια πλατύτερη ενότητα: χρησιμοποιούμε δηλαδή τη μαρτυρία της για να αποκτήσουμε επίγνωση μια μεγαλύτερης ενότητας της ύλης του μαθήματος. Επίσης είναι ωφέλιμο στο στάδιο αυτό να τη συνδέσουμε και να την αντιπαραβάλλουμε και με άλλες πηγές.

Τέλος, ένα ακόμη σχήμα προσέγγισης και ανάλυσης του οπτικού ντοκουμέντου στο μάθημα της Ιστορίας προτείνει η Ανδρεάδου (2011). Αυτό το σχήμα αποτελείται από δύο στάδια:

- στο πρώτο, την **παρατήρηση**, δεν ασχολούνται ακόμα οι μαθητές/τριες με το δημιουργό της πηγής, αλλά περιγράφουν όσα απεικονίζει η εικονική πηγή και καταγράφουν μια πρώτη εντύπωση (Ανδρεάδου, 2011: 239, 249).
- το δεύτερο στάδιο είναι η **ανάγνωση** της οπτικής πηγής. Εδώ οι διδασκόμενοι/ες:
  - σχολιάζουν το δημιουργό της πηγής (η ταυτότητά του, η πιθανή ανωνυμία του, οι προθέσεις δημιουργίας της, το μήνυμα που θέλει να μεταφέρει, σε ποιο σημείο δίνει έμφαση και γιατί, η στάση του απέναντι στο γεγονός ή ζήτημα που αναπαρίσταται), εικάζουν για

τους θεατές της και κάνουν υποθέσεις για τις χρήσεις της (Ανδρεάδου, 2011: 239, 253-256).

- ο επιχειρούν να εντοπίσουν πώς οι ίδιοι/ες ως θεατές αντιλαμβάνονται την εικόνα μέσα από τις ερωτήσεις που της κάνουν. Γιατί από τη μια η λεζάντα επηρεάζει το πώς βλέπουμε μια εικόνα, αλλά από την άλλη οι απόψεις και τα βιώματα που έχει ο κάθε παρατηρητής της οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες της. Τα ερωτήματα έχουν να κάνουν με τα μορφολογικά γνωρίσματα της εικονιστικής πηγής και με το περιεχόμενό της. Η εξέταση του περιεχομένου σημαίνει πως τα παιδιά προσδιορίζουν το χώρο και την εποχή δημιουργίας της, ψάχνουν ποια στοιχεία μπορούμε να αντλήσουμε από αυτήν σχετικά με το υπό πραγμάτευση θέμα, αντιπαραβάλλουν τα στοιχεία αυτά με στοιχεία από άλλες ιστορικές πηγές και καταλήγουν σε συμπεράσματα (Ανδρεάδου, 2011: 239, 257).

### 2.3. Οι πίνακες ζωγραφικής ως ιστορική πηγή

Οι ζωγραφικοί πίνακες αποτέλεσαν την πρώτη οπτική πηγή που εξετάστηκε από την ιστορική έρευνα με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών. Μολαταύτα, αυτό δεν έγινε κάθε φορά με την αρμόζουσα για τις οπτικές μαρτυρίες μεθοδολογία. Κατ' αρχάς απαιτούνται στοιχειώδεις γνώσεις σχετικά με την Ιστορία της τέχνης, ενώ αν το αντικείμενο ανάλυσης είναι ψηφιδωτό ή αγγείο χρειάζεται και η μελέτη αντίστοιχων επιστημονικών κειμένων (Μαυροσκούφης, 2015: 70-71).

Θεμελιώδες για τους ιστορικούς που πρόκειται να αξιοποιήσουν ζωγραφικά έργα στην έρευνά τους είναι η αποδοχή του γεγονότος πως ακόμη και τα έργα που έχουν γίνει στο «στυλ του αυτόπτη μάρτυρα», έχουν δηλαδή νατουραλιστική αναπαράσταση, δεν παύουν να είναι απλώς αληθοφανή. Δε μιλάμε λοιπόν για πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας, μιας και αυτή φιλτράρεται μέσα από συμβάσεις και εξαρτήσεις παντός τύπου, που μπορούν τελικά να παραποιούν την ιστορική πραγματικότητα. Άλλωστε, όπως νωρίτερα προαναφέρθηκε για τις οπτικές πηγές γενικώς, και οι ζωγραφικοί πίνακες είναι φορείς ιδεολογικών μηνυμάτων και συχνά εμπεδώνουν ή αμφισβητούν το εκάστοτε καθεστώς. Συνάμα, εικαστικά έργα αξιοποιήθηκαν για εξιστόρηση αφηγήσεων, κάποτε για να συντηρήσουν τη συλλογική μνήμη, άλλοτε για να την συγκροτήσουν κατά το δοκούν και άλλοτε για να την αλλάξουν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συνιστούν τα χαρακτηριστικά που γνώρισαν μεγάλη διάδοση στην Ελλάδα τα χρόνια των Βαλκανικών Πολέμων (1912-13) και στον ελληνοϊταλικό πόλεμο (1940-41) (Burke, 2003· Μαυροσκούφης, 2015: 71-72).

Για την προσέγγιση των εικαστικών έργων έχουν προταθεί διάφορα μεθοδολογικά σχήματα. Ο Μαυροσκούφης (2015: 76) ισχυρίζεται πως είναι καλό οι ιστορικοί να συναρμολογούν στοιχεία από διάφορα μοντέλα, να είναι δεκτικοί στην άσκηση κριτικής για τα πορίσματά τους και ευέλικτοι σε αλλαγές.

Γενικώς, τα έργα ζωγραφικής έχουν πλεονεκτήματα για την ιστορική έρευνα, αλλά παρουσιάζουν και αδυναμίες ως μαρτυρίες για το παρελθόν. Αναφορικά με τους πίνακες που απεικονίζουν πόλεις συγκεκριμένα, στα εν λόγω ντοκουμέντα οι

ιστορικοί μπορούν να βρουν στοιχεία για την παλιά όψη πόλεων, για κτίσματα ή μέρη αυτών που δεν υπάρχουν πια, για τα αστικά ήθη της εποχής, ενώ μπορούν να αποτελέσουν και βοηθητικούς οδηγούς για την ανακατασκευή κτηρίων, γειτονιών, ακόμα και ολόκληρης πόλης, όπως ήταν πριν την καταστροφή τους (Burke, 2003: 104-106). Οι ενστάσεις φυσικά είναι πως οι καλλιτέχνες δεν δημιουργούσαν τα έργα τους απευθυνόμενοι στους ιστορικούς επόμενων γενεών, ούτε άλλωστε νοιάζονταν οι ίδιοι ή οι πελάτες τους για την πιστή αναπαράσταση μιας πόλης. Ακόμη και όταν κάποιοι πίνακες αποδίδουν με ρεαλιστικότητα μια πόλη, δε μπορούμε να είμαστε σίγουροι αν ο ζωγράφος δεν την παρουσιάζει εξωραϊσμένη και απαλλαγμένη από τις αρνητικές της όψεις. Τέλος, για να καταλήξει ο ιστορικός σε συμπεράσματα αξιοποιώντας έναν ζωγραφικό πίνακα είναι αναγκαίο να διασταυρώσει τη μαρτυρία του πίνακα με άλλες πηγές, γιατί ενδέχεται ο πίνακας μετά από πολιτικές πιέσεις να αλλοιώνει μια πραγματικότητα (Burke, 2003: 107-108).

Άλλες φορές πάλι, τα ζωγραφικά έργα προσφέρουν μαρτυρίες για θέματα που κατά κύριο λόγο αγνοούνται από τις γραπτές πηγές. Αυτό γίνεται παρατηρώντας τις λεπτομέρειες σε πίνακες που απεικονίζουν εσωτερικά σπιτιών, σχολείων, καφενείων, μαγαζιών, εκκλησιών, βιβλιοθηκών, μουσείων, θεάτρων κ.ά. Για παράδειγμα, από χαρακτηριστικά που αναπαριστούν εργαστήρια μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για τον τρόπο οργάνωσης της επιστημονικής έρευνας και από εικαστικά έργα που απεικονίζουν εσωτερικά οικιών ή μελετητήρια ανθρωπιστών μαθαίνουμε για τα έπιπλα και τα αντικείμενα άλλων εποχών, καθώς και τη διάταξή τους στο χώρο (Burke, 2003: 112-116, 122). Επιπροσθέτως, για τους ιστορικούς που ερευνούν την ιστορία των παιδιών ή των γυναικών, τα έργα ζωγραφικής είναι πολύτιμα, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτές οι ομάδες ατόμων απουσιάζουν από τα γραπτά κατάλοιπα του παρελθόντος. Δύνανται, λοιπόν, οι ιστορικοί να πληροφορηθούν για τη θέση των γυναικών, για τις εργασίες τους κλπ. πάντοτε φυσικά προσεγγίζοντας κριτικά τις αντίστοιχες εικόνες (Burke, 2003: 131-139).

Για τους πίνακες που αναπαριστούν μάχες είναι σημαντικό να έχει ο ιστορικός κατά νου ότι τα έργα που έγιναν με ύφος ηρωικό είναι πιθανό να είναι αποτέλεσμα εξαναγκασμών από την πλευρά των πατρώνων των καλλιτεχνών (π.χ. στρατηγών ή πριγκίπων). Από την άλλη, και στους πίνακες μαχών η θετική διάσταση είναι πως μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανίχνευση λεπτομερειών που απουσιάζουν από άλλες πηγές, ενώ ακόμη δίνουν στους θεατές την αίσθηση της μάχης σε διάφορες εποχές. Τέλος, παρατηρώντας πίνακες μαχών σε βάθος χρόνου μπορούμε να διαπιστώσουμε μεταβολές στις ιδέες για τον πόλεμο: λόγου χάρη αν και το ηρωικό στυλ επιβιώνει μέχρι και το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ήδη από νωρίτερα καλλιτέχνες επέλεγον να απεικονίσουν αντι-ηρωικές σκηνές, τις σκληρές συνέπειες του πολέμου στον άμαχο πληθυσμό και στους απλούς στρατιώτες ή ακόμη και την πλευρά των ηττημένων (Burke, 2003: 188-189).

Καλό θα ήταν επίσης να πούμε και κάποια πράγματα ξεχωριστά για τα πορτρέτα προσώπων, που συχνά αγνοούνται από τους ιστορικούς, δύνανται εντούτοις να δώσουν πολύτιμα στοιχεία στην ιστορική έρευνα. Στην προσέγγιση μιας προσωπογραφίας πρέπει λοιπόν να εξετάζονται (Burke, 2003: 32-34· Μαυροσκούφης, 2015: 76-77):

- η πόζα, η έκφραση, οι κινήσεις και οι χειρονομίες του απεικονιζόμενου προσώπου (ή προσώπων), που ενδέχεται να μαρτυρούν για τα

συναισθήματά του, καθώς και να μεταδίδουν στο θεατή αισθήματα υποταγής, δέους, θαυμασμού, εμπιστοσύνης κλπ,

- ο ρουχισμός και τα αξεσουάρ, που προσφέρουν στοιχεία για την κοινωνική του θέση,
- ο περιβάλλον χώρος του προσώπου και τα αντικείμενα σε αυτόν,
- τα υλικά κατασκευής του πίνακα, τα χρώματα, το μέγεθος και η κορνίζα του, τα οποία μπορούν να μας φανερώνουν το κοινωνικό status του προσώπου.

Όλα αυτά τα σημεία του πορτρέτου, λοιπόν, συμβολίζουν κάτι και επελέγησαν από τον καλλιτέχνη για συγκεκριμένο λόγο. Έτσι, ο Burke (2003: 32) αναφέρει πως τα πορτρέτα δεν είναι τελικά «στιγμιότυπα ή εικόνες-καθρέφτες κάποιου συγκεκριμένου εικονιζόμενου», αλλά «μια συμβολική μορφή». Ένα ακόμη επιχείρημα για να μη θεωρήσει ο ιστορικός τις προσωπογραφίες ως αληθινές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας είναι το γεγονός ότι οι εικονιζόμενοι προβάλλονται συχνότερα (αλλά όχι πάντα) με ευμενή τρόπο, φορώντας τα επίσημα ενδύματά τους και «προσποιούμενοι κινήσεις και χειρονομίες, οι οποίες ήταν κομψότερες από τις συνηθισμένες», σε σημείο να χαρακτηρίζει ο Burke την προσωπογραφία ως μια «“αυτο-παρουσίαση”, μια διαδικασία στην οποία ο καλλιτέχνης και ο εικονιζόμενος κατά κανόνα προ-συνεννοούνται» (Burke, 2003: 33).

Για να κάνουμε και μια σύνδεση των πορτρέτων με την πολιτική εξουσία, σημειώνουμε πως ήδη από τα ρωμαϊκά χρόνια οι ηγέτες νοιάζονταν για την αυτοπροβολή τους (με μεγάλα αγάλματα και μεγαλόπρεπο ύφος εικόνων τους) (Burke, 2003: 82-83). Σε νεότερες εποχές οι κυβερνήτες απεικονίζονταν άλλοτε στο γραφείο τους για να δείξουν την εργατικότητά τους (π.χ. πορτρέτα του Ναπολέοντα, του Στάλιν κ.ά.) και άλλοτε κοντά στο λαό (π.χ. ο πίνακας στον οποίο ο Λένιν συζητά με χωρικούς και καταγράφει όσα αιτούνται) (Burke, 2003: 87-90).

#### **2.4. Οι πίνακες ζωγραφικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας**

Τα ζωγραφικά έργα δύνανται να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της Ιστορίας για την άντληση πληροφοριών από τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με γεγονότα και πράξεις ατόμων, για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο καλλιτέχνης αντιλαμβανόταν ένα συμβάν ή μια κατάσταση και ως μέσο για την κατανόηση και καλλιέργεια ιστορικών μεθόδων και δεξιοτήτων (Μαυροσκούφης, 2015: 230). Μιλάμε βέβαια για μια ουσιαστική ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία και όχι για μια παράθεση έργων τέχνης με σκοπό την επιβεβαίωση συγκεκριμένων θέσεων ή τη χρησιμοποίησή τους για να γίνει το μάθημα πιο ανάλαφρο και ξεκούραστο (Αλεξάκη, 2004: 185).

Για την εκμετάλλευση λοιπόν των δυνατοτήτων που παρέχουν τα εικαστικά έργα είναι αναγκαίο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις (Αλεξάκη, 2004: 185-186· Μαυροσκούφης, 2015: 230-231):

- όπως για κάθε είδος πηγών, έτσι και για το ζωγραφικό πίνακα, είναι αναγκαία η παραδοχή πως αυτός δεν είναι ένα έργο μονοσήμαντο, αλλά υπάρχουν πολλές «αναγνώσεις» του

- ο/η εκπαιδευτικός πρώτα και οι μαθητές/τριες έπειτα οφείλουν να γνωρίζουν τα ιστορικά συμφραζόμενα μέσα στο οποίο παρήχθη το έργο προς πραγμάτευση, καθώς και τα καλλιτεχνικά πρότυπα της εποχής του
- ο/η διδάσκων/ουσα να έχει μελετήσει κάποια βασικά πράγματα σχετικά με την Ιστορία της τέχνης
- να επιλέγονται ζωγραφικά έργα από τα οποία προβάλλεται το προς διδασκαλία θέμα από την ύλη του μαθήματος
- να αξιοποιούνται μοντέλα ανάλυσης τα οποία (έστω επιχειρούν) να εντοπίζουν τη στάση του καλλιτέχνη απέναντι σε ένα συμβάν ή μια κατάσταση, να ανιχνεύουν τις ιδέες και την κοσμοθεωρία του, να αποκωδικοποιούν τα σύμβολα και τις επιλογές του και να λαμβάνουν υπόψη τις επιρροές ή και τις πιέσεις που αυτός δέχτηκε (βλ. σχετικά προηγούμενες ενότητες)
- να μην αναλύεται μόνο το περιεχόμενο του έργου, αλλά να συσχετίζεται το περιεχόμενο με την εικαστική μορφή, διότι και η μορφή συμβάλλει στην ερμηνεία του έργου
- να εξετάζεται η λειτουργία του υπό μελέτη έργου (λόγου χάρη διδακτική, θρησκευτική κλπ.)
- να μην αντιμετωπίζονται τα ζωγραφικά έργα ως άμεσες αντανάκλασεις της εποχής τους, διότι τα τεχνικά αντικειμενικά όρια των εικαστικών απεικονίσεων και οι σκόπιμες και μη αποφάσεις του δημιουργού αναφορικά με το τι θα συμπεριλάβει, τι θα παραλείψει και τι θα τονίσει αλλοιώνουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την ιστορική πραγματικότητα
- για τον παραπάνω λόγο είναι απαραίτητο να εξετάζονται και άλλες πηγές για την εξακρίβωση της πιστότητας και της αξιοπιστίας του ζωγραφικού πίνακα
- να χρησιμοποιούνται όσα στοιχεία γενικώς μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση της εικαστικής αναπαράστασης, όπως άλλα έργα του ίδιου δημιουργού ή της «σχολής» στην οποία κατατάσσεται, στοιχεία αναφορικά με την πρόσληψη του έργου από τους σύγχρονους του κ.ά.

Σημαντικά σημεία που τονίζει η Αλεξάκη (2004: 185-186) είναι πως οι μαθητές/τριες ήδη από μικρή ηλικία μπορούν να έρθουν σε επαφή με εικαστικά έργα. Μάλιστα, είναι ωφέλιμο να συνειδητοποιήσουν πως στην πράξη είναι ατέλειωτες οι ερωτήσεις που μπορούν να κάνουν σε ένα ζωγραφικό πίνακα. Η ίδια προκρίνει μοντέλα ενεργητικής μάθησης τα οποία προτρέπουν το/τη διδασκόμενο/η να περιεργαστεί, να πει την προσωπική του γνώμη, να συζητήσει με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της, να ερευνήσει, να μελετήσει, να συνθέσει.

Ο Μαυροσκούφης (2015: 231-232) προτείνει τα ακόλουθα στάδια για τη διδακτική αξιοποίηση των ζωγραφικών έργων στην τάξη:

- πρώτη επαφή με το έργο*: οι μαθητές/τριες επιχειρούν να κατανοήσουν το έργο με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες
- πρώτη «ανάγνωση» (απλώς οπτική)*: τα παιδιά βλέπουν συνολικά την εικόνα αλλά σημειώνουν και τις λεπτομέρειές της (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, αντικείμενα) και εκφράζουν μια πρώτη εντύπωση

- iii. *δεύτερη ανάγνωση (αποκωδικοποίηση-νοηματοδότηση)*: οι διδασκόμενοι/ες εκθέτουν τη γνώμη τους για το περιεχόμενο, την επιβεβαιώνουν ή την απορρίπτουν διασταυρώνοντας με άλλες πηγές, ελέγχουν αν πρόκειται για ρεαλιστική ή φανταστική απεικόνιση, σχολιάζουν τη μορφή (στάσεις και εκφράσεις απεικονιζόμενων ατόμων, θέση των αντικειμένων, φως, φόντο, χρωματικές επιλογές), σημειώνουν και επεξηγούν τα συμβολικά στοιχεία, αναδεικνύουν την αντιστοίχιση του περιεχομένου με τη μορφή και παρουσιάζουν τα ιστορικά δεδομένα του έργου (τόπος, εποχή, δημιουργός)
- iv. *ιστορική αξιολογία (σχολιασμός των επιρροών του πλαισίου-διασταύρωση με άλλες οπτικές και μη πηγές)*: εδώ διερευνώνται οι συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε το έργο, οι προθέσεις του καλλιτέχνη, οι διάφορες εξαρτήσεις του (πολιτικοί, οικονομικοί, ιδεολογικοί, πολιτιστικοί παράγοντες) και η πρόσληψη της εικαστικής αναπαράστασης από τους σύγχρονους και τους μεταγενέστερους.

Κλείνοντας, θα αναφέρουμε μερικές δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα με την αξιοποίηση των ζωγραφικών πινάκων ή σχετικά με αυτούς. Ο/η δάσκαλος/α μπορεί εκτός να δώσει στα παιδιά και ένα κείμενο, το οποίο θα μελετήσουν σε αντιδιαστολή με το έργο τέχνης. Θα μπορούσε να είναι ένα κείμενο για το ιστορικό γεγονός που αποτελεί το θέμα του πίνακα ή τα σχόλια ενός κριτικού της εποχής αναφορικά με το έργο. Ακόμη, μια ωφέλιμη δραστηριότητα, για να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες πως τα ίδια πράγματα ο/η καθένας/μία τα αναπαριστά και τα ερμηνεύει αλλιώς, είναι να ζητήσει από αυτούς/ές ο/η εκπαιδευτικός να ζωγραφίσουν το ίδιο γεγονός, για παράδειγμα την τελευταία εκδρομή του σχολείου, την πρόσφατη σχολική γιορτή κλπ. Επίσης, είναι ενδιαφέρουσα ιδέα να φτιάξουν τα παιδιά μια χρονολογική γραμμή, στην πάνω μεριά της οποίας να σημειώσουν τα έργα και τα σημαντικά γεγονότα της ζωής του καλλιτέχνη και στην κάτω τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές εξελίξεις, τις τεχνολογικές και επιστημονικές αλλαγές και τα καλλιτεχνικά συμφραζόμενα της εποχής του, με στόχο να ανιχνεύσουν τις συνδέσεις μεταξύ της πάνω και της κάτω μεριάς. Τέλος, μια χρήσιμη πρόταση συνιστά να συντάξουν τα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο για μια υποθετική συνέντευξη με κάποιον καλλιτέχνη. Επιδιώκουμε οι ερωτήσεις να σχετίζονται με το πώς τα βιώματα του δημιουργού επιδρούν στα έργα του, ποιες ήταν οι προθέσεις του κλπ., και αυτό γίνεται με τη συνδρομή του/της διδάσκοντος/ουσας, αν τα παιδιά δεν είναι εξασκημένα στην αναζήτηση τέτοιων πληροφοριών (Αλεξάκη, 2004: 188-190).

## 2.5. Η φωτογραφία ως ιστορική πηγή

Η εντύπωση πως ένα οπτικό ντοκουμέντο αναπαριστά επακριβώς μια παρελθοντική πραγματικότητα είναι πιο ισχυρή στην περίπτωση των φωτογραφιών. Πρόκειται για αυτό που ο Burke (2003: 27) ονομάζει «πειρασμό του ρεαλισμού».

Ήδη με την εμφάνιση αυτού του νέου είδους εικονικής αναπαράστασης, άρχισαν οι προβληματισμοί αναφορικά με τη χρησιμότητά του ως ιστορικής μαρτυρίας. Αναντίρρητα, η δύναμη της φωτογραφίας είναι πως κάνει έντονο αυτό που χαρακτηρίζεται ως «εφέ της πραγματικότητας» (reality effect). Λόγου χάρη, μια

μεγάλη φωτογραφία (στο μέγεθος ενός τοίχου) που απεικονίζει μια πόλη παρέχει στους θεατές την εμπειρία της άμεσης επαφής, σαν να μπορούν αυτοί να μπουν στη φωτογραφία και να περιδιαβούν την πόλη. Το ζήτημα για τον ιστορικό συνιστά ο βαθμός αξιοπιστίας των φωτογραφιών. Παλιότερα, η πεποίθηση πως η φωτογραφία είναι αντικειμενική αναπαράσταση της πραγματικότητας, σε αντίθεση με τη μεροληπτικότητα των κειμένων, ήταν κυρίαρχη. Μάλιστα, δε μπορούμε να πούμε πως αυτή η άποψη έχει εξαλειφτεί τελείως δεδομένης της βαρύτητας που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση, εφημερίδες) στη χρήση της φωτογραφίας ως αδιαμφισβήτητης απόδειξης για ένα γεγονός (Burke, 2003: 27-28· Παπαδάκη, 2013: 101). Στην επικράτησή της στα Μ.Μ.Ε. συνέβαλαν το γεγονός ότι μπορεί να κάνει επίκληση στο συναίσθημα των θεατών και η πεποίθηση πως η «ανάγνωσή» της είναι για όλους/ες ευκολότερη σε αντίθεση με την ανάγνωση ενός κειμένου (Παπαδάκη, 2013: 99).

Η «αντικειμενικότητα» του φωτογραφικού ντοκουμέντου προβαλλόταν ως αναμφίβολη στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1930, όταν έκανε την εμφάνισή της η «κοινωνική φωτογραφία», ένα είδος το οποίο διαμόρφωσαν οι Dorothea Lange, Lewis Hine και Jacob Riis και κατέγραφε με το φωτογραφικό φακό την καθημερινή ζωή των φτωχών λαϊκών μαζών και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν μετά την οικονομική κρίση του 1929. Τότε έγινε μάλιστα και χρήση του όρου «τεκμηριωτική φωτογραφία» (Burke, 2003: 28· Κόκκινος, 2004: 77).

Όμως, περνώντας στις ενστάσεις σχετικά με την αντικειμενικότητα της φωτογραφίας, η ιστορική έρευνα οφείλει να εντάσσει τις εκάστοτε φωτογραφίες στο συγκεκριμένο τους. Ένα πρόβλημα στην προσέγγισή τους συνιστά το γεγονός ότι φωτογραφίες που αποτελούν μέρος μιας σειράς μπορεί να διαχωρίζονται από τις υπόλοιπες, ώστε να οδηγηθούν σε μουσεία και αρχεία. Άλλες δυσκολίες σχετικές με το πλαίσιο είναι πως στο συγκεκριμένο είδος οπτικής πηγής συχνά δεν ξέρουμε τα στοιχεία των απεικονιζόμενων ατόμων και των φωτογράφων. Παράλληλα, στο συγκεκριμένο των φωτογραφιών ανήκουν και πολιτικές, ιδεολογικές και πάσης φύσης εξαρτήσεις και επιρροές των φωτογράφων, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στο έργο τους. Λόγου χάρη, οι φωτογραφίες των Lange, Hine και Riis ελήφθησαν για λογαριασμό φιλανθρωπικών και ανθρωπιστικών οργανώσεων, για αυτό και επικεντρώνονταν σε συγκεκριμένα θέματα, όπως η ένδεια των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, η εργασία ανηλίκων, τα εργατικά ατυχήματα. Παράλληλα, η προσπάθεια πρόκλησης αισθημάτων συμπόνιας και οίκτου στους θεατές δε μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστες τις επιλογές των φωτογράφων (Burke, 2003: 28-29· Κόκκινος, 2004: 77). Γενικώς, οι ιστορικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη ότι οι φωτογραφίες που απαθανάτιστηκαν για περιοδικά και τηλεοπτικά κανάλια ενδέχεται σοβαρά να είναι αποτέλεσμα άσκησης πίεσης για την καταγραφή γεγονότων και καταστάσεων που συγκινούν και ελκύουν το κοινό (Burke, 2003: 189).

Όχι μόνο τα επιλεγμένα θέματα, αλλά και άλλες αποφάσεις των φωτογράφων δεν είναι τυχαίες. Για παράδειγμα, η σειρά με την οποία οι δημοσιογράφοι αποφασίζουν να δημοσιεύσουν φωτογραφίες από ένα γεγονός, ας πούμε έναν πόλεμο, έχει καθοριστικό ρόλο στην πρόσληψη του γεγονότος από τους αναγνώστες ενός εντύπου. Αν συνυπολογίσουμε και τα κείμενα που συνοδεύουν τα φωτογραφικά ντοκουμέντα, η προσπάθεια χειραγώγησης της κοινής γνώμης καθίσταται εμφανής (Παπαδάκη, 2013: 105, Σακκά, 2001: 108· Stradling, 2001: 114). Ακόμη και το αν

μια φωτογραφία εκτυπωθεί ασπρόμαυρη ή έγχρωμη έχει σημασία, καθώς θα προκαλέσει διαφορετικά συναισθήματα στους αποδέκτες της. Επίσης, τα πρώτα χρόνια της φωτογραφίας, οι φωτογράφοι δημιουργούσαν σκηνές υποδεικνύοντας στα άτομα ποια πόζα και ποια συμπεριφορά είναι η επιθυμητή. Άλλοτε πάλι έστηναν ολόκληρες καταστάσεις από την κοινωνική ζωή, αντιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζονταν παρόμοιες σκηνές στους πίνακες ζωγραφικής. Αυτό είναι κάτι που διατηρήθηκε και αργότερα. Για παράδειγμα, για τη γνωστή φωτογραφία του Robert Capa *Ο θάνατος ενός στρατιώτη (Death of a Soldier)* από τον Ισπανικό Εμφύλιο Πόλεμο, δημοσιευμένη το 1936, εκφράστηκαν αντιρρήσεις ως προς την αυθεντικότητά της. Γενικώς, όπως οι ιστορικοί, έτσι και οι φωτογράφοι εργάζονται με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τις ιδέες τους, τις ευαισθησίες τους και τα στερεότυπα που φέρουν (Burke, 2003: 29-30· Ανδρεάδου, 2011: 239· Stradling, 2001: 114).

Ακόμη, όπως στις περιπτώσεις των πορτρέτων, έτσι και στις φωτογραφίες προσώπων με επιρροή, παραδείγματος χάριν πολιτικών ηγετών, ο τρόπος απεικόνισής τους δεν είναι τυχαίος. Συχνά εντοπίζεται μια τάση εξωραϊσμού, να τονίζεται ως πούμε η αρρενωπότητα, η νεότητα και η αθλητική ζωντάνια του κυβερνήτη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο Μουσολίνι που φωτογραφιζόταν να γυμνάζεται και διάφοροι πρόεδροι των ΗΠΑ να παίζουν γκολφ. Άλλοτε παρουσιάζονται οι ηγέτες να βρίσκονται κοντά στους απλούς πολίτες περπατώντας ανάμεσά τους και κάνοντας χειραψίες μαζί τους. Ακόμη, αρχηγοί κρατών, όπως ο Χίτλερ και ο Τσαουσέσκου, απαθανατίζονταν με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνονται ψηλότεροι (Burke, 2003: 87-92· Παπαδάκη, 2013: 110). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, δικαιολογημένα ο Κόκκινος (2004: 77) κάνει λόγο για «χρησιμοποίηση της φωτογραφίας ως μηχανισμού δημιουργίας κοινωνικών ψευδαισθήσεων και ιδεολογικού φανακισμού των μαζών». Όλα αυτά καταδεικνύουν πως η φωτογραφία δεν είναι μια άμεση αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά μια διαμεσολαβημένη μαρτυρία, όπως όλες οι υπόλοιπες.

Φυσικά θα ήταν ακραίο να απορρίψουμε όσες πληροφορίες μπορούν να μας δώσουν οι φωτογραφίες. Όταν προσέχουμε τις λεπτομέρειές τους, δύνανται να μας παρέχουν ωφέλιμα στοιχεία για τον υλικό πολιτισμό προηγούμενων εποχών, για την καθημερινότητα των απλών ανθρώπων και γενικώς για θέματα που δεν καταγράφονται σε γραπτές πηγές. Ακόμη και το ίδιο το φαινόμενο της αλλοίωσης της πραγματικότητας που συμβαίνει και στις φωτογραφίες είναι δυνατό να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας από τους ιστορικούς (λόγου χάρη το ερώτημα γιατί ο τάδε ηγέτης ήθελε να φωτογραφίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο). Με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με νοοτροπίες, ιδεολογίες κλπ. (Burke, 2003: 30, 37-38· Smithsonian National Museum of American History, n.d.: 24).

Ακόμη οι φωτογραφίες αποβαίνουν χρήσιμοι μάρτυρες, όταν τις προσεγγίζουμε κριτικά και «κατ' αντιπαράσταση». Για να γίνει πιο κατανοητό τι εννοείται με αυτό, ο Burke παραθέτει ως παράδειγμα την αξιοποίηση της αεροφωτογραφίας από ιστορικούς της γεωργίας και του μοναχισμού των μεσαιωνικών χρόνων για να αναδειχτεί η διάταξη αγροτικών εκτάσεων που ανήκαν σε διαφορετικές οικογένειες, εγκαταλελειμμένων χωριών και μονών (Burke, 2003: 30-32).



## 2.6. Η φωτογραφία στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Το φωτογραφικό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Σύμφωνα με τη Σακκά (2001: 109), «μπορεί να αξιοποιηθεί για να φωτίσει, να εξηγήσει, να συγκινήσει ή να σοκάρει αλλά και για να επιτευχθεί η ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση, να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση ... στους μαθητές καθώς και ο ιδιαίτερος ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον για ποικίλες όψεις και πτυχές της ιστορίας». Επίσης, η φωτογραφία δύναται να παρέχει το έναυσμα για την ενασχόληση με ένα θέμα, να επικυρώνει ένα νόημα, να διεισδύει σε ένα ζήτημα εις βάθος, αλλά και να προσφέρει αισθητική απόλαυση (Σακκά, 2001: 109).

Το φωτογραφικό υλικό μπορεί να καταταχθεί σε διάφορες κατηγορίες με βάση το περιεχόμενο. Έχουμε, λοιπόν, φωτογραφίες – ντοκουμέντα, φωτογραφίες από προσωπικά άλμπουμ, λήψεις προσώπων, τοπίων, κτηρίων, πραγμάτων, έργων τέχνης, επιστημονικές κ.ά. Όλες οι κατηγορίες φωτογραφιών δύναται να χρησιμοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία, αρκεί να ανταποκρίνονται φυσικά στη θεματική και στους σκοπούς της εκάστοτε διδακτικής ενότητας (Σακκά, 2001: 109). Βέβαια, είναι επωφελές οι δραστηριότητες που εμπλέκουν την αξιοποίηση φωτογραφιών ως μαρτυριών να μην αποσκοπούν μονάχα στη διδασκαλία ενός ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου μέσω της χρήσης φωτογραφικού υλικού. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες είναι σημαντικό να μαθαίνουν τα παιδιά και πώς να προσεγγίζουν, να αποκρυπτογραφούν και να εξάγουν συμπεράσματα για αυτού του είδους τις πηγές (Stradling, 2001: 114).

Τα φωτογραφικά ντοκουμέντα είναι βεβαίως χρήσιμα όταν αντικείμενο διδασκαλίας είναι ο 20ός αιώνας. Θα ήταν παράλειψη να αγνοήσει κανείς την αφθονία φωτογραφικού υλικού που παρήχθη τον προηγούμενο αιώνα. Από την άλλη όμως, αυτή η αφθονία υλικού είναι που καθιστά δύσκολη την επιλογή των κατάλληλων φωτογραφιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Έτσι, οι διδάσκοντες/ουσες που επιδιώκουν να τις εντάξουν στο μάθημά τους, αλλά και όσοι καταρτίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους ορισμένες παραμέτρους. Κατ' αρχάς, οφείλουν να διαλέγουν φωτογραφίες με γνώμονα τόσο την «ιστορική» όσο και την παιδαγωγική χρησιμότητά τους. Δεύτερον, σαφώς είναι απαραίτητο να εξετάζονται φωτογραφίες που αποτυπώνουν θεμελιώδη γεγονότα και σημαίνουσες προσωπικότητες, αλλά, ακολουθώντας τις σύγχρονες επιταγές της ιστοριογραφίας, δεν πρέπει να αγνοούνται και φωτογραφίες που δείχνουν την καθημερινή ζωή των απλών ανθρώπων. Επιπροσθέτως, όταν αξιοποιούνται διδακτικά φωτογραφίες που στόχο έχουν να προπαγανδίσουν ή φενακίσουν τους θεατές τους, πρέπει να δίνεται προσοχή κατά την επιλογή τους, διότι ενδέχεται να έχουν υποστεί επεξεργασία, παραποίηση κ.ά. Είναι ουσιώδες, επίσης, να έρχονται οι διδασκόμενοι/ες σε επαφή με φωτογραφίες που αποτυπώνουν διαφορετικές όψεις του ίδιου γεγονότος ή της ίδιας περίπτωσης, καλλιεργώντας έτσι μια πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος. Επιπλέον, είναι καλό να επιλέγονται και φωτογραφικά ντοκουμέντα που απεικονίζουν την έναρξη και το τέλος μιας κατάστασης, το πριν και το μετά, ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις ιστορικές έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής (Σακκά, 2001: 112· Stradling, 2001: 115, 117).

Συνεχίζοντας με τις παραμέτρους επιλογής φωτογραφιών για το μάθημα, ο Stradling (2001: 116-117) συμπληρώνει στα παραπάνω πως είναι καλό να

επιλέγονται αυτές που δημιουργούν ερωτήματα για την απάντηση των οποίων είναι αναγκαία η προσπέλαση και άλλων πρωτογενών πηγών. Τέλος, χρήσιμες είναι και οι φωτογραφίες που δύνανται να έρθουν σε σύγκρουση με τις συνηθισμένες αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις προκαταλήψεις των παιδιών.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των φωτογραφιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Στα προτερήματα των φωτογραφιών συμπεριλαμβάνεται η δυνατότητά τους να παρακινούν το/τη θεατή τους να αναμειχθεί προσωπικά στην αποκρυπτογράφησή τους. Στην περίπτωσή μας, ο/η θεατής είναι ο/η μαθητής/τρια και η επαφή τους με μια ιστορική φωτογραφία μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Συνάμα η προσπέλαση φωτογραφικού υλικού δεν καθιστά απαραίτητη την ευχέρεια στη χρήση μιας γλώσσας (μητρικής ή ξένης) για να γίνει κατανοητό. Τοιούτοτρόπως, παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ή αλλόγλωσσα μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα. Επίσης, υποστηρίζεται πως οι φωτογραφίες μπορούν να ενδυναμώσουν τις μνημονικές ικανότητες των παιδιών (Smithsonian National Museum of American History, n.d.: 25). Γενικώς, «η φωτογραφία ... συνιστά δραστικό μέσο, εξαιρετικό εποπτικό υλικό αλλά και άμεση πηγή με δύναμη και ένταση» (Σακκά, 2001: 110).

Όμως, για αυτόν ακριβώς το λόγο, πρέπει οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν φωτογραφικά ντοκουμέντα να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί/ές και ενημερωμένοι/ες για τις αδυναμίες τους ως μαρτυριών. Περνώντας, λοιπόν, στα σημεία που χρήζουν προσοχής κατά την ενσωμάτωση φωτογραφιών στο μάθημα της Ιστορίας, οι διδάσκοντες/ουσες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους πως η εργαλειοποίηση του μαθήματος της Ιστορίας για ιδεολογικούς, πολιτικούς και εθνικούς σκοπούς οδηγεί σε μια ιδεολογική χρησιμοποίηση των φωτογραφιών στα σχολικά βιβλία με την εκμετάλλευση της δύναμής τους ως δήθεν αντικειμενικών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας. Η εκμετάλλευση αυτή λαμβάνει χώρα με διάφορους τρόπους, όπως με την παράθεση στοχευμένων λεζάντων, το μοντάζ ή το κολλάζ για την απόκρυψη ή προσθήκη συγκεκριμένων προσώπων στις φωτογραφίες και φυσικά με την επιλογή συγκεκριμένων φωτογραφιών και την αγνόηση άλλων. Όλα αυτά εξυπηρετούν μεν τους κατά περίπτωση στόχους και γενικώς το πνεύμα του αναλυτικού προγράμματος. Μολαταύτα, όταν στο μάθημα αναλύεται μια φωτογραφία, αυτό που μπορεί να κάνει ο/η διδάσκων/ουσα είναι να επιστήσει την προσοχή των παιδιών στην πλαστή «ρεαλιστικότητά» της και να τους γνωστοποιήσει ποια λειτουργία επιτελεί εδώ η εν λόγω οπτική πηγή. Είναι ουσιώδες μάλιστα να καταλάβουν οι μαθητές/τριες το ρόλο των λεζάντων: αυτές επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες κατανοούν μια φωτογραφία, αφού συχνά άλλοτε υποτιμούν και άλλοτε αναδεικνύουν συγκεκριμένα στοιχεία του φωτογραφικού ντοκουμέντου. Εξάλλου, με εξάσκηση και των ίδιων των παιδιών στη συνειδητοποίηση του ρόλου των εκάστοτε φωτογραφιών, υλοποιείται και ένας βασικός στόχος του μαθήματος της Ιστορίας: να μπορούν οι μαθητές/τριες, ως αυριανοί ενήλικοι/ες πολίτες, να στέκονται κριτικά απέναντι στον «βομβαρδισμό» εικόνων που πραγματοποιείται από τα Μ.Μ.Ε. (Σακκά, 2001: 108-109· Stradling, 2001: 118· Ανδρεάδου, 2011: 257).

Κάτι ακόμη βασικό που πρέπει να ξέρουν οι δάσκαλοι/ες και οι διδασκόμενοι/ες είναι ότι τα φωτογραφικά ντοκουμέντα που φτάνουν σε μας έχουν υποστεί ένα «φιλτράρισμα» μέσα από αλληπάλληλες αποφάσεις που αρχίζουν ήδη

από τη στιγμή λήψης τους. Αυτό σημαίνει για παράδειγμα πως, όταν ο φωτογράφος φωτογραφίζει κάτι, έχει ήδη αποφασίσει τι και πώς (οπτική γωνία, σύνθεση εικόνας, φόντο κλπ.) θα το φωτογραφίσει. Στη συνέχεια, όταν βλέπει όσες φωτογραφίες τράβηξε σχετικά με ένα συμβάν ή ένα φαινόμενο, επιλέγει ποιες θα απορρίψει και ποιες θα διατηρήσει. Μετά ο υπεύθυνος ειδήσεων του μέσου για το οποίο εργάζεται ο φωτογράφος (εφημερίδα, τηλεοπτικό κανάλι, ενημερωτική ιστοσελίδα κλπ.) αποφασίζει να δημοσιεύει συγκεκριμένες φωτογραφίες ανάλογα με το ποιες έχουν ειδησεογραφική αξία, με το πόσο σχετίζονται με το εν λόγω συμβάν ή φαινόμενο και με το αν αντιστοιχούν με τη στάση που υιοθετεί το μέσο απέναντι σε αυτό. Επίσης, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν στο νου τους πως τις περισσότερες φορές οι φωτογραφίες, όπως έχει αναφερθεί, δεν είναι καθρέφτες της πραγματικότητας, αλλά απηχούν τις συμβάσεις και τις επιθυμίες των ανθρώπων της εποχής τους. Ενδεικτικό είναι πως γύρω στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20ού αιώνα οι άνθρωποι δεν επιθυμούσαν να φωτογραφηθούν ενώ εργάζονταν, γιατί για τις φωτογραφίες ήθελαν να φοράνε τα «καλά» τους. Έτσι, αυτές τις φωτογραφίες δε μπορούμε να τις θεωρήσουμε αντιπροσωπευτικά δείγματα της ενδυμασίας των απλών ανθρώπων της εποχής. Παράλληλα, πρέπει τα παιδιά να κατανοούν πως οι φωτογράφοι δύνανται να επιδράσουν άμεσα στα γεγονότα που καταγράφουν. Παραδείγματος χάριν, φωτογραφικά ντοκουμέντα που προέρχονται από τα πρώτα χρόνια της φωτογραφίας, λόγω της μεγάλης διάρκειας που απαιτείται για τη λήψη τους, «ήταν ανακατασκευές των γεγονότων παρά φωτογραφίες του “αληθινού πράγματος”» (Stradling, 2001: 119). Πρέπει οι μαθητές/τριες να διερωτώνται επίσης μήπως κάποιες φορές ο φωτογραφικός φακός οδηγεί τους ανθρώπους σε φαινόμενα βίας ή μήπως οι φωτογράφοι παρεισδύουν στον προσωπικό χώρο των άλλων για ίδιον όφελος. Με λίγα λόγια, να διερωτώνται γιατί ο φωτογράφος βρισκόταν εκεί μια δεδομένη χρονική στιγμή και γιατί απαθανάτισε τα συγκεκριμένα περιστατικά (Stradling, 2001: 117-119· Smithsonian National Museum of American History, n.d: 25). Τέλος, στους περιορισμούς που έχουν τα φωτογραφικά ντοκουμέντα συμπεριλαμβάνεται και το ότι τα απεικονιζόμενα πρόσωπα, η ταυτότητα του φωτογράφου, ο τόπος και ο χρόνος λήψης της φωτογραφίας δεν είναι πάντοτε γνωστά (Smithsonian National Museum of American History, n.d: 25).

Αν και η κάθε φωτογραφία έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στοιχεία, η ανάγκη για ένα γενικό μοντέλο προσέγγισης και ερμηνείας των φωτογραφιών ως ιστορικών πηγών στα πλαίσια της τάξης οδήγησε στη διατύπωση τέτοιων μοντέλων από διάφορους συγγραφείς. Ο Stradling (2001: 119) παρουσιάζει ένα μοντέλο ερωτημάτων που ακολουθεί τα εξής στάδια:

- i. περιγραφή,
- ii. ερμηνεία και συμπεράσματα,
- iii. σύνδεση με προγενέστερες γνώσεις,
- iv. ανίχνευση κενών, σιωπών, αντιφάσεων στα στοιχεία και
- v. προσφυγή σε άλλες πηγές για επιπλέον πληροφορίες.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθεται αναλυτικά ο οδηγός ανάλυσης φωτογραφιών στο μάθημα της ιστορίας που ο ίδιος προτείνει.

<b>Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών φωτογραφιών (Stradling, 2001: 121-123)</b>		
<p>Περιγραφή: Απλώς περιγράψτε ακριβώς αυτά που βλέπετε. Σε αυτό το στάδιο μην προσπαθήσετε να μαντέψετε τι κοιτάζετε.</p> <p><b>Για παράδειγμα:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• περιγράψτε τους ανθρώπους και τι κάνουν &amp;/ή τα αντικείμενα που παρουσιάζονται.</li> <li>• πώς ομαδοποιούνται οι άνθρωποι και/ή τα αντικείμενα;</li> <li>• Περιγράψτε τι μπορείτε να δείτε στο φόντο, σε πρώτο πλάνο, στο κέντρο, αριστερά και δεξιά στη φωτογραφία. (Χρησιμοποιήστε ένα διαφανές πλέγμα, αν αυτό βοηθάει).</li> </ul>		
Ερμηνεία	Στοιχεία Πόσο σίγουροι είστε	Πώς το ξέρετε
Τι νομίζετε ότι συμβαίνει σε αυτή την φωτογραφία;		
Ποιοι είναι / τι είναι οι άνθρωποι; (ή τα αντικείμενα;)		
Περίπου πότε νομίζετε ότι τραβήχτηκε; (έτος,, περίοδος,, το γεγονός;)		
Ποια εποχή του χρόνου είναι;		
Είναι μια φυσική φωτογραφία ή είναι στημένη ειδικά για τη φωτογραφία;		
<p><b>Αναφέρετε οποιεσδήποτε άλλες ιστορικές πηγές που θα σας βοηθούσαν να ελέγξετε τα συμπεράσματά σας για αυτή τη φωτογραφία.</b></p>		
<p><b>Από την πρόσφατη δουλειά σας στις τάξεις της ιστορίας, τι γνωρίζετε πραγματικά για τα γεγονότα που αφορούν αυτή τη σκηνή σε αυτή τη φωτογραφία;</b></p>		

Αυτή η φωτογραφία προκάλεσε κάποιες ερωτήσεις για τις οποίες θα θέλατε να πάρετε απαντήσεις;
--

Επίσης, από το Smithsonian National Museum of American History (n.d: 26-28) μας παρέχεται ένα μοντέλο για προσέγγιση, εξέταση και ερμηνεία του φωτογραφικού ντοκουμέντου από τα παιδιά. Η εν λόγω πρόταση βασίζεται και αυτή σε ένα σύνολο ερωτήσεων που εκκινούν από την πρώτη επαφή με τη φωτογραφία μέχρι την εις βάθος σκέψη πάνω σε αυτήν. Στο μοντέλο που παρατίθεται ακολούθως καλούνται οι μαθητές/τριες να απαντήσουν σε όσες ερωτήσεις μπορούν, στηριζόμενοι/ες σε όσα βλέπουν στη φωτογραφία αλλά και στην προϋπάρχουσα γνώση τους:

- I. Πρώτες εντυπώσεις**
  - Ποιες είναι οι πρώτες σου εντυπώσεις;
- II. Μια κοντινότερη ματιά ...** (βεβαιώσου ότι παρατηρείς το σύνολο της φωτογραφίας)
  - Κάνε μια λίστα όλων των ανθρώπων στη φωτογραφία
  - Τι συμβαίνει στη φωτογραφία;
  - Κάνε μια λίστα όλων των δραστηριοτήτων που βλέπεις να πραγματοποιούνται στη φωτογραφία
  - Κάνε μια λίστα όλων των αντικειμένων στη φωτογραφία
  - Κάνε μια λίστα όλων των ζώων στη φωτογραφία
- III. Κοιτώντας ακόμη πιο κοντά**
  - Υπάρχουν καθόλου λεζάντες; Ημερομηνία; Τοποθεσία; Ονόματα ανθρώπων;
  - Τι είδους ρούχα φοριούνται;
  - Υπάρχουν καθόλου γράμματα σε πινακίδες ή κτήρια;
  - Ποια εποχή του χρόνου απεικονίζεται; Ώρα της ημέρας; Ανάφερε τα αποδεικτικά στοιχεία που χρησιμοποίησες.
  - Πού λήφθηκε η φωτογραφία; Ανάφερε τα αποδεικτικά στοιχεία που χρησιμοποίησες.
- IV. Περαιτέρω σκέψη**
  - Αν υπάρχουν άνθρωποι στη φωτογραφία, ποια νομίζεις ότι είναι η σχέση τους ενός με τον άλλο;
  - Μπορείς να σκεφτείς για τη σχέση των ανθρώπων που απεικονίζονται και κάποιου που δεν είναι στην εικόνα;
  - Τι νομίζεις ότι συνέβη ακριβώς πριν ληφθεί η φωτογραφία;
  - Τι νομίζεις ότι συνέβη ακριβώς μετά τη λήψη της φωτογραφίας;
  - Ποιος νομίζεις πως έβγαλε τη φωτογραφία; Γιατί;

- Τι υποδηλώνει σε σένα αυτή η φωτογραφία; Περιγράψε με μια δήλωση την ανταπόκρισή σου.
- Τι ερωτήσεις έχεις σχετικά με τη φωτογραφία; Πώς θα προσπαθούσες να τις απαντήσεις;
- Ποιο είναι το ένα πράγμα που θα θυμόσουν περισσότερο σχετικά με αυτήν τη φωτογραφία; Γιατί;
- Ποιες ερωτήσεις έχεις σχετικά με τη φωτογραφία που δε μπορείς να απαντήσεις αναλύοντάς την; Πού θα μπορούσες να ψάξεις έπειτα για να απαντήσεις αυτές τις ερωτήσεις;

Παρατηρούμε ότι, όπως στην πρόταση του Stradling, έτσι και στην αντίστοιχη του Smithsonian National Museum of American History, η προσφυγή και σε άλλες ιστορικές πηγές για την πλήρη ερμηνεία της φωτογραφίας καθίσταται απαραίτητη.

## 2.7. Η γελοιογραφία ως ιστορική πηγή

Οι γελοιογραφίες πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου έκαναν την εμφάνισή τους γύρω στο 1700, όμως ήταν κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα όταν γνώρισαν ευρύτερη διάδοση. Στόχος τους ήταν και είναι ο σχολιασμός και η στηλίτευση γεγονότων, καταστάσεων και πολιτικών προσώπων και αρχικά τουλάχιστον εξυπηρετούσαν σε μια μάζα ανθρώπων που ήταν ως επί το πλείστον αγράμματη. Οι γελοιογραφίες δημοσιοποιούνται συνήθως στις εφημερίδες και προσπαθούν να πετύχουν το σκοπό τους με τη σάτιρα και επιστρατεύοντας καρικατούρες, σύμβολα, το χιούμορ, την υπερβολή και την ειρωνεία. Τοιουτοτρόπως, δύνανται να υπαινίσσονται πράγματα, για τα οποία θα ήταν επίφοβο ή ασύνετο να εκφράσει γνώμη με άλλον τρόπο ο δημιουργός τους, για παράδειγμα με ένα άρθρο (Stradling, 2001: 125·Αζέλης, 2004: 154). Άλλωστε, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο γελοιογράφοι να λογοκρίνονται ή ακόμα και να διώκονται από τους κυβερνώντες για τα σκίτσα τους ή έστω να δέχονται παρεμβάσεις από τους υπευθύνους εκδόσεων του μέσου για το οποίο εργάζονται (Μαυροσκούφης, 2015: 96).

Στις γελοιογραφίες «η σάτιρα κατά κάποιο τρόπο προλειαίνει το δρόμο για την πειθώ», ισχυρίζεται ο Αζέλης (2004: 154). Αυτό σημαίνει πως οι δημιουργοί και οι εκδότες των γελοιογραφιών επιδιώκουν να μεταδώσουν ένα μήνυμα στους θεατές της, να τους (μετα)πείσουν για κάποιο ζήτημα (Παπαδάκη, 2013: 144). Εξάλλου, παρατηρείται κατά τον 20ό αιώνα, ειδικά σε περιόδους πολέμων και εθνικών εντάσεων, αλλά όχι μόνο, να εργαλειοποιείται η γελοιογραφία για να ασκήσει προπαγάνδα και να χειραγωγήσει την κοινή γνώμη (Stradling, 2001: 125·Παπαδάκη, 2013: 169-170).

Βέβαια, πέρα από τις γελοιογραφίες που επιδιώκουν να ψυχαγωγήσουν και να κάνουν το θεατή να γελάσει, υφίστανται και άλλες που τον καλούν να προβληματιστεί και να στοχαστεί σε βάθος για ένα ζήτημα. Και αυτές θέλουν να επηρεάσουν την κοινή γνώμη, όμως διατυπώνουν ανησυχία για πιθανές επερχόμενες καταστάσεις και για την εξέλιξη των γεγονότων (Μαυροσκούφης, 2015: 96-97).

Αναφορικά με την αξιοποίηση των γελοιογραφιών από την ιστορική έρευνα, αυτές θεωρούνται ένα απαιτητικό είδος ιστορικής πηγής. Και αυτό, διότι κάνουν χρήση συμβάσεων και συμβολισμών, που φυσικά σχετίζονται με τον τόπο και το

χρόνο παραγωγής τους, αξιοποιούν το τι θεωρείται ως αστείο σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια και αναφέρονται στην τοτινή επικαιρότητα, για αυτό και η Παπαδάκη (2013: 166) ισχυρίζεται πως «η γελοιογραφία έχει έναν εφήμερο χαρακτήρα». Λόγω αυτών των κωλυμάτων, λοιπόν, παλιότερα οι ιστορικοί σπανίως τις προσέγγιζαν για να τις εξετάζαν ως ιστορικές πηγές. Και σήμερα ακόμη είναι επιφυλακτικοί στην αξιοποίησή τους ή δεν τις εξετάζουν σε βάθος αρκούμενοι στην ενσωμάτωσή τους ως διακοσμητικών στοιχείων στα έργα τους (Μαυροσκούφης, 2015: 94-96· Stradling, 2001: 125).

Στις δυσκολίες και ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η γελοιογραφία, πρέπει να προσθέσουμε και τον πολυτροπικό της χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, ο καλλιτέχνης, για να εξυπηρετήσει το σκοπό του, εκμεταλλεύεται πολλούς σημειωτικούς τρόπους που έχουν να κάνουν με τη διάταξη αντικειμένων και προσώπων στην εικόνα, τις χειρονομίες, την ένδυση και την έκφραση των απεικονιζόμενων ατόμων. Ο πολυτροπικός της χαρακτήρας προκύπτει λοιπόν από τη συνύφανση όλων αυτών των σημειωτικών τρόπων. Η πολυτροπικότητά της αυξάνεται επίσης με την συμπερίληψη κάποιου λεκτικού σχολίου ή ενός μικρού διαλόγου στην εικόνα ή με την πρόσθεση μιας λεζάντας, τα οποία είναι και αυτά σημειωτικοί τρόποι. Έτσι, για την ερμηνεία μιας γελοιογραφίας είναι απαραίτητη η εξέταση όλων των σημειωτικών τρόπων που περιλαμβάνει (Παπαδάκη, 2013: 166-167).

Στην πραγματικότητα, οι γελοιογραφίες θεωρούνται πλέον χρήσιμες πηγές, μιας και με την ανάλυσή τους μπορούμε να εξετάσουμε την κοινή γνώμη, φυσικά στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο παραγωγής μιας γελοιογραφίας. Μπορούμε κάποιες φορές να πληροφορούμαστε για τη στάση συγκεκριμένων ομάδων ειδικά (για παράδειγμα των βενιζελικών και αντιβενιζελικών κατά την περίοδο του Εθνικού Διχασμού) και άλλες φορές για τη γενικότερη γνώμη των μελών μιας κοινωνίας. Αυτή η γνώση μας παρέχεται, διότι η γελοιογραφία δεν εκφράζει μόνο τις πεποιθήσεις του καλλιτέχνη, αλλά, εφόσον δημοσιεύτηκε σε μια εφημερίδα, αντανακλά και τις πεποιθήσεις των εκδοτών της, καθώς και των αναγνωστών της εν λόγω εφημερίδας, αφού επιλέγουν αυτήν για την ενημέρωσή τους (Stradling, 2001: 125). Γενικώς, η γελοιογραφία ως έργο που παράγεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά πλαίσια μπορεί να δώσει χρήσιμα στοιχεία για αξίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες, πολύτιμα για όσους καταπιάνονται με την ιστορία των νοοτροπιών (Παπαδάκη, 2013: 182).

Σε κάθε περίπτωση, για την προσπέλαση και αποκωδικοποίηση μιας γελοιογραφίας πρέπει να έχουμε υπόψη μας κάποια ουσιαστικά σημεία, που προαναφέρθηκαν, αλλά θα συζητηθούν εδώ πιο αναλυτικά. Πρώτα από όλα, είναι θεμελιώδης η παραδοχή πως «οι γελοιογραφίες κατά βάση εκφράζουν ερμηνείες και δευτερευόντως μεταφέρουν -αν μεταφέρουν- πραγματικές πληροφορίες» (Μαυροσκούφης, 2015: 97). Και αυτό, επειδή ο δημιουργός της γελοιογραφίας επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα που έχει ο ίδιος αλλά και η εποχή στην οποία ζει και επειδή με το σκίτσο του δεν προτίθεται να εκθέσει μια αντικειμενική γνώμη για ένα ζήτημα. Δεύτερον, οι γελοιογράφοι για να πείσουν αξιοποιούν πολύ συχνά την υπερβολή άλλοτε με ευνοϊκή και άλλοτε με δυσμενή διάθεση απέναντι στο πρόσωπο ή γεγονός που σχολιάζεται. Αυτό σημαίνει ότι υπερτονίζουν ασήμαντες λεπτομέρειες, απεικονίζουν στερεότυπα και γενικεύουν άκριτα. Έχουμε επίσης τους κώδικες και τα σύμβολα, συστατικά απαραίτητα για κάθε

γελοιογραφία. Πρόκειται για την ουσία της γελοιογραφίας επομένως η αναγνώρισή τους είναι αναγκαία. Για να αναφέρουμε κάποια παραδείγματα, υπάρχουν συμβολισμοί που αναπαριστούν κάποιο κράτος, λόγω χάρη η αρκούδα αναπαριστά τη Ρωσία, ο αετός τις ΗΠΑ, ο τσολιάς την Ελλάδα κ.ά. Επιπλέον, άλλα σύμβολα είναι διαχρονικά και αναγνωρίσιμα στη Δύση τουλάχιστον, όπως το λευκό περιστέρι που συμβολίζει την ειρήνη, τα μαύρα σύννεφα τις αρνητικές εξελίξεις, η σκούπα την αντιμετώπιση της διαφθοράς, οι εικόνες εργατών το σοσιαλισμό κ.ά. (Μαυροσκούφης, 2015: 97-98). Αναφορικά με το χιούμορ και το γέλιο που εκ των πραγμάτων συνδέονται με τη γελοιογραφία αυτά είναι στοιχεία που διαφοροποιούνται σε κάθε τόπο και κάθε εποχή. Κατά συνέπεια, για να ερμηνεύσει πλήρως ο ιστορικός μια γελοιογραφία οφείλει να ξέρει καλά το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο παρήχθη και δημοσιεύτηκε η εικόνα, καθώς και τα σύμβολα που αξιοποιεί (Παπαδάκη, 2013: 164-165).

Τέλος, επειδή προαναφέρθηκε ο όρος καρικατούρα, αξίζει να διαχωρίσουμε τον όρο αυτό από τη γελοιογραφία, γιατί συχνά θεωρούνται ταυτόσημες έννοιες. Η καρικατούρα έχει να κάνει με τον «ανεπιτυχή» σχεδιασμό μιας μορφής (προσώπου, αντικείμενου κ.ά.) που οδηγεί στη γελοιοποίησή της. Βάζουμε σε εισαγωγικά το χαρακτηρισμό «ανεπιτυχή», διότι στην πραγματικότητα ο γελοιογράφος εν γνώσει του επιλέγει να απεικονίσει έτσι ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο. Η καρικατούρα βασίζεται στη συνειδητή υπερβολή, στη στρέβλωση και την υπεραπλούστευση. Για παράδειγμα στην καρικατούρα ενός πολιτικού, ο γελοιογράφος διαλέγει και υπερτονίζει ένα αρνητικό γνώρισμα του προσώπου αυτού (είτε εξωτερικής εμφάνισης είτε του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του), με συνέπεια να μειώνει το εν λόγω άτομο και να το γελοιοποιεί στα μάτια των θεατών. Βλέπουμε λοιπόν πως η καρικατούρα δεν ταυτίζεται με τη γελοιογραφία. Η καρικατούρα είναι ένα συστατικό της γελοιογραφίας, ένας τρόπος τον οποίο χρησιμοποιεί η δεύτερη για να πετύχει τους σκοπούς της (Παπαδάκη, 2013: 149,151, 156).

Για την διερεύνηση και ερμηνεία των γελοιογραφιών ο Μαυροσκούφης (2015: 99-100) προτείνει ένα μοντέλο αποτελούμενο από τέσσερις φάσεις προσέγγισης:

#### **I. Περιγραφή:**

- πρόσωπα: ρουχισμός, εκφράσεις, στάση, κίνηση, αν απεικονίζονται υπερβολικά, αν είναι αληθινοί ή ψεύτικοι χαρακτήρες
- ζώα και αντικείμενα: ρεαλιστικά, υπερβολικά κ.ά.
- πλάνο: φόντο και προσκήνιο, κέντρο και άκρα
- λεπτομέρειες: ημερομηνίες, νούμερα, λέξεις μέσα στην εικόνα (εκτός από τον τίτλο και τη λεζάντα δηλαδή), λεπτομέρειες σε ρούχα, αντικείμενα κλπ.
- αν πρόκειται για εικόνα ή εικονοκείμενο, αν έχει τίτλο και λεζάντα

#### **II. Τεχνικά χαρακτηριστικά – μορφή:**

- υλικά και μέσα δημιουργίας: χαρτί, χαρτόνι, γυαλί, μέταλλο κ.ά. – στυλό, μολύβι, κάρβουνο, πένα, μαρκαδόρος κ.ά. – σχήμα και μέγεθος εικόνας
- σύστημα δημιουργίας: σχολαστικός σχεδιασμός ή χαλαρός και αφαιρετικός, επιδράσεις (από άλλους γελοιογράφους,



ζωγραφική, φωτογραφία), είδος προοπτικής, γραμμές (ευθείες, καμπύλες, κανονικές, ακανόνιστες), γεωμετρικά σχήματα, ασπρόμαυρο ή έγχρωμο σκίτσο κλπ.

### III. Δημιουργός – δημιουργία:

- στοιχεία για τον καλλιτέχνη
- προσδιορισμός του τόπου και του χρόνου παραγωγής και δημοσίευσης της γελοιογραφίας, μέσο δημοσίευσης
- εξακρίβωση της θεματικής και του είδους της

### IV. Ανάλυση – ερμηνεία:

- θετική ή αρνητική σχεδίαση των προσώπων
- εντοπισμός και αποκρυπτογράφηση συμβόλων
- τρόπος απεικόνισης θέματος, εποχής και περιβάλλοντος: ρεαλιστικός, αντισυμβατικός, αναπάντεχος κ.ά.
- συσχέτιση θέματος με συμβάντα, άτομα, χώρο και χρόνο
- επαλήθευση με άλλες πηγές – ανίχνευση υπερβολών
- συσχέτιση λόγου και εικόνας
- σκοπός δημιουργίας – λόγοι επιλογής του θέματος
- αποδέκτες: πληροφορίες ή υποθέσεις για το αυθεντικό κοινό της γελοιογραφίας
- θέση του δημιουργού απέναντι στο θέμα – πιθανές εξηγήσεις
- πρόσληψη: ερμηνεία/ες και αποδοχή γελοιογραφίας από τους σύγχρονους της και τους μεταγενέστερους, ομάδες αποδεκτών οι οποίοι θα συμερίζονταν την ερμηνεία του σκιτσογράφου ή θα διαφωνούσαν με αυτήν

## 2.8. Η γελοιογραφία στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Οι γελοιογραφίες δύνανται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο έχοντας διάφορα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες. Εντούτοις, και αυτές, όπως και οι φωτογραφίες, αξιοποιούνται σπανίως στη διδακτική πράξη. Και αυτό, διότι θεωρείται απαιτητική η κατανόηση και η επεξεργασία τους από τα παιδιά. Αλλά και όταν χρησιμοποιούνται, αυτό γίνεται πρόχειρα, με προσέγγιση μονάχα των εξωτερικών τους γνωρισμάτων (Μαυροσκούφης, 2015: 237).

Αναντίρρητα, οι γελοιογραφίες είναι ένα είδος ιστορικής πηγής που παρουσιάζει δυσκολίες στην προσέγγισή του από τα παιδιά, όπως παρουσιάζει δυσκολίες και για τους ιστορικούς ερευνητές. Τα σχετικά προβλήματα έχουν αναπτυχθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Μολαταύτα, δεδομένου ότι οι σύγχρονες θεωρήσεις για την ιστοριογραφία αξιοποιούν και τις γελοιογραφίες ως ιστορικές πηγές, είναι φανερό πως αυτές συνιστούν μαρτυρίες που δε μπορούν να αγνοηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, η προσπέλαση και η ανάλυσή τους μπορεί να προσφέρει στα παιδιά πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων σε μια παλιότερη περίοδο, για την πρόσληψη συγκεκριμένων συμβάντων ή καταστάσεων από ολόκληρη την κοινωνία ή μερίδες αυτής, για την στάση της κοινής γνώμης της εποχής απέναντι σε πολιτικά πρόσωπα και τις αποφάσεις τους κλπ. Ακόμη ένα σημείο που καταδεικνύει τη χρησιμότητα της

γελοιογραφίας στο σχολικό μάθημα της Ιστορίας συνιστά το γεγονός ότι στην εν λόγω οπτική πηγή πολλές φορές συμπυκνώνεται ένα θέμα τόσο επιτυχημένα όσο και σε ένα κείμενο, κάποιες φορές και ακόμη περισσότερο. Επίσης, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η κατανόηση της γελοιογραφίας απαιτεί τη γνώση της επικαιρότητας και τα κοινωνικά, πολιτικά κλπ. συμφραζόμενα της εποχής στην οποία αυτή παρήχθη και δημοσιεύτηκε. Επομένως, η γελοιογραφία στο μάθημα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, αφού εκ των πραγμάτων κάνει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για το γεγονός, το θέμα ή το πρόσωπο που αναπαρίσταται στην εικόνα, ώστε να μπορέσουν να την ερμηνεύσουν (Stradling, 2001: 125).

Συνεχίζοντας με την παιδαγωγική χρησιμότητα των γελοιογραφιών, τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους επιτρέπουν να έρθουν οι διδασκόμενοι/ες σε επαφή με πολλές οπτικές για το ίδιο ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο. Κατά συνέπεια, δύνανται να τους/τις εξασκήσουν στην πολυπρισματική αντιμετώπιση ιστορικών ζητημάτων, κάτι που είναι ζητούμενο για τη διδακτική της Ιστορίας σήμερα. Παράλληλα, οι γελοιογραφίες μπορούν να κεντρίσουν την προσοχή των παιδιών λόγω των ειδικών χαρακτηριστικών τους, που τις διαφοροποιούν από άλλες πηγές. Επιπροσθέτως, η πολυτροπικότητα της γελοιογραφίας, αφού συμπεριλαμβάνει οπτικές και λεκτικές μορφές, βοηθά τα παιδιά να εξασκούνται στην ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων και συμβάλλει στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού. Τέλος, όταν οι γελοιογραφίες αναλύονται κριτικά μέσα στην τάξη, ενδυναμώνουν την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, κάτι που ισχύει φυσικά για όλα τα είδη των ιστορικών πηγών (Παπαδάκη, 2013: 227-228, 231).

Έτσι, ο Μαυροσκούφης (2015: 237) προτείνει πολλές περιστάσεις στις οποίες ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να χρησιμοποιήσει τις γελοιογραφίες. Αυτές, λοιπόν, αποτελούν κατάλληλα μέσα:

- για να εισάγουν τους/τις διδασκόμενους/ες σε ένα ζήτημα,
- για να παρακινήσουν μια συζήτηση,
- για να παροτρύνουν τα παιδιά να ερευνήσουν και να μάθουν,
- για να συγκεφαλαιώσουν μια ομάδα διδακτικών ενοτήτων,
- για να κάνουν τους/τις μαθητές/τριες να προβληματιστούν πάνω σε ένα θέμα,
- για την αισθητοποίηση της διδασκαλίας,
- για να διερευνήσουν τα παιδιά μέσα από αυτές τους βαθύτερους στοχασμούς των ατόμων και
- για να αντιληφθούν και να νιώσουν οι μαθητές/τριες το κλίμα μιας παρελθοντικής περιόδου.

Να σημειωθεί πως προαπαιτούμενα για την ορθή προσέγγιση και ανάλυση μιας γελοιογραφίας είναι φυσικά να γνωρίζουν επαρκώς οι μαθητές/τριες τα πολιτικά, ιδεολογικά, κοινωνικά κλπ. συμφραζόμενα παραγωγής και δημοσίευσής της, αλλά και να αναζητούν πληροφορίες (αν δεν έχουν) για το γελοιογράφο, τις πεποιθήσεις του, τις επιδράσεις του και τις τυχόν εξαρτήσεις του. Επίσης, θα πρέπει να ξέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γελοιογραφίας ως είδους, όπως τη χρήση της υπερβολής, τον εφήμερο χαρακτήρα της, τα σύμβολα που αξιοποιεί κλπ (βλ. σχετικά το προηγούμενο υποκεφάλαιο). Αυτές οι προϋποθέσεις ισχύουν και για τους

εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να αξιοποιήσουν μια γελοιογραφία στη διδακτική διαδικασία, γιατί αλλιώς η ενσωμάτωσή της στο μάθημα θα είναι χωρίς ουσία (Μαυροσκούφης, 2015: 237). Και ο Stradling (2001: 126-127) αναφέρει κάποια σημεία που είναι αναγκαίο να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες. Πρέπει, λοιπόν, να είναι σε θέση να βρουν ποιες υποθέσεις έχει κάνει ο γελοιογράφος σχετικά με τις γνώσεις (και κάποτε και τις πολιτικές θέσεις) του κοινού του, ειδικά η ερμηνεία της γελοιογραφίας είναι ανέφικτη. Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητο να αποδεχθούν το ότι η γελοιογραφία δεν περιέχει την αλήθεια, αλλά μονάχα την στάση του γελοιογράφου και των εκδοτών της απέναντι σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή θέμα. Τέλος, ειδικά σε περιπτώσεις όπου εξετάζονται γελοιογραφίες διαφορετικών περιόδων ή διαφορετικών περιοχών, χρειάζεται να έχουν στο νου τους πως το θεωρούμενο ως αστείο και το επιτρεπτό όριο της σάτιρας διαφοροποιούνται από εποχή και εποχή και από τόπο σε τόπο.

Κλείνοντας, θα παραθέσουμε εδώ δύο οδηγούς προσέγγισης γελοιογραφιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ο πρώτος προτείνεται από το Stradling και βασίζεται σε μια σειρά ερωτήσεων που απαντούν οι μαθητές/τριες.

Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών γελοιογραφιών (Stradling, 2001: 129-130)		
<p>Περιγραφή: <b>Περιγράψτε μόνο</b> ακριβώς αυτά που βλέπετε. Σε αυτό το στάδιο μην προσπαθήσετε να μαντέψετε τι κοιτάζετε.</p> <p><b>Για παράδειγμα:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Περιγράψτε τους χαρακτήρες που απεικονίζονται στη γελοιογραφία. Πώς είναι ντυμένοι; Τι κάνουν;</li> <li>• Οι χαρακτήρες είναι σχεδιασμένοι ρεαλιστικά ή υπερβολικά; Αν είναι υπερβολικά, με ποιον τρόπο;</li> <li>• Περιγράψτε οποιαδήποτε αντικείμενα φαίνονται στη γελοιογραφία. Είναι σχεδιασμένα ρεαλιστικά ή υπερβολικά;</li> <li>• Περιγράψτε τι μπορείτε να δείτε στο φόντο, σε πρώτο πλάνο, στο κέντρο, αριστερά και δεξιά στη γελοιογραφία. (Χρησιμοποιήστε ένα διαφανές πλέγμα, αν αυτό βοηθάει).</li> </ul>		
Ερμηνεία	Στοιχεία Πόσο σίγουροι είστε	Πώς το ξέρετε
Μπορείτε να αναγνωρίσετε κάποιον από τους χαρακτήρες της γελοιογραφίας; Αν υποτίθεται ότι είναι πραγματικοί άνθρωποι, ονομάστε τους και πείτε τι θέση είχαν την περίοδο που σχεδιάστηκε η γελοιογραφία.		
Ελέγξτε την ημερομηνία και το έτος που δημοσιεύτηκε η γελοιογραφία. Σε ποιο γεγονός ή ζήτημα		

αναφέρεται η γελοιογραφία;		
Τι γνωρίζετε για αυτό το γεγονός ή το ζήτημα και τους ανθρώπους που παρουσιάζονται στη γελοιογραφία;		
Τι σημαίνει η λεζάντα; Προοριζόταν να είναι χιουμοριστική ή ειρωνική; Αν είναι έτσι, με ποιον τρόπο;		
Αναγνωρίστε οποιαδήποτε σύμβολα χρησιμοποιεί ο γελοιογράφος. Γιατί ο καλλιτέχνης χρησιμοποίησε τα συγκεκριμένα αυτά σύμβολα;		
Ποια είναι η συμπεριφορά του γελοιογράφου προς το θέμα της γελοιογραφίας του ή της; Είναι θετική ή αρνητική; Κολακευτική ή επικριτική;		
<b>Αναφέρετε οποιεσδήποτε άλλες ιστορικές πηγές που θα σας βοηθούσαν να ελέγξετε τα συμπεράσματά σας για αυτή τη γελοιογραφία.</b>		
<b>Πόσο αποτελεσματική είναι αυτή η γελοιογραφία για να πετύχει το σκοπό της;</b>		
<b>Η γελοιογραφία αυτή άλλαξε τη δική σας ερμηνεία για το γεγονός, το ζήτημα ή τα πρόσωπα στα οποία αναφέρεται;</b>		

Το δεύτερο σχήμα προσπέλασης και ερμηνείας γελοιογραφιών από τα παιδιά αντλείται από το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της πολιτείας της Νέας Νότιας Ουαλίας στην Αυστραλία (NSW Government,2010: 14):

1. **Εξέτασε** το σκίτσο για λεπτομέρειες: άνθρωποι, κτήρια, φόντο, ενδυμασία και ενδείξεις για ιστορικά δεδομένα. Ποια είναι η ημερομηνία, ο τίτλος, η λεζάντα και η προέλευσή του; Τι συμβαίνει στο σκίτσο;
2. **Σύμβολα** – ποιοι χαρακτήρες αναπαρίστανται ή ποια σύμβολα μπορούν να αναγνωριστούν; Χρησιμοποιούνται για συναισθηματικούς σκοπούς;
3. **Ιστορικό πλαίσιο** – σε ποιο ζήτημα/γεγονός αναφέρεται η γελοιογραφία; Τι είδους γνώση σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο μπορεί να προστεθεί;
4. **Προκατάληψη** – ποιος/α σχεδίασε τη γελοιογραφία; Ποια άποψη εκφράζεται;
5. **Ερμήνευσε** το νόημα. Ποιο είναι το συνολικό μήνυμα του σκίτσου; Εξήγησε με δικά σου λόγια τι λέει ο/η γελοιογράφος.
6. **Εκτίμησε** την αποτελεσματικότητα του σκίτσου. Πώς προσπαθεί η γελοιογραφία να επηρεάσει το θεατή; Είναι επιτυχημένη; Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι αντιδράσεις διαφορετικών ομάδων της εποχής απέναντι στο σκίτσο; Εκείνη την εποχή σε ποιο βαθμό κατάφερε η γελοιογραφία να επηρεάσει;

## **B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας**

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα γίνει λόγος για έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τις οπτικές πηγές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και παιδιών για τις εικονιστικές πηγές, η αξιοποίησή τους στο μάθημα της Ιστορίας και σχετικά προβλήματα, η ενσωμάτωσή τους στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και οι αδυναμίες αυτής κλπ.

Σημαντική καθίσταται η έρευνα που υλοποίησε η Αντωνία Παπαδάκη (2013) σε δευτεροβάθμια σχολεία της Πέλλας το φθινόπωρο του 2009. Σύμφωνα με την ίδια, βασικός σκοπός της έρευνάς της ήταν «να αποτυπώσει τις γνώσεις, τις απόψεις και τις στάσεις των υποκειμένων της έρευνας (μαθητών/τριών και διδασκόντων/ουσών το μάθημα της Ιστορίας) απέναντι στις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες ως πηγές της Ιστορίας, αλλά και να διερευνήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών, όταν αντιμετωπίζουν πολυτροπικά κείμενα, όπως είναι η φωτογραφία και η γελοιογραφία» (Παπαδάκη, 2013: 279).

Για το δείγμα της έρευνας επελέγησαν σχολεία από αστικό, ημιαστικό και αγροτικό περιβάλλον και επρόκειτο για Γυμνάσια, γενικά λύκεια και επαγγελματικά λύκεια. Συνολικά ήταν 9 σχολεία, ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν 510 μαθητές/τριες και 109 εκπαιδευτικοί από αυτές τις σχολικές μονάδες. Οι τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν η Α' Γυμνασίου, η Γ' Γυμνασίου, η Γ' Γενικού Λυκείου και η Γ' Επαγγελματικού Λυκείου. Με αυτήν την επιλογή η ερευνήτρια μπορούσε να μελετήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, όταν αυτά ξεκινούν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο, όταν αποφοιτούν από αυτό και έπειτα όταν αποφοιτούν από το Λύκειο (Παπαδάκη, 2013: 283-284).

Τα ερευνητικά εργαλεία για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο και τα φύλλα εργασίας. Τα ερωτηματολόγια που καταρτίστηκαν ήταν δύο (ένα για τα παιδιά και ένα για τους/τις διδάσκοντες/ουσες) και τα φύλλα εργασίας τρία (ένα για κάθε μια από τις τάξεις που συμμετείχαν) (Παπαδάκη, 2013: 284-286).

Αναφορικά με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η ερευνήτρια για τους εκπαιδευτικούς, αυτοί εξακολουθούν να διδάσκουν την Ιστορία με τον παραδοσιακό τρόπο, εμμένοντας στο σχολικό βιβλίο και προωθώντας την αποστήθιση της ύλης, παρά την παροχή δεξιοτήτων στα παιδιά. Διαπιστώνεται βέβαια ότι είναι θετικοί στην αξιοποίηση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών της Ιστορίας. Επειδή όμως η κατάρτισή τους κατά τα χρόνια των σπουδών είναι ελλιπής και δεν τους παρέχονται ευκαιρίες επιμόρφωσης, παρουσιάζονται διστακτικοί σε κάτι τέτοιο. Τελικά χρησιμοποιούν αυτές τις οπτικές πηγές για την επιβεβαίωση της αφήγησης του εγχειριδίου και ως κίνητρο για τη ενεργό εμπλοκή των παιδιών στο μάθημα (Παπαδάκη, 2013: 324-325).

Σχετικά με τους/τις διδασκόμενους/ες, η Παπαδάκη συμπεραίνει πως είναι θετικά διακείμενοι/ες απέναντι στα φωτογραφικά ντοκουμέντα και τις γελοιογραφίες. Ωστόσο, επηρεασμένοι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς, τις θεωρούν και αυτοί/ές εποπτικά μέσα που συνδράμουν στην κατανόηση του σχολικού κειμένου και στην αποστήθιση του μαθήματος. Επίσης, από την έρευνα διαφαίνεται πως δύνανται πιο εύκολα να προσεγγίσουν τη φωτογραφία παρά τη γελοιογραφία. Ένα ακόμη συμπέρασμα της ερευνήτριας αποτελεί το ότι τα παιδιά διαθέτουν «μη καλλιεργημένες δεξιότητες» για την προσπέλαση ιστορικών πηγών. Όταν ξεκινούν το Γυμνάσιο βέβαια, έχουν κάποιες ικανότητες οπτικού γραμματισμού, όμως δεν τις αναπτύσσουν μέχρι την αποφοίτησή τους από το λύκειο, με συνέπεια τα πορίσματα να μη διαφέρουν σημαντικά στις τάξεις που μελετήθηκαν στην έρευνα. Επιπροσθέτως, η περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική) και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των γονιών δε φαίνεται πως επιδρούν στις αποκρίσεις των παιδιών. Το φύλο, από την άλλη, επηρεάζει κάποιες απαντήσεις. Για παράδειγμα, τα κορίτσια δείχνουν εντονότερο ενδιαφέρον για τις εικόνες και λαμβάνουν σοβαρότερα υπόψη τις λεζάντες τους και τα αγόρια δυσκολεύονται πιο πολύ να αντιπαραβάλλουν τις οπτικές πηγές με κείμενο. Έτσι, η ερευνήτρια σημειώνει πως τελικά την καθοριστικότερη παράμετρο για τη γνώμη και τις στάσεις των παιδιών συνιστά ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας (Παπαδάκη, 2013: 325-327).

Μια ακόμη σχετική έρευνα είναι αυτή του Κ. Κασβίκη (2016). Σκοπός της είναι να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά καταλαβαίνουν τη σημασία και τη λειτουργία των ιστορικών πηγών στην οικοδόμηση της ιστορικής κατανόησης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ το δείγμα αποτελείτο από 20 παιδιά της Δ' δημοτικού (Κασβίκης, 2016: 971).

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: παρουσιάζονταν στα παιδιά δύο διαφορετικές εικόνες της Κνωσού. Η μία ήταν αναπαράσταση του παλατιού όπως θα μπορούσε να ήταν σύμφωνα με τα αρχαιολογικά στοιχεία και η δεύτερη μια αεροφωτογραφία που απεικονίζει το χώρο του παλατιού όπως σώζεται σήμερα (Κασβίκης, 2016: 971-972). Στη συνέχεια, ζητείτο να τις συγκρίνουν με βάση τρεις άξονες με τα εξής αποτελέσματα (Κασβίκης, 2016: 973-977):

- *τις πληροφοριακές τους δυνατότητες*: εδώ τα περισσότερα παιδιά υποστήριζαν πως και οι δύο εικόνες παρείχαν πληροφορίες, αλλά όταν έπρεπε να διαλέξουν μία, τότε η πλειοψηφία επέλεγε την αναπαράσταση.
- *την αυθεντικότητα στην απεικόνιση του ανακτόρου*: η ερώτηση εδώ ήταν ποια από τις δύο εικόνες κατά τη γνώμη των παιδιών αναπαριστά καλύτερα το ανάκτορο όπως θα ήταν στα μινωικά χρόνια. Και εδώ τα περισσότερα παιδιά διάλεξαν την αναπαράσταση.
- *την αντικειμενικότητά τους στην αποτύπωση του παρελθόντος*: εδώ οι μαθητές/τριες απαντούσαν για το ποια από τις δύο εικόνες πιστεύουν ότι λέει περισσότερο την αλήθεια για το παλάτι. Στην πλειονότητά τους επέλεξαν την αεροφωτογραφία, θεωρώντας πιθανότατα το φωτογραφικό ντοκουμέντο ως ιστορική απόδειξη.

Στα συμπεράσματα της έρευνας, ο Κασβίκης καταλήγει πως συχνά «τα στοιχεία της αντικειμενικότητας, της αυθεντικότητας και της πληροφοριακής δυνατότητας των

δύο εικονιστικών πηγών αλληλοτέμνον την επιχειρηματολογία των παιδιών» (Κασβίκης, 2016: 978). Από την άλλη, στα θετικά συγκαταλέγεται η διαπίστωση πως τα παιδιά ήδη από τα 9 τους έτη φαίνεται να διαμορφώνουν απόψεις για τις ιστορικές πηγές. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά έδειξαν δείγματα ιστορικής σκέψης (Κασβίκης, 2016: 978).

Τέλος, βασική είναι η έρευνα που εκπόνησε ο Άγγελος Παληκίδης μελετώντας τα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εκδοθεί από το 1950 ως το 2000 για να καταλήξει σε συμπεράσματα αναφορικά με τη θέση και το ρόλο των οπτικών πηγών σε αυτά (2007: 196).

Μετά από την ανάλυση των ελληνικών σχολικών βιβλίων, καταλήγει πως οι εικόνες σε αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις τύπους εικονογράφησης (Παληκίδης, 2008: 327-335):

- *διακοσμητική εικονογράφηση*: εδώ ανήκουν οι εικόνες που είτε επελέγησαν ανεπιτυχώς είτε τοποθετήθηκαν σε διαφορετική σελίδα από αυτήν στο κείμενο της οποίας αντιστοιχούν. Στην περίπτωση αυτή, εξασθενούν ή εξαφανίζονται τελείως οι διδακτικές ιδιότητες και τα πιθανά πλεονεκτήματά τους.
- *αναπαραστατική εικονογράφηση*: πρόκειται για εικόνες με τις οποίες επιχειρείται να οπτικοποιηθούν πληροφορίες της αφήγησης (για παράδειγμα αναπαραστάση μνημείων στην ολοκληρωμένη μορφή τους). Ο ερευνητής διακρίνει εδώ δύο είδη αναπαραστατικών εικόνων, αυτές που έχουν δημιουργηθεί από ειδικούς με βάση επιστημονικά στοιχεία και αυτές που δημιούργησε ο εικονογράφος του βιβλίου. Θεωρεί πως οι πρώτες έχουν αυξημένη παιδαγωγική χρησιμότητα, ενώ οι δεύτερες αμφισβητούμενη διδακτική αξία.
- *αφηγηματική εικονογράφηση*: με τις εικόνες που περιλαμβάνονται εδώ οπτικοποιείται η αφήγηση του βιβλίου και απεικονίζονται επεισόδια της ιστορίας επιλεκτικά. Ο Παληκίδης εδώ εντοπίζει και πρωτογενείς ιστορικές πηγές και φανταστικές αναπαραστάσεις που δημιουργήθηκαν μετά τα απεικονιζόμενα γεγονότα. Ο ίδιος σχολιάζει πως ο τύπος της αφηγηματικής εικονογράφησης συναντάται σε όλα τα σχολικά βιβλία ιστορίας, κάτι αναμενόμενο αφού «η σχολική ιστορία συγκροτείται στο σύνολό της από μεγάλες αφηγήσεις» (Παληκίδης, 2008: 331). Ειδικά στα βιβλία του δημοτικού έχει καθιερωθεί η εικονογράφηση της αφήγησης με σκίτσα. Από τη μια αυτά συνιστούν για τους/τις μαθητές/τριες γνώριμες και εύκολα κατανοητές εικόνες. Από την άλλη, όμως, οι αδυναμίες τους είναι ότι μπορεί να θεωρηθούν από τα παιδιά ιστορικές πηγές, ενώ δεν είναι, και ότι δε μπορούν να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες προσέγγισης οπτικών πηγών.
- *τεκμηριωτική εικονογράφηση*: εδώ εντάσσονται κυρίως πρωτογενείς εικονιστικές πηγές. Για μια τεκμηριωτική εικονογράφηση δεν έχει τόση σημασία ποιες εικόνες θα επιλεγούν, όσο το να υπομνηματίζονται αυτές με επιστημονικό τρόπο, παρουσιάζοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την εκάστοτε εικόνα. Με την έρευνά του ο Παληκίδης καταλήγει πως αυτού του είδους η εικονογράφηση σπανίζει στα σχολικά βιβλία.



Έπειτα, ο Παληκίδης παρουσιάζει τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει αναφορικά με τις αδυναμίες των οπτικών αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας με βάση τρεις άξονες.

Για τον πρώτο άξονα, την *εποπτικότητα*, ο ερευνητής εξετάζει τις εποπτικές δυνατότητες των εικόνων, οι οποίες εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, λόγω χάρη την ποιότητα της εκτύπωσης και τα χρώματα. Συμπεραίνει πως η ποιότητα των εικόνων είναι μέτρια, κάτι που ισχύει και για τα πιο σύγχρονα βιβλία. Ειδικά για τις εικαστικές δημιουργίες εντοπίζει προβλήματα, αφού σε αυτές μειώνεται η φωτεινότητα και παραποιούνται τα χρώματα, ώστε συχνά να μη μπορεί κανείς να ξεχωρίσει το εικονιζόμενο θέμα. Έτσι, δικαιολογημένα η διδακτική τους αξιοποίηση θεωρείται δύσκολη. Άλλος παράγοντας είναι το μέγεθος των εικόνων. Η πλειονότητά τους είναι μικρού μεγέθους με συνέπεια να μη ξεχωρίζουν οι λεπτομέρειες και το θέμα τους γενικά. Οι διαστάσεις αυτές επιλέγονται εξαιτίας της πρόθεσης των συγγραφέων του βιβλίου να εντάξουν μεγάλο αριθμό εικόνων σε αυτό. Για αυτό πολλές φορές αφαιρούν τα άκρα των εικόνων. Έτσι, εντούτοις, χάνονται και πολύτιμες λεπτομέρειες του έργου. Τέλος, σχετικό με αυτό είναι και μία ακόμη παράμετρος που παρουσιάζει ο ερευνητής, το αν παρουσιάζεται ολόκληρη μια οπτική πηγή ή ένα απόσπασμα αυτής. Κατά κοινή ομολογία μια οπτική αναπαράσταση πρέπει να παρουσιάζεται ολόκληρη, για να έχει ο θεατής μια γενική εποπτεία της. Ειδάλλως, αλλάζει η μορφή της εικόνας και παραποιείται το νόημά της. Ο Παληκίδης παρατηρεί πως αυτές οι προϋποθέσεις δεν τηρούνται στα σχολικά βιβλία, όπου συμπεριλαμβάνονται κατά βάση αποσπάσματα εικόνων (Παληκίδης, 2008: 335-343).

Ο δεύτερος άξονας, η *τεκμηρίωση* των εικόνων, αφορά τις λεζάντες που τις συνοδεύουν και στις οποίες (πρέπει να) αναφέρονται στοιχεία της ταυτότητας της οπτικής πηγής. Η αναφορά αυτών των στοιχείων είναι παιδαγωγικά χρήσιμη, αφού δίνει στους/στις μαθητές/τριες πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και το χωροχρονικό πλαίσιο παραγωγής της εικόνας. Δεν ακολουθείται όμως πάντοτε ένας ενιαίος τύπος υπομνηματισμού εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Επίσης, συχνά το συνοδευτικό κείμενο αρκείται στην αναφορά του γεγονότος που αναπαριστά, χωρίς άλλα στοιχεία για το πλαίσιο παραγωγής του. Έτσι, ο ερευνητής παρατηρεί το φαινόμενο να συμπεριλαμβάνονται άκριτα εικόνες που παρουσιάζουν δύο αντίθετες όψεις του ίδιου γεγονότος ή της ίδιας περιόδου (αναφέρει παραδειγματικά τη Γαλλική Επανάσταση) χωρίς τις απαραίτητες διευκρινίσεις στις λεζάντες, κάτι που προκαλεί σύγχυση σε όποιον/α εξετάσει τις εικόνες επιμελώς. Διαπιστώνει επιπλέον πως στα υπομνήματα των εικόνων στις ενότητες της ιστορίας της τέχνης κυριαρχεί «η αοριστολογία..., ο λεκτικός πληθωρισμός...και το εγκυκλοπαιδικό πνεύμα» με συνέπεια να δημιουργείται «σύγχυση ή ακόμη και αποστροφή προς αυτά τα κείμενα» (Παληκίδης, 2008: 343-348).

Ο τρίτος άξονας, τέλος, αφορά τους τρόπους με τους οποίους επιχειρείται να *αξιοποιηθούν* οι εικόνες των εγχειριδίων *στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας*. Στο υλικό που ερευνά εδώ ο Παληκίδης συμπεριλαμβάνονται και τα βιβλία του εκπαιδευτικού και τα τετράδια εργασιών που υπάρχουν για το δημοτικό σχολείο. Για την διατύπωση συμπερασμάτων κατέγραψε και μελέτησε όλες τις ερωτήσεις και ασκήσεις που σχετίζονται με την εικονογράφηση. Παρατηρεί λοιπόν πως κυρίως από το 2000 και μετά εκφράζεται η βούληση να αξιοποιηθούν οι εικόνες των βιβλίων στη διδασκαλία. Βέβαια, από τάξη σε τάξη ποικίλει ο βαθμός και ο τρόπος

χρησιμοποίησης των οπτικών πηγών, μιας και η βούληση αυτή δε μετουσιώνεται πάντοτε σε μεθοδολογική και ορθή (από ιστορική και παιδαγωγική πλευρά) πράξη με συμπερίληψη κατάλληλων ερωτήσεων και δραστηριοτήτων. Αφού αναφέρει κάποια παραδείγματα στα οποία οι οπτικές πηγές αξιοποιούνται σωστά ωφελώντας τα παιδιά, συμπεραίνει με την έρευνά του πως γενικά αυτές «στη συντριπτική τους πλειονότητα...δε διαθέτουν διδακτικό χαρακτήρα». Κατά τον ίδιο, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα πρέπει να διασαφηνιστεί αν σκοπός της εικονογράφησης είναι να επικυρώνει οπτικά την αφήγηση του βιβλίου ή αν με αυτήν επιθυμείται να καλλιεργηθεί η ερευνητική διάθεση των παιδιών και η κριτική τους σκέψη (Παληκίδης, 2008: 348-355).

### 3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας συνιστά η ανίχνευση των τρόπων με τον οποίο οι μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τις οπτικές ιστορικές πηγές και συγκεκριμένα τα έργα τέχνης, τα φωτογραφικά ντοκουμέντα και τις ιστορικές γελοιογραφίες.

Ο εν λόγω σκοπός συγκεκριμενοποιείται με τους παρακάτω ειδικούς στόχους. Εξετάζουμε λοιπόν:

1. αν οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να **αντλήσουν πληροφορίες** από μια οπτική πηγή
2. αν μπορούν να εντάξουν μια οπτική πηγή στα **χωροχρονικά συμφραζόμενά** της και να λάβουν υπόψη το **δημιουργό** της, τις **προθέσεις** του και τους πιθανούς **αποδέκτες** της
3. αν θεωρούν πως κάποιο είδος οπτικής πηγής μπορεί να δώσει **περισσότερες πληροφορίες** από μια οπτική πηγή άλλου τύπου
4. αν τα παιδιά θεωρούν τις οπτικές πηγές **αντικειμενικές** αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (αν δέχονται δηλαδή ως αληθινό ό,τι απεικονίζεται)
5. αν εντοπίζουν **παραποίηση της πραγματικότητας** σε μια οπτική πηγή
6. αν θεωρούν τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες εξίσου **αξιόπιστες** πηγές
7. αν θεωρούν ότι μια φωτογραφία αναπαριστά καλύτερα από ένα έργο τέχνης μια παρελθοντική πραγματικότητα (σύγκριση της **αυθεντικότητας**)
8. αν θεωρούν πως οι γραπτές πηγές δίνουν **περισσότερες πληροφορίες** από τις οπτικές
9. αν θεωρούν τα κείμενα **«αντικειμενικότερα»** των εικόνων
10. αν αντιμετωπίζουν τις οπτικές πηγές ως **«ευκολότερες»** από τις κειμενικές
11. αν θέλουν να χρησιμοποιούνται **περισσότερες εικονιστικές πηγές** στη **διδασκαλία της Ιστορίας** γιατί τους/τις βοηθούν στην κατανόηση
12. αν οι εικόνες συμβάλλουν στην **ενσυναίσθηση** και συγκεκριμένα αν σε αυτό συνδράμει η φωτογραφία περισσότερο από ένα έργο τέχνης
13. αν μπορούν να χειριστούν πηγές που παρουσιάζουν **διαφορετικές όψεις της πραγματικότητας**

14. αν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τα **σύμβολα** και τις **συμβάσεις** σε μια **γελοιογραφία**

### 3.3. Υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις του ερευνητή για τα αποτελέσματα της έρευνας αντιστοιχούν στους προαναφερθέντες ειδικούς στόχους. Επιχειρούμε λοιπόν με την έρευνα να διαπιστώσουμε αν οι υποθέσεις θα επαληθευτούν ή θα διαψευστούν. Υποθέτουμε λοιπόν ότι οι μαθητές και μαθήτριες του δείγματος:

1. θα αρκούνται σε μια απλή περιγραφή των στοιχείων της εικόνας (αναφέροντας π.χ. βλέπω κάποιους ανθρώπους να κάνουν το τάδε χωρίς να προσπαθούν να βρουν ποιοι είναι αυτοί και γιατί κάνουν ό,τι κάνουν),
2. θα δυσκολεύονται να εντοπίσουν πού και πότε δημιουργήθηκε η εικόνα, από ποιον, τι επεδίωκε αυτός και πώς αντέδρασαν οι σύγχρονοί της θεατές,
3. θα θεωρούν πως οι φωτογραφίες μπορούν να δώσουν περισσότερες πληροφορίες για το εκάστοτε θέμα (έχει αναπτυχθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο η μαγική δύναμη του φωτογραφικού ντοκουμέντου), έπειτα ακολουθούν τα έργα τέχνης και τέλος οι γελοιογραφίες (οι καρικατούρες, οι υπερβολές τους και η αναγνώριση εκ μέρους των παιδιών προς πρόκειται για σκίτσο που κάποιος το ζωγράφισε οδηγούν τα παιδιά στο συμπέρασμα πως η γελοιογραφία δε μπορεί να μας πει τόσα όσα η φωτογραφία),
4. θα δέχονται, στην πλειοψηφία τους, ως αληθινό ό,τι αναπαρίσταται, δεδομένου ότι δεν έχουν μάθει να προσεγγίζουν κριτικά τις πηγές,
5. θα δέχονται ως άμεση αντανάκλαση του παρελθόντος όσα απεικονίζει η εικόνα,
6. θα αντιμετωπίζουν τη φωτογραφία ως πιο αξιόπιστη πηγή από την γελοιογραφία,
7. θα θεωρούν την αναπαράσταση στη φωτογραφία ως πιο αυθεντική σε σχέση με ένα έργο τέχνης,
8. θα εκτιμούν ότι η πληροφοριακή δυνατότητα των γραπτών πηγών είναι μεγαλύτερη από ότι των οπτικών,
9. θα θεωρούν ότι τα κείμενα έχουν μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικότητας από τις εικόνες,
10. θα αξιολογούν τις εικονιστικές πηγές ως ευκολότερες από τις γραπτές,
11. θα επιθυμούν να εξετάζουν περισσότερες εικόνες όταν διδάσκονται Ιστορία γιατί τους/τις βοηθούν να καταλάβουν το παρελθόν,
12. με την επαφή με οπτικές πηγές θα μπορούν να μπουν στη θέση ανθρώπων άλλης εποχής, με τη φωτογραφία να βοηθά σε αυτό περισσότερο από ένα έργο τέχνης,
13. θα δυσκολεύονται να διαχειριστούν πηγές που παρουσιάζουν αντιφατικές μεταξύ τους όψεις του παρελθόντος (και όταν συμβαίνει αυτό θα εμπιστεύονται τα κείμενα περισσότερο από τις εικόνες και,

- μεταξύ εικόνων, τον πίνακα ζωγραφικής περισσότερο από τη γελοιογραφία) και
14. θα δυσκολευτούν να αναγνωρίσουν τους συμβολισμούς της γελοιογραφίας και τα απεικονιζόμενα πρόσωπα.

### 3.4. Η μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.4.1. Το είδος της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αποτελεί μια ποιοτική έρευνα. Δεν υπάρχει μονάχα ένας ορισμός της ποιοτικής έρευνας, πάντως με τα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια οι ερευνητές επιδιώκουν να περιγράψουν, να διερευνήσουν, να διασαφηνίσουν και να ερμηνεύσουν κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις με ερωτήματα του τύπου «τι», «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008: 21, 28). Αυτό συμβαίνει και στην προτεινόμενη με αυτήν την εργασία έρευνα, όπου ζητούμενο είναι η διερεύνηση των ιδεών των μαθητών/τριών για τις οπτικές ιστορικές πηγές.

Παράλληλα, στις ποιοτικές έρευνες έχει βαρύνουσα σημασία η εμπειρία που βίωσαν τα άτομα και το νόημα που αυτά δίνουν στο θέμα που ερευνάται (Ιωσηφίδης, 2008: 23, 27· Πουρκός και Δαφέρμος, 2010: 169-170). Έτσι, στην προκείμενη έρευνα ενδιαφέρουν οι γνώμες των παιδιών, χωρίς να ζητούνται «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις.

Τέλος, ο Ιωσηφίδης (2008: 23) υποστηρίζει ότι στις ποιοτικές έρευνες «γίνεται προσπάθεια για την αποφυγή a priori κρίσεων». Στην προτεινόμενη εδώ ιστορική έρευνα διατυπώνονται παραπάνω κάποιες ερευνητικές υποθέσεις. Αυτές, εντούτοις, είναι εικασίες του ερευνητή, οι οποίες είναι εφικτό και επιτρεπτό να ανατραπούν υπό το φως των συλλεχθέντων δεδομένων και πληροφοριών.

#### 3.4.2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων για την έρευνα που παρουσιάζεται με αυτήν την εργασία έγινε με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου και των φύλλων εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε μιας και συνιστά ένα «εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων... που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα... και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση» (Cohen *et al.*, 2008: 414). Ερωτηματολόγια στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση του ερευνητή, ήταν ανώνυμα και είχαν τη μορφή «συμφωνώ/διαφωνώ» σε κάποιες δηλώσεις. Το πρώτο ερωτηματολόγιο (pre – test) επιχειρούσε να ανιχνεύσει τις ιδέες των παιδιών για τις οπτικές πηγές και το δεύτερο (post – test) να ελέγξει αν μετά την παρέμβαση άλλαξε κάτι στις αντιλήψεις τους. Επελέγησαν λοιπόν ερωτήσεις κλειστού τύπου, αφού αυτές σύμφωνα με τους Cohen *et al.* (2008: 417) παρέχουν εύκολα «τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων του δείγματος». Πράγματι, στην έρευνα αυτή επιχειρείται να εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις ανά φύλο και ανά σχολείο ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται (αστικό περιβάλλον/χωριό). Η σύνταξη των ερωτηματολογίων έγινε από

τον ερευνητή λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας που αναλύεται σε προηγούμενα κεφάλαια.

Τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιήθηκαν στην κυρίως παρέμβαση για την συλλογή των απαραίτητων δεδομένων σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ειδικούς στόχους της έρευνας. Είχαν κυρίως ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, με τις οποίες μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα οι συμμετέχοντες/ουσες και να ανιχνευτούν οι απόψεις τους πάνω στο υπό μελέτη ζήτημα (Cohen *et al.*, 2008: 419). Υπήρχαν επίσης και κάποιες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα φύλλα εργασίας καταρτίστηκαν και αυτά από τον ερευνητή με βάση τη σχετική - με το υπό μελέτη θέμα - θεωρία που παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια.

Η μέθοδος επεξεργασίας των ερωτηματολογίων και των φύλλων εργασίας αποτελεί η ανάλυση περιεχομένου. Ορίζοντας την ανάλυση περιεχομένου, ο Ιωσηφίδης (2008: 147) αναφέρει ότι είναι «μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές». Κατά κύριο λόγο πρόκειται για υλικό από μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά και για κείμενα διάφορων ειδών, λόγου χάρη αλληλογραφία, κείμενα συνεντεύξεων, πρακτικά συνεδριάσεων, ομιλίες, καθώς και για μη γραπτά είδη, όπως κινηματογράφος, τηλεοπτικές εκπομπές, φωτογραφίες (Ιωσηφίδης, 2008: 147· Robson, 2010: 416-417). Οι Cohen *et al.* (2008: 282) συμπληρώνουν ότι η ανάλυση περιεχομένου «εκτός από το να διασαφηνίσει το περιεχόμενο του εγγράφου... μπορεί επίσης να ρίξει επιπλέον φως στην πηγή της επικοινωνίας, στο συγγραφέα της και στους μελλοντικούς αποδέκτες της». Αυτό γίνεται και στην παρούσα έρευνα, όπου μέλημα είναι να μελετηθούν όσοι/ες γράφουν το υλικό που συλλέγει ο ερευνητής, να μελετηθούν δηλαδή οι μαθητές/τριες.

Πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι η ανάλυση περιεχομένου είναι μια διακριτική τεχνική, που σημαίνει ότι η ανάλυση του κειμένου (όποιας μορφής και αν είναι αυτό) από τον ερευνητή δεν ασκεί πάνω σε αυτό κάποια επίδραση (Robson, 2010: 413, 415). Αυτό τηρείται και στην παρούσα έρευνα.

Η διακριτικότητα της μεθόδου θεωρείται από το Robson (2010: 425) ένα από τα προτερήματά της. Ο ίδιος προσθέτει κι άλλο πλεονέκτημα της ανάλυσης περιεχομένου: το γεγονός ότι το υπό ανάλυση υλικό έχει μια συγκεκριμένη αμετάβλητη μορφή, κάτι που επιτρέπει την ανάλυσή του και σε μεταγενέστερο χρόνο. Για αυτά τα προτερήματα επελέγη να αξιοποιηθεί αυτή η μέθοδος στην έρευνα που παρουσιάζεται εδώ.

### **3.5. Το ερευνητικό εργαλείο**

Όπως έχει προαναφερθεί, στο ελληνικό σχολείο η αξιοποίηση των πηγών, και ειδικά των οπτικών πηγών, απουσιάζει, αλλά και όταν υφίσταται είναι προβληματική. Για αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο να ανιχνευθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών σχετικά με τις εικονιστικές πηγές πριν την κυρίως διδακτική παρέμβαση.

Καταρτίστηκε λοιπόν το pre – test, ένα ερωτηματολόγιο με 8 δηλώσεις στις οποίες τα παιδιά σημείωναν αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Για το τέλος, μετά την παρέμβαση, αξιοποιήθηκε ένα παρόμοιο ερωτηματολόγιο (post – test). Σκοπός του post – test ήταν να επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε πιθανές αλλαγές που συνέβησαν μετά την παρέμβαση στις αντιλήψεις των παιδιών. Σε αυτό υπήρχαν πάλι 8 δηλώσεις,

οι οποίες ήταν αναπαραγωγή των 8 δηλώσεων του pre – test με άλλη διατύπωση και άλλη σειρά. Η αλλαγή στον τρόπο έκφρασης της κάθε δήλωσης και στη σειρά τους έγινε, ώστε τα παιδιά να μην καταλάβουν ότι ουσιαστικά ερευνούμε τα ίδια στοιχεία με το pre – test και δεσμευτούν να προσανατολιστούν στις απαντήσεις που είχαν ήδη επιλέξει σε αυτό, αλλά να επιλέξουν αυτό που τους εκφράζει μετά την παρέμβαση. Στον ακόλουθο πίνακα φαίνονται τα ζεύγη δηλώσεων των δύο ερωτηματολογίων και τι εξετάζει το καθένα από αυτά.

Pre test	Post test	Τι διερευνάται
1	6	Αν τα παιδιά αποδέχονται ως αλήθεια όσα απεικονίζει μια οπτική πηγή (αντικειμενικότητα)
2	1	Αν εμπιστεύονται τη φωτογραφία περισσότερο από μια γελοιογραφία, επηρεαζόμενα από την «τεκμηριωτική δύναμη» της πρώτης (σύγκριση δύο ειδών οπτικών πηγών)
3	2	Αν οι πληροφορίες για το δημιουργό της πηγής θεωρούνται χρήσιμες για την κατανόησή της (πλαίσια παραγωγής της πηγής)
4	8	Αν θεωρούν πως οι εικονιστικές πηγές στο μάθημα βοηθούν στην κατανόηση
5	7	Αν θεωρούν την οπτική πηγή ευκολότερη από τη γραπτή (σύγκριση γραπτών και οπτικών πηγών)
6	3	Αν επιθυμούν την ενσωμάτωση εικόνων στη διδασκαλία της Ιστορίας
7	4	Αν θεωρούν τη φωτογραφία αντικειμενική αναπαράσταση της παρελθοντικής πραγματικότητας (αντικειμενικότητα)
8	5	Αν ένα φωτογραφικό ντοκουμέντο τα βοηθά περισσότερο από έναν ζωγραφικό πίνακα να μουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής που μελετούν (ενσυναίσθηση & σύγκριση δύο ειδών οπτικών πηγών)

Έπειτα, η κυρίως διδακτική παρέμβαση έγινε με το φύλλο εργασίας. Αυτό ξεκινάει με τη συμπλήρωση κάποιων βασικών στοιχείων: σχολείο, τάξη, αριθμός μαθητή/τριας (για λόγους οργάνωσης και δεδομένου ότι είναι ανώνυμα) και φύλο. Έπειτα, το φύλλο εργασία δομείται σε πέντε θεματικές ενότητες:

1. Η κήρυξη του ελληνοϊταλικού πολέμου
2. Οι μάχες στα βουνά της Πίνδου
3. Η έκβαση του ελληνοϊταλικού πολέμου
4. Η επέμβαση της Γερμανίας
5. Η τριπλή κατοχή

Η βάση φυσικά του φύλλου εργασίας είναι οι οπτικές πηγές. Πάνω σε αυτές δομείται η παρέμβαση, για αυτές γίνονται ερωτήσεις και με αυτές προχωράει η διδασκαλία. Υπάρχουν και δύο κειμενικές πηγές (οι 2 και 3) για λόγους που περιγράφονται στη συνέχεια.

Εκτός από την τρίτη ενότητα, οι υπόλοιπες ξεκινούν με ένα σύντομο κείμενο (προ-οργανωτής), γραμμένο από τον ερευνητή, για να εισάγει τα παιδιά στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο και για να συνδράμει στην παρουσίαση του θέματος.

Με την ερώτηση 1.1 εξετάζουμε αν τα παιδιά μπορούν να εντάξουν μια οπτική πηγή (φωτογραφία – πηγή 1) στα χωροχρονικά συμφραζόμενά της και να περιγράψουν τα συναισθήματα των απεικονιζομένων. Εδώ βοηθάει ο προ-οργανωτής και η κειμενική πηγή 2 που ακολουθεί. Η ερώτηση 1.2 διερευνά αν οι μαθητές/τριες

κατανόησαν το νόημα των πηγών 1 και 2, ενώ με την 1.3 συγκρίνεται η πληροφοριακή δυνατότητα της οπτικής πηγής σε σχέση με τη γραπτή. Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες δικαιολόγηση της απάντησής τους.

Στη δεύτερη ενότητα δίνονται η κειμενική πηγή 3 και ένας ζωγραφικός πίνακας (πηγή 4), οι δημιουργοί των οποίων είχαν ζήσει τις μάχες στα βουνά της Πίνδου. Οι δύο πηγές παρουσιάζουν διαφορετικά το πώς βίωναν τον πόλεμο οι στρατιώτες. Στην ερώτηση 2.1 λοιπόν ζητείται από τους/τις διδασκόμενους/ες να πουν «ποια πηγή από τις δύο μας λέει την αλήθεια;» και γιατί. Στόχος εδώ είναι να δούμε ποια από τις δύο θεωρούν τα παιδιά πιο αντικειμενική και αν μπορούν να χειριστούν αντιθετικές μαρτυρίες. Στη 2.2 ρωτάμε τα παιδιά αν θεωρούν ότι έχει σημασία που οι δημιουργοί αυτών των πηγών έζησαν από κοντά τον πόλεμο, ζητάμε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους και ψάχνουμε ουσιαστικά αν λαμβάνουν υπόψιν το ποιος είναι ο δημιουργός της πηγής. Στη 2.3 επιχειρούμε να δούμε αν τα παιδιά εξετάζουν τις προθέσεις του ζωγράφου και τους πιθανούς αποδέκτες της εικόνας.

Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται μια γελοιογραφία από τον ξένο Τύπο (πηγή 5) με μετάφραση των λεκτικών της στοιχείων και ένας πίνακας ζωγραφικής (πηγή 6). Η ερώτηση 3.1 δίνεται αφενός για να προχωρήσει η παράδοση του μαθήματος (πώς κατέληξε η ιταλική εισβολή), και αφετέρου για να δούμε αν οι μαθητές/τριες μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από τις συγκεκριμένες εικόνες και αν αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται η ελληνική νίκη στις δύο αυτές πηγές. Με την 3.2 επιχειρείται σύγκριση της πληροφοριακής δυνατότητας μεταξύ δύο οπτικών πηγών (με αιτιολόγηση) και με την 3.3 αν τα παιδιά εντοπίζουν παραποίηση της πραγματικότητας στην πηγή 5.

Στην τέταρτη ενότητα έχουμε την πηγή 7 (γελοιογραφία από τον ξένο Τύπο με την αναγκαία μετάφραση). Η ερώτηση 4.1 εξετάζει αν τα παιδιά μπορούν να αποκωδικοποιήσουν το νόημά της (σε ποιους στράφηκαν οι Ιταλοί για βοήθεια;). Η 4.2 εμβαθύνοντας περισσότερο διερευνά αν οι διδασκόμενοι/ες αναγνωρίζουν τις συμβάσεις και τα σύμβολα στη γελοιογραφία ζητώντας να γράψουν με ποιον τρόπο καταλαβαίνουν ποια είναι τα απεικονιζόμενα πρόσωπα.

Στην τελευταία ενότητα έχουμε δύο οπτικές πηγές διαφορετικού τύπου: μια ξυλογραφία (πηγή 8) και μια φωτογραφία (πηγή 9). Η ερώτηση 5.1 ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να τις εξετάσουν μαζί για να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές. Η 5.2 διερευνά πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την αυθεντικότητα της κάθε εικόνας («ποια από τις δύο πηγές αναπαριστά καλύτερα το πώς ήταν τα χρόνια της Κατοχής;») εξετάζοντας αν παρασύρονται από την ψευδαίσθηση πραγματικότητας που προσφέρει η φωτογραφία. Η 5.3 επιχειρεί να εντοπίσει αν οι πηγές βοηθούν τα παιδιά να μπουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής (ενσυναίσθηση) ζητώντας να εκφράσουν τι θα ένιωθαν αν ζούσαν στην περίοδο της Κατοχής. Μάλιστα ερωτώνται ποια από τις δύο εικόνες βοηθάει περισσότερο. Στις 5.2 και 5.3 ζητείται αιτιολόγηση της απάντησης.

### 3.6. Η στρατηγική δειγματοληψίας, το δείγμα της έρευνας και τα κριτήρια επιλογής του

Για την επιλογή του δείγματος αξιοποιήθηκε η στρατηγική δειγματοληψίας, που χαρακτηρίζεται από τον Ιωσηφίδη (2008: 64) ως *σκοπίμη δειγματοληψία* (*purposive sampling*). Σε αυτού του τύπου τη δειγματοληψία οι ερευνητές εκμεταλλεύονται τις πληροφορίες που έχουν ήδη από πριν σχετικά με άτομα που μπορούν να ενταχθούν στο δείγμα της έρευνάς τους. Στη σκοπίμη δειγματοληψία επιλέγονται συμμετέχοντες/ουσες που διαθέτουν γνώρισμα τα οποία ανταποκρίνονται στη φύση και στους στόχους της κάθε φορά έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 64).

Αυτό συνέβη και στην έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής ως διδάσκων στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Σαλαμίνας μπορούσε να απευθυνθεί στις εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων της ΣΤ', ώστε να υλοποιήσει την έρευνά του. Επίσης, γνωρίζοντας συναδέλφους/ισσες από άλλα σχολεία (Δημοτικό Σχολείο Σεληνίων Σαλαμίνας και 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Θεσσαλονίκης) μπόρεσε να διευρύνει το δείγμα του. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η σκοπίμη δειγματοληψία, γιατί έτσι ο ερευνητής ήταν σε θέση να επιλέξει στοχευμένα τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι/ές εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνάς του. Αφού λοιπόν η έρευνά του πραγματεύεται το πώς οι μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τις οπτικές ιστορικές πηγές (ειδικότερα τα έργα τέχνης, τις φωτογραφίες και τις ιστορικές γελοιογραφίες), αναμενόμενο ήταν να επιλέξει δείγμα που προέρχεται από δημοτικό σχολείο. Η τάξη που επιλέχθηκε ήταν η ΣΤ', διότι σε αυτήν τα παιδιά διδάσκονται νεότερη και σύγχρονη ιστορία, περίοδοι κατά τις οποίες είναι διαθέσιμα φωτογραφικά ντοκουμέντα και γελοιογραφίες.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά πληροφορίες για το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας.

Σχολική μονάδα	Τμήμα	Αριθμός αγοριών	Αριθμός κοριτσιών	Συνολικός αριθμός παιδιών
4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Σαλαμίνας	ΣΤ'1	9	5	14
	ΣΤ'2	9	6	15
Δημοτικό Σχολείο Σεληνίων Σαλαμίνας	ΣΤ'1	5	7	12
10 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Θεσσαλονίκης	ΣΤ'1	13	13	26
Σύνολο:		36 αγόρια	31 κορίτσια	67 παιδιά



### 3.7. Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα αυτή καθαυτή υλοποιήθηκε σε διάστημα τριών ημερών με τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις:

- 1η διδασκαλία: ΣΤ' 1 του 4ου Δ.Σ. Σαλαμίνας, 3η – 4η διδακτική ώρα (28/5/2019)
- 2η διδασκαλία: ΣΤ' 2 του 4ου Δ.Σ. Σαλαμίνας, 1η – 2η διδακτική ώρα (29/5/2019)
- 3η διδασκαλία: ΣΤ' 1 του Δ.Σ. Σεληνίων Σαλαμίνας, 4η – 6η διδακτική ώρα (29/5/2019)
- 4η διδασκαλία: ΣΤ' 1 του 10ου Δ.Σ. Νεάπολης Θεσσαλονίκης, 4η – 5η διδακτική ώρα (30/5/2019)

Ξεκινώντας την περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας θα αναφερθούν εδώ όσα έλεγε ο ερευνητής στους/στις μαθητές/τριες στην αρχή κάθε παρέμβασης. Εκτός από τα δύο πρώτα τμήματα όπου τα παιδιά γνώριζαν τον ερευνητή ως διδάσκοντα στο σχολείο τους, στα άλλα δύο τμήματα σύστηνε τον εαυτό του ως δάσκαλο σε άλλο σχολείο, ο οποίος σε συνεννόηση με τη δασκάλα τους ήθελε να κάνει μια έρευνα για το πανεπιστήμιο. Σε όλα τα τμήματα λοιπόν ανέφερε πως θα έκαναν ένα μάθημα Ιστορίας διαφορετικά από τα συνηθισμένα, αφού δε θα χρησιμοποιούσαν το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά φυλλάδια που είχε φτιάξει ο ίδιος. Εξηγούσε σύντομα τη δομή του φυλλαδίου που είχε φτιάξει: πρώτα θα σημείωναν «συμφωνώ/διαφωνώ» σε δέκα προτάσεις, έπειτα θα απαντούσαν σε ερωτήσεις με τη βοήθεια των πηγών και τέλος θα δήλωναν πάλι αν συμφωνούν ή διαφωνούν σε ακόμη δέκα προτάσεις. Υπογραμμιζόταν πως το φυλλάδιο θα ήταν ανώνυμο. Τονιζόταν επίσης πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, πως τα παιδιά οφείλουν να εκφράσουν τη γνώμη τους και για αυτό δεν πρόκειται να αξιολογηθούν.

Έπειτα ρωτιούνταν τα παιδιά αν ξέρουν τι είναι η ιστορική πηγή. Ο ερευνητής σημείωνε τις απαντήσεις τους και διευκρίνιζε ότι έχουμε πολλά είδη πηγών, γραπτές και οπτικές, και ότι με βάση αυτές θα έκαναν εκείνη τη μέρα το μάθημα. Στη συνέχεια παρουσίαζε με λίγα λόγια το ιστορικό πλαίσιο (η αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο προσαρμοζόταν στο επίπεδο της εκάστοτε τάξης) και ζητούσε από ένα παιδί να διαβάσει τον πρώτο προ-οργανωτή.

Στην πρώτη διδασκαλία, επιχειρήθηκε να προχωράει όλο το τμήμα μαζί, αλλά επειδή κάποια παιδιά μπορούσαν να προχωρήσουν γρηγορότερα, δεν υποχρεώθηκαν να περιμένουν. Άλλωστε, η δομή των φύλλων εργασίας και το γεγονός ότι δεν ακολουθείτο μια παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία επέτρεπαν ευελιξία. Ο ρόλος του ερευνητή ήταν λοιπόν να κυκλοφορεί μεταξύ των μαθητών/τριών και να δίνει διευκρινίσεις. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε και στις επόμενες τρεις παρεμβάσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Περιγραφή του δείγματος

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί το δείγμα της έρευνας και συγκεκριμένα στοιχεία για τον αριθμό των παιδιών που συμμετείχαν, την κατανομή ανά φύλο, τάξη και περιοχή, καθώς και στοιχεία για το κοινωνικοοικονομικό προφίλ τους.

Όπως σύντομα αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 3.6, το δείγμα προήλθε από τέσσερα τμήματα ΣΤ΄ δημοτικού από τρία δημοτικά σχολεία διαφορετικών περιοχών. Τα τμήματα για συντομία θα ονομάζονται στο εξής T1, T2, T3 και T4.

Η πρώτη σχολική μονάδα ήταν το 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Σαλαμίνας. Η Σαλαμίνα αποτελεί μια μικρή επαρχιακή πόλη με πληθυσμό 25.370 κατοίκων. Συνιστά την πρωτεύουσα της ομώνυμης νήσου. Στα σχολεία της πόλης υπηρετούν κυρίως μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, αλλά το ποσοστό των αναπληρωτών/τριών δεν είναι αμελητέο. Στη συγκεκριμένη 12/θέσια σχολική μονάδα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν μόνιμες δασκάλες με προϋπηρεσία 10 – 20 χρόνων, όπως και οι δασκάλες των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, στο εν λόγω σχολείο ήταν τα T1 και T2. Το T1 αποτελείτο από 14 παιδιά, 9 αγόρια και 5 κορίτσια. Το T2 αποτελείτο από 15 παιδιά, 9 αγόρια και 6 κορίτσια. Σύμφωνα με τις δασκάλες των τμημάτων, τα παιδιά προέρχονταν από οικογένειες μεσαίων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Η πλειονότητα των πατέρων των παιδιών ασκεί επαγγέλματα σχετικά με τη θάλασσα, υπηρετώντας κυρίως στο πολεμικό και εμπορικό ναυτικό. Οι περισσότερες μητέρες ασχολούνται με οικιακά. Υπάρχουν, τέλος, κάποιοι ελεύθεροι επαγγελματίες και ιδιωτικοί υπάλληλοι.

Η επόμενη σχολική μονάδα ήταν το Δημοτικό Σχολείο Σεληνίων Σαλαμίνας. Τα Σελήνια είναι ένα παραθαλάσσιο χωριό του νησιού με πληθυσμό 2.509 κατοίκους. Το σχολείο το διδακτικό έτος 2018-19 ήταν 9/θέσιο. Από το σχολείο αυτό προερχόταν το T3 της έρευνας, με 12 παιδιά, 5 αγόρια και 7 κορίτσια. Η εκπαιδευτικός του τμήματος ήταν αναπληρώτρια με 10ετή προϋπηρεσία. Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των παιδιών αυτού του τμήματος δε διαφέρει από αυτό των T1 και T2.

Τη τελευταία σχολική μονάδα συνιστούσε το 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Θεσσαλονίκης. Η Νεάπολη αποτελεί περιοχή της Θεσσαλονίκης, κοντά στο κέντρο της πόλης και έχει πληθυσμό 27.084 κατοίκους. Στο εν λόγω σχολείο υπηρετούν μόνιμοι/ες δασκάλες με προϋπηρεσία 25 ετών και άνω. Επίσης, το σχολείο αυτό έχει μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών και είναι 12/θέσιο. Από τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα προερχόταν το T4 της έρευνας το οποίο αποτελείτο από 26 παιδιά 13 αγόρια και 13 κορίτσια. Σύμφωνα με το δάσκαλο του τμήματος, τα παιδιά ανήκαν σε μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι γονείς τους εντάσσονταν σε διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες, καθώς ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες και δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι.

## 4.2. Συγκριτική επεξεργασία του pre – test και του post – test

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η κάθε δήλωση του pre – test αποτελεί ζευγάρι με μια αντίστοιχη δήλωση στο post – test. Η δήλωση του post – test έχει όμως διαφορετική διατύπωση και βρίσκεται σε άλλη θέση μέσα στο ερωτηματολόγιο για λόγους που εξηγήθηκαν νωρίτερα. Στο εξής οι δηλώσεις του pre – test θα αναφέρονται ως pre 1, pre 2 κ.ο.κ. και οι δηλώσεις του post – test ως post 1, post 2 κ.ο.κ.

Το πρώτο ζεύγος είναι οι δηλώσεις pre 1 – post 6 (δηλαδή η δήλωση 1 του pre – test αντιστοιχεί στη δήλωση 6 του post – test). Με αυτές διερευνάται η έννοια της αντικειμενικότητας όταν τα παιδιά προσεγγίζουν μια εικονιστική ιστορική πηγή. Αν δηλαδή αποδέχονται ως αληθινό κάτι που απεικονίζεται σε μια εικόνα και αν θεωρούν πως χρειάζεται να την μελετήσουν προσεκτικά προτού αρχίσουν να αντλούν στοιχεία από αυτήν. Συγκεκριμένα:

- δήλωση pre 1: *Κάτι που απεικονίζεται σε μια εικόνα από το παρελθόν είναι οπωσδήποτε αλήθεια.*
- δήλωση post 6: *Πρέπει να εξετάζω προσεκτικά μια εικόνα του παρελθόντος πριν αρχίσω να παίρνω πληροφορίες από αυτήν.*

Στη δήλωση 1 αναμενόταν πως τα περισσότερα παιδιά θα απαντούσαν ότι συμφωνούν. Και αυτό, διότι αποστηθίζοντας το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, όπως είναι η συνήθης σχολική πρακτική στο μάθημα της Ιστορίας, δεν έχουν μάθει να δέχονται κριτικά ό,τι τους παρουσιάζεται. Μολαταύτα, η συντριπτική πλειοψηφία, το 82% (55 παιδιά, 30 αγόρια και 25 κορίτσια), διαφώνησε με αυτήν τη δήλωση. Η τάση αυτή επιβεβαιώθηκε και στο post – test, μιας και οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες (76%, 51 παιδιά, 24 αγόρια και 27 κορίτσια) συμφώνησαν με τη δήλωση 6, ότι δηλαδή πρέπει να εξετάζουν προσεκτικά τις οπτικές πηγές πριν τις αξιοποιήσουν ως μέσο πληροφόρησης για το παρελθόν. Στο post – test καταγράφεται βέβαια μια μείωση 4 ατόμων, η οποία μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο διατυπώθηκε η δήλωση, καθώς δεν είναι άμεσα εμφανής η συνάφειά της με την pre 1. Πάντως στις απαντήσεις των υποκείμενων της έρευνας για την pre 1 δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά αναφορικά με το φύλο τους ή το τμήμα προέλευσης. Στην post 6, αντίθετα, τα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις, καθώς μόνο 4 από τα 31 κορίτσια του δείγματος διαφώνησαν, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια ήταν μεγαλύτερο, αφού 1 στα 3 αγόρια διαφώνησε.

Πρώτο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 1	12 (6 A <sup>5</sup> και 6 K <sup>6</sup> )	55 (30 A και 25 K)
post 6	51 (24 A και 27 K)	16 (12 A και 4 K)

Διαφαίνεται λοιπόν πως – τουλάχιστον θεωρητικά – τα παιδιά του δείγματος είναι σε θέση να αντιληφθούν πως ό,τι βλέπουν σε μια οπτική πηγή δεν είναι απαραίτητα και αλήθεια, αλλά χρειάζεται περαιτέρω επεξεργασία. Αν και δεν είναι εξοικειωμένα με την κριτική ανάλυση πηγών, οι απαντήσεις τους κρίνονται ενθαρρυντικές για την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που απομακρύνονται από το

<sup>5</sup> A: αγόρια

<sup>6</sup> K: κορίτσια

παραδοσιακό μοντέλο στο οποίο το σχολικό εγχειρίδιο κυριαρχεί. Στην ανάλυση των απαντήσεων του φύλλου εργασίας, θα εξεταστεί αναλυτικότερα το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την αντικειμενικότητα στις οπτικές ιστορικές πηγές.

Το **δεύτερο ζευγάρι** είναι οι **δηλώσεις pre 2 – post 1**. Στόχο εδώ αποτελεί να συγκριθούν δύο διαφορετικά είδη οπτικών πηγών, οι ιστορικές φωτογραφίες και οι γελοιογραφίες, εξετάζοντας ποιο είδος θεωρούν τα παιδιά πιο αξιόπιστο. Οι δηλώσεις είχαν ως εξής:

- δήλωση pre 2: *Μια φωτογραφία από τα χρόνια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου είναι πιο αξιόπιστη πηγή από μια γελοιογραφία της ίδιας περιόδου.*
- δήλωση post 1: *Μια γελοιογραφία για ένα ιστορικό γεγονός είναι το ίδιο αξιόπιστη με μια φωτογραφία για το ίδιο γεγονός.*

Αναμενόταν πως τα παιδιά θα εμπιστεύονται περισσότερο τη φωτογραφία, επηρεαζόμενα από τη δύναμή της ως μέσου «πιστής» αποτύπωσης της πραγματικότητας. Πράγματι, στην pre 2 δήλωση η πλειονότητα (82%) συμφώνησε πως η φωτογραφία είναι πιο αξιόπιστη από τη γελοιογραφία. Επρόκειτο για 55 παιδιά (27 αγόρια και 28 κορίτσια). Μικρό ποσοστό μαθητών/τριών από κάθε τμήμα διαφώνησε, με μόνη εξαίρεση το T3 όπου το ποσοστό όσων διαφώνησαν ήταν συγκριτικά με τα άλλα τμήματα μεγαλύτερο (4 από τα 12 παιδιά, 33%). Αναφορικά με το φύλο παρατηρούμε επίσης πως μεγαλύτερο –σε σχέση με τα κορίτσια- ποσοστό αγοριών δεν «παρασύρθηκε» από τη δύναμη της φωτογραφίας και διαφώνησε με τη δήλωση (9 από τα 36 αγόρια, δηλαδή 25%), ενώ στα κορίτσια το αντίστοιχο ποσοστό ήταν πολύ μικρότερο (3 από τα 31 κορίτσια, ούτε 10%). Πάντως, σε κάθε περίπτωση τα παιδιά σύμφωνα με τις απαντήσεις τους θεωρούν την φωτογραφία πιο αξιόπιστη αναπαράσταση μιας παρελθοντικής πραγματικότητας.

Αντίθετα, στην post 1 δήλωση παρατηρήθηκε μια μεταβολή. Τα περισσότερα παιδιά διαφώνησαν μεν πως τα δύο οπτικά είδη είναι εξίσου αξιόπιστα, όμως εδώ οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες. Το 42% (28 παιδιά, 16 αγόρια και 12 κορίτσια) συμφώνησε, ενώ το 58% (39 παιδιά, 20 αγόρια και 19 κορίτσια) διαφώνησε. Στα T1 και T2 παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση, καθώς τα παιδιά που βλέπουν τα δύο είδη ως ισάξια στο T1 από 3 έγιναν 5 και στο T2 από 2 ανήλθαν σε 6, ενώ στο T3 δεν υπήρξε σημαντική αλλαγή (από 4 έγιναν 5). Αντιθέτως, στο T4 παρατηρήθηκε αξιόλογη μεταβολή: στο pre – test η συντριπτική πλειοψηφία (23 από τα 26 παιδιά) συμφωνούσε πως η φωτογραφία είναι πιο αξιόπιστη από τη γελοιογραφία. Στο post – test όμως, σχεδόν μοιράστηκαν, αφού τα 12 από τα 26 παιδιά σημείωσαν πως γελοιογραφίες και φωτογραφίες είναι εξίσου αξιόπιστες. Επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση και στα δύο φύλα με μεγαλύτερη αυτή στα κορίτσια, διότι όσα από αυτά θεωρούν πως τα δύο είδη είναι το ίδιο αξιόπιστα τετραπλασιάστηκαν (από 3 στο pre – test έγιναν 12 στο post – test).

Δεύτερο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 2	55 (27 Α και 28 Κ)	12 (9 Α και 3 Κ)
post 1	28 (16 Α και 12 Κ)	39 (20 Α και 19 Κ)

Από το pre – test βλέπουμε λοιπόν πως οι μαθητές/τριες εμπιστεύονται περισσότερο τη φωτογραφία ως μέσο απεικόνισης του παρελθόντος. Μετά την

παρέμβαση η αντίληψη αυτή φαίνεται να σταδιακά να διαφοροποιείται στο post – test, αποτελώντας όμως και πάλι την πλειοψηφούσα μεταξύ των μαθητών/τριών. Τα παιδιά δεν βλέπουν στη γελοιογραφία τα πλεονεκτήματά της, όπως το ότι αποτυπώνει απόψεις της κοινής γνώμης της εποχής της. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι στη διδακτική πράξη σπανίζει η αξιοποίηση των γελοιογραφιών, ενώ επίσης αυτές δεν εντάσσονται οργανικά στο εκπαιδευτικό υλικό των σχετικών σχολικών εγχειριδίων. Με την ολιγόωρη διδασκαλία που έγινε με τα φύλλα εργασίας σε αυτήν την έρευνα, προφανώς δεν αναμενόταν κάποια αξιόλογη αλλαγή σε αυτήν τους την πεποίθηση.

Το επόμενο ζεύγος είναι οι δηλώσεις **pre 3 – post 2**. Σε αυτές επιχειρείται να ανιχνευτεί αν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει το να γνωρίζουμε πληροφορίες αναφορικά με το δημιουργό μιας οπτικής πηγής (φωτογράφο, καλλιτέχνη, γελοιογράφο κλπ.), κάτι που βεβαίως ισχύει για κάθε είδους ιστορική πηγή. Οι εκφωνήσεις ήταν διατυπωμένες ως εξής:

- δήλωση pre 3: *Όταν θέλω να πάρω ιστορικές πληροφορίες από έναν πίνακα ζωγραφικής, είναι χρήσιμο να ξέρω ποιος/α τον ζωγράφισε.*
- δήλωση post 2: *Αν ξέρω το δημιουργό μιας πηγής, τότε μπορεί να την καταλάβω καλύτερα.*

Στο pre – test αυτό που αναμέναμε ήταν ότι αρκετοί/ές διδασκόμενοι/ες (αλλά όχι όλοι/ες) θα συμφωνούσαν πως είναι ωφέλιμο να γνωρίζουμε το δημιουργό μιας εικονιστικής πηγής πριν πάρουμε πληροφορίες από αυτήν. Πράγματι, το 46% των ερευνητικών υποκειμένων (31 παιδιά, 15 αγόρια και 16 κορίτσια) συμφώνησε με την pre 3, αλλά το 54% (36 παιδιά, 21 αγόρια και 15 κορίτσια) διαφώνησε. Με βάση την παράμετρο του φύλου παρατηρούμε πως τα περισσότερα κορίτσια, έστω και οριακά (16 έναντι 15), έκριναν ωφέλιμο να γνωρίζει κανείς στοιχεία για το δημιουργό της πηγής, όταν σκοπεύει να την προσεγγίσει. Στα αγόρια η εικόνα είναι αντίθετη. Εξετάζοντας τη διαφοροποίηση ανά τμήμα, το T1 είχε την καλύτερη επίδοση, αφού το 64% των παιδιών (9 παιδιά, 6 αγόρια και 3 κορίτσια) δέχτηκε ως χρήσιμο το να ξέρουν στοιχεία για το δημιουργό της εικόνας. Στα T2 και T3 οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες, ενώ αξιοσημείωτο είναι πως στο T4 μόνο το 34% (9 παιδιά, 3 αγόρια και 6 κορίτσια) συμφώνησε με την pre 3. Δεν εκπλήσσει που αθροιστικά τα περισσότερα παιδιά δε θεώρησαν σημαντικό το να γνωρίζουν πράγματα για τον δημιουργό της εικόνας: έχουν μάθει να αποδέχονται οτιδήποτε τους παρουσιάζει μια πηγή, χωρίς να ασχολούνται με τις προθέσεις και την οπτική του δημιουργού, τις απόψεις του, το περιβάλλον στο οποίο έζησε και από το οποίο επηρεάστηκε κλπ. Έχοντας αυτά τα δεδομένα υπόψη, κρίνεται τελικά θετικό που σχεδόν τα μισά παιδιά (46%) συμφώνησαν με την pre 3.

Τα πράγματα διαφοροποιούνται στην post 2. Εδώ παρατηρείται πως γίνονται περισσότερα τα παιδιά που διαφωνούν με τη χρησιμότητα της γνώσης πληροφοριών αναφορικά με το δημιουργό. Ενώ πριν διαφωνούσε το 54% (36 παιδιά), το ποσοστό αυξάνεται σε 69% (46 παιδιά, 22 αγόρια και 24 κορίτσια). Έτσι, μόνο το 31% (21 παιδιά, 14 αγόρια και 7 κορίτσια) συμφώνησε με την post 2. Η επιδείνωση αυτή σε σχέση με το pre – test διαπιστώνεται σε όλα τα τμήματα. Ειδικά στο T1, η εικόνα αντιστράφηκε: ενώ στην pre 3 τα 9 παιδιά συνηγορούσαν υπέρ της γνώσης πληροφοριών για το δημιουργό και 5 διαφωνούσαν, στην post 2 τα νούμερα αντεστράφησαν. Στα υπόλοιπα τρία τμήματα επίσης μειώθηκαν όσοι/ες

συμφωνούσαν, αλλά η μείωση δεν ήταν τόσο μεγάλη όση στο T1. Αναφορικά με το φύλο, βρέθηκε πως ήταν κυρίως τα κορίτσια που μετακινήθηκαν από το «συμφωνώ» στο «διαφωνώ». Ειδικότερα, τα κορίτσια που θεωρούσαν ωφέλιμο να ξέρουν στοιχεία για το δημιουργό της πηγής από 16 έγιναν 7, ενώ τα αγόρια από 15 έγιναν 14. Βλέπουμε πως στα αγόρια η μείωση συγκρατήθηκε.

Τρίτο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 3	31 (15 Α και 16 Κ)	36 (21 Α και 15 Κ)
post 2	21 (14 Α και 7 Κ)	46 (22 Α και 24 Κ)

Αυτή η αλλαγή στις απόψεις των παιδιών για το δημιουργό ίσως να οφείλεται στη διατύπωση της post 2. Ενώ στην pre 3 γίνεται λόγος για «πίνακα ζωγραφικής», στην post 2 αναφέρεται η έννοια της «πηγής». Πιθανότατα αυτό προκάλεσε σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες. Άλλωστε με μια παρέμβαση λίγων διδακτικών ωρών δεν είναι εφικτό να αλλάξουν πλήρως οι απόψεις των παιδιών για το δημιουργό της πηγής και να οδηγηθούν αυτά στη διαπίστωση πως είναι χρήσιμο, αλλά και αναγκαίο, να αναζητούμε και να εντοπίζουμε πληροφορίες για το δημιουργό μιας εικονιστικής πηγής (και κάθε πηγής), πριν την αξιοποιήσουμε ως ιστορική μαρτυρία.

Το **τέταρτο ζευγάρι** είναι οι **δηλώσεις pre 4 – post 8**, με τις οποίες επιχειρείται να διαπιστωθεί αν οι μαθητές/τριες διάκεινται θετικά στη χρήση εικόνων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ειδικότερα, διερευνάται αν κατά τη γνώμη των ίδιων αυτές τους/τις βοηθούν να κατανοήσουν καλύτερα τα γεγονότα του παρελθόντος. Οι δηλώσεις ήταν οι εξής:

- δήλωση pre 4: *Οι εικόνες σε ένα βιβλίο ιστορίας με βοηθούν να καταλάβω καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα.*
- δήλωση post 8: *Όταν το μάθημα στην ιστορία έχει και εικόνες, μπορώ καλύτερα να καταλάβω τα ιστορικά γεγονότα.*

Εδώ αναμέναμε πως τα παιδιά θα συμφωνήσουν και με τις δύο δηλώσεις εκφραζόμενα δηλαδή υπέρ των εικόνων ως μέσων που βοηθούν στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Βέβαια, η προσδοκία αυτή δεν πήγαζε από την πεποίθηση πως τα παιδιά θέλουν τις εικονιστικές πηγές για να αποκτούν μια ολόπλευρη αντίληψη ενός συμβάντος, αλλά επειδή βλέπουν τις εικόνες ως στοιχείο που κάνει ελκυστικότερο το σχολικό βιβλίο.

Όντως, οι επιλογές των παιδιών ήταν οι αναμενόμενες. Στην pre 4 το 91% των παιδιών (61 παιδιά, 32 αγόρια και 29 κορίτσια) συμφώνησαν με τη δήλωση ότι οι εικόνες βοηθούν στο να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα. Μόνο το 9% (6 παιδιά, 4 αγόρια και 2 κορίτσια) διαφώνησε. Δεν παρατηρήθηκε κάποια ουσιαστική διαφορά από το ένα τμήμα στο άλλο ή ανάμεσα στα δύο φύλα.

Και στην post 8 τα αποτελέσματα ήταν τα αναμενόμενα. Αν και μειώθηκε ο αριθμός όσων εκφράστηκαν υπέρ των εικονιστικών πηγών, αυτός ήταν και πάλι υψηλός: το 84% (56 παιδιά, 32 αγόρια και 24 κορίτσια) συμφώνησε με την post 8, ενώ το 16% (11 παιδιά, 4 αγόρια 7 κορίτσια) διαφώνησε. Στα τέσσερα τμήματα υπάρχει ομοιογένεια ως προς την κατανομή των απαντήσεων. Ως προς το φύλο, παρατηρούμε ότι η μείωση όσων συμφωνούν οφείλεται στα κορίτσια, καθώς το πλήθος των αγοριών που συμφωνεί και διαφωνεί αντίστοιχα παραμένει αμετάβλητο μεταξύ του pre – test και του post – test.

Τέταρτο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 4	61 (32 Α και 29 Κ)	6 (4 Α και 2 Κ)
post 8	56 (32 Α και 24 Κ)	11 (4 Α και 7 Κ)

Πάντως, στο post – test, μετά την παρέμβαση με το φύλλο εργασίας η οποία είχε προηγηθεί, θα περιμέναμε ακόμα πιο ψηλά ποσοστά (έστω ψηλότερα από το pre – test) όσων συμφωνούν πως οι εικόνες βοηθούν στην ποιοτικότερη κατανόηση ιστορικών γεγονότων. Εξέπληξε λοιπόν η -μικρή βέβαια- μείωση αυτών των ατόμων. Ίσως αυτό οφείλεται σε βιαστικές απαντήσεις που έδωσαν μερικά παιδιά τελειώνοντας τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το **ζευγάρι δηλώσεων pre 5 – post 7**. Εδώ επιχειρούμε να δούμε αν τα παιδιά θεωρούν την εικόνα πιο «εύκολη» ιστορική πηγή από το κείμενο. Αυτό θα φανεωνόταν από την επιλογή μιας εκ των δύο μορφών πηγών για την οποία θα προτιμούσαν να απαντήσουν ερωτήσεις. Οι δηλώσεις διατυπώθηκαν ως εξής:

- δήλωση pre 5: *Μπορώ πιο εύκολα να απαντήσω σε ερωτήσεις για μια εικόνα παρά για μια γραπτή πηγή.*
- δήλωση post 7: *Αν έχω να απαντήσω σε ερωτήσεις σχετικά με μια γραπτή πηγή ή με μια εικόνα, θα διαλέξω την εικόνα.*

Αναμενόταν πως τα παιδιά θα συμφωνούσαν και με τις δύο δηλώσεις, εκφράζοντας έτσι την προτίμησή τους προς την εικόνα. Θεωρήθηκε πως τα παιδιά θα αντιλαμβάνονταν τις εικόνες ως «ευκολότερες» πηγές, γιατί δεν απαιτούν ανάγνωση. Άλλωστε, είναι εξοικειωμένα με τις εικόνες γύρω τους, αφού έρχονται σε επαφή με αυτές ήδη πριν μάθουν γραφή και ανάγνωση. Φυσικά, αν αυτό ισχύει, αποτελεί μια λανθασμένη πεποίθηση των παιδιών, αφού, όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, η οπτική πηγή δεν είναι καθόλου ευκολότερη από τη γραπτή. Αντιθέτως, παρουσιάζει τις δικές της ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Αυτή η προσδοκία μας επιβεβαιώθηκε, οριακά όμως, και στις δύο δηλώσεις.

Συγκεκριμένα για την pre 5, το 51% (34 παιδιά, 19 αγόρια και 15 κορίτσια), δήλωσε ότι συμφωνεί. Από την άλλη, ένα υψηλό 49% (33 παιδιά, 17 αγόρια και 16 κορίτσια) διαφωνεί, υποστηρίζοντας δηλαδή πως είναι πιο εύκολο να απαντήσει ερωτήσεις σε μια γραπτή πηγή. Βλέπουμε πως τα ερευνητικά υποκείμενα μοιράστηκαν σχεδόν ισομερώς ανάμεσα στις δύο επιλογές. Επίσης, σε κάθε τμήμα τα παιδιά ήταν μοιρασμένα, ενώ ως προς το φύλο, αγόρια και κορίτσια μοιράστηκαν εξίσου. Η κατανομή αυτή ίσως οφείλεται στο ότι μια μερίδα παιδιών πράγματι θεωρεί την εικόνα ως «ευκολότερη» πηγή, για τους λόγους που προαναφέραμε. Όμως, μια άλλη μεγάλη μερίδα μαθητών/τριών νιώθει περισσότερη ασφάλεια με τις γραπτές πηγές, ενδεχομένως γιατί στο μάθημα της ιστορίας οι εκπαιδευτικοί τους/τις αναθέτουν να επεξεργαστούν ή έστω να διαβάσουν συνήθως γραπτές πηγές, για αυτό και διαφώνησε με τη δήλωση.

Στην post 7, υπήρξε μια μικρή αύξηση όσων θα επέλεγαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για εικόνα, παρά για κείμενο. Συγκεκριμένα, το 54% (36 παιδιά, 19 αγόρια και 17 κορίτσια) συμφώνησε με τη δήλωση, ενώ το υπόλοιπο 46% (31 παιδιά, 17 αγόρια και 14 κορίτσια) διαφώνησε εκφράζοντας την προτίμησή του για τις

κειμενικές πηγές. Η μεταβολή στο post – test σε σχέση με τις απαντήσεις στο pre – test είναι λοιπόν μικρή και τα παιδιά πάλι παρουσιάζονται μοιρασμένα.

Πέμπτο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 5	34 (19 Α και 15 Κ)	33 (17 Α και 16 Κ)
post 7	36 (19 Α και 17 Κ)	31 (17 Α και 14 Κ)

Φαίνεται πως η παρέμβαση που έγινε από τον ερευνητή με το φύλλο εργασίας δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις απόψεις των παιδιών της έρευνας ως προς την αντιμετώπιση των οπτικών πηγών σε σχέση με τις κειμενικές. Μόνο στο T3 παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή των μαθητών/τριών: από τα 5 παιδιά που στην pre 5 δήλωσαν πως προτιμούν την εικόνα, στην post 7 ο αντίστοιχος αριθμός ανήλθε σε 11 παιδιά σε σύνολο 12 μαθητών/τριών του τμήματος.

Το έκτο ζεύγος είναι οι δηλώσεις pre 6 – post 3, με τις οποίες επιδιώκουμε να εξετάσουμε τη στάση των μαθητών/τριών του δείγματος απέναντι στη χρήση εικόνων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Οι δηλώσεις στα δύο ερωτηματολόγια ήταν οι εξής:

- δήλωση pre 6: *Το μάθημα της ιστορίας μου αρέσει περισσότερο όταν χρησιμοποιούμε και εικόνες από μια παλιότερη περίοδο.*
- δήλωση post 3: *Θα ήθελα να χρησιμοποιούμε περισσότερες εικόνες στο μάθημα της ιστορίας.*

Αναμενόταν πως τα περισσότερα παιδιά θα συμφωνούσαν με την pre 6. Βέβαια, όπως και στο τέταρτο ζευγάρι, εικάζουμε πως αυτό συμβαίνει, επειδή τα παιδιά βλέπουν τις οπτικές πηγές απλώς ως διακόσμηση του βιβλίου που διακόπτει την αφήγηση και ξεκουράζει τον αναγνώστη. Έπειτα, αναμέναμε πως η επιθυμία για χρήση εικόνων θα εκφραζόταν από ακόμη περισσότερα παιδιά στο post – test, περιμένοντας πολλούς/ές μαθητές/τριες να συμφωνούν με την post 3. Και οι δύο προσδοκίες επιβεβαιώθηκαν λοιπόν από τα αποτελέσματα.

Στην pre 6 η πλειοψηφία των ερευνητικών υποκειμένων, συγκεκριμένα το 69% (46 παιδιά, 23 αγόρια και 23 κορίτσια), συμφώνησε πως το μάθημα είναι ελκυστικότερο, όταν αξιοποιούνται οπτικές πηγές στη διδασκαλία. Το 31% (21 παιδιά, 13 αγόρια και 8 κορίτσια) διαφώνησε. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές αναφορικά με τα τμήματα χωριστά ή ανάλογα με το φύλο.

Στην post 3 είχαμε αύξηση όσων εξέφρασαν την επιθυμία για χρήση εικόνων στο μάθημα τις ιστορίας, συμφωνώντας δηλαδή με τη δήλωση. Ειδικότερα, συμφώνησε το 81% (54 παιδιά, 28 αγόρια και 26 κορίτσια), ενώ μόνο το 19% (13 παιδιά, 8 αγόρια και 5 κορίτσια) διαφώνησε. Η αύξηση καταγράφεται και στα τέσσερα τμήματα της έρευνας αλλά επίσης και στα δύο φύλα. Και εδώ η παράμετρος του φύλου, καθώς και το τμήμα στο οποίο φοιτούσε το παιδί δεν επηρέασε την επιλογή του.

Έκτο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 6	46 (23 Α και 23 Κ)	21 (13 Α και 8 Κ)
post 3	54 (28 Α και 26 Κ)	13 (8 Α και 5 Κ)

Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα, διαπιστώνουμε πως πράγματι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα επιθυμούν τη χρήση εικόνων στο μάθημα. Δεν



καθίσταται σαφές όμως αν το θέλουν αυτό για τους σωστούς λόγους. Συνιστά ισχυρή πιθανότητα να συμβαίνει αυτό για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Όσο για την αύξηση που παρατηρείται στο post – test, αυτή ενδέχεται να είναι απόρροια της, ομολογουμένως σύντομης, παρέμβασης του ερευνητή με τα φύλλα εργασίας που αξιοποιούσαν φωτογραφίες, γελοιογραφίες και πίνακες ζωγραφικής για τη διδασκαλία της θεματικής που επιλέχθηκε.

Έπειτα, ακολουθεί το **έβδομο ζευγάρι** με τις δηλώσεις **pre 7 – post 4**. Στόχος εδώ είναι να ελεγχθεί αν οι μαθητές/τριες θεωρούν τη φωτογραφία αντικειμενική αναπαράσταση της παρελθοντικής πραγματικότητας, να διερευνηθεί δηλαδή η αντικειμενικότητα που προσδίδουν στο φωτογραφικό ντοκουμέντο. Οι δηλώσεις ήταν διατυπωμένες ως εξής:

- δήλωση pre 7: *Μια φωτογραφία από το παρελθόν λέει σίγουρα την αλήθεια.*
- δήλωση post 4: *Μια φωτογραφία που προέρχεται από μια παλιότερη περίοδο μας δίνει αληθινές πληροφορίες σχετικά με την περίοδο αυτή.*

Αυτό που αναμέναμε εδώ είναι να συμφωνήσουν οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες με την pre 7, θεωρώντας τη φωτογραφία αντικειμενική ιστορική πηγή. Άλλωστε, η φωτογραφία εξαπατά το θεατή με την πλαστή ρεαλιστικότητά της, όπως έχει επισημανθεί στο θεωρητικό πλαίσιο. Έπειτα, στην post 4 περιμέναμε πως θα αυξανόταν το πλήθος των παιδιών που δεν θεωρούν πλέον τη φωτογραφία ως αντικειμενική αναπαράσταση του παρελθόντος, αναμέναμε δηλαδή αύξηση όσων διαφωνούν με την post 4 συγκριτικά με όσους διαφωνούσαν με την pre 7. Δεν περιμέναμε βέβαια να είναι πλειοψηφία όσοι/ες διαφωνούν με την post 4, επειδή με μια παρέμβαση λίγων διδακτικών ωρών δε μπορούν εύκολα να αλλάξουν καθιερωμένες πεποιθήσεις των παιδιών.

Παρόλα αυτά, οι προβλέψεις αυτές δεν επαληθεύτηκαν. Στην pre 7 η πλειοψηφία των παιδιών διαφώνησε πως «*μια φωτογραφία από το παρελθόν λέει σίγουρα την αλήθεια*». Συγκεκριμένα, επρόκειτο για το 72% (48 παιδιά, 25 αγόρια και 23 κορίτσια), ενώ το 28% (19 παιδιά, 11 αγόρια και 8 κορίτσια) συμφώνησε. Παρατηρώντας τις επιλογές των παιδιών ανά τμήμα, στα T1 και T3 ελάχιστα παιδιά συμφώνησαν με τη δήλωση (δύο και ένα αντίστοιχα), ενώ στο T2 τα παιδιά ήταν μοιρασμένα, αν και πάλι την πλειοψηφία αποτελούσαν οριακά, όσοι/ες διαφωνούν. Αναφορικά με το φύλο, δεν υφίστατο κάποια σημαντική διαφορά. Κρίνοντας, λοιπόν, τα αποτελέσματα στην pre 7, μπορούμε να τα χαρακτηρίσουμε ενθαρρυντικά, μιας και τα περισσότερα παιδιά διαφώνησαν πως τα φωτογραφικά ντοκουμέντα μας μεταφέρουν την αντικειμενική αλήθεια για το παρελθόν.

Και στην post 4 οι προβλέψεις δεν επιβεβαιώθηκαν. Όχι μόνο δεν αυξήθηκαν όσοι/ες διαφωνούν με την αντικειμενικότητα της φωτογραφίας, αλλά αντίθετα, υπήρξε μια μεγάλη αύξηση όσων συμφωνούν πως «*μια φωτογραφία που προέρχεται από μια παλιότερη περίοδο μας δίνει αληθινές πληροφορίες σχετικά με την περίοδο αυτή*». Ειδικότερα, το 72% (48 παιδιά, 28 αγόρια και 20 κορίτσια) συμφώνησε με τη δήλωση και μόνο το 28% (19 παιδιά, 8 αγόρια και 11 κορίτσια) διαφώνησε. Το φύλο δε φάνηκε να επηρέασε την επιλογή των παιδιών. Στα 3 από τα 4 τμήματα η μεγάλη πλειοψηφία συμφώνησε με την post 4. Μόνο στο T3 η αύξηση όσων συμφωνούν συγκρατήθηκε, μιας και μόνο τα μισά από τα παιδιά συμφώνησαν.

Εβδομο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 7	19 (11 Α και 8 Κ)	48 (25 Α και 23 Κ)
post 4	48 (28 Α και 20 Κ)	19 (8 Α και 11 Κ)

Με δεδομένη την παρέμβαση που έγινε με το φύλλο εργασίας μεταξύ του pre – test και του post – test, τα αποτελέσματα αυτά είναι δυσεξήγητα. Μια ερμηνεία είναι πως η pre 7 με τη λέξη «σίγουρα» παρουσιάζεται ως μια πιο απόλυτη και ακραία δήλωση που οδηγεί τα παιδιά στο να διαφωνήσουν μαζί της. Αντίστροφα, η post 4 παρουσιάζεται μετριοπαθέστερη. Επίσης, η post 4 ίσως είναι πιο κατανοητή από τα παιδιά, γιατί χρησιμοποιεί τη φράση «φωτογραφία που προέρχεται από μια παλιότερη περίοδο», σε αντίθεση με τη φράση «φωτογραφία από το παρελθόν» της pre 7. Καταλαβαίνοντας, λοιπόν, τα παιδιά καλύτερα τη δήλωση της post 4, συμφωνούν με αυτήν και εκφράζουν αυτό που προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, πως οι θεατές μιας φωτογραφίας τείνουν να την εκλαμβάνουν ως αντικειμενική αναπαράσταση μιας παρελθοντικής πραγματικότητας.

Το **όγδοο και τελευταίο ζεύγος δηλώσεων** συνιστούν οι δηλώσεις **pre 8 – post 5**. Με αυτό επιχειρείται να συγκριθούν δύο είδη οπτικών μαρτυριών, ο ζωγραφικός πίνακας και η φωτογραφία ως προς τον άξονα της ενσυναίσθησης, δηλαδή ποιο από τα δύο είδη βοηθά περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες, κατά τη γνώμη των ίδιων, να μπου στη θέση των ανθρώπων της εποχής στην οποία αναφέρεται η εικόνα. Οι δηλώσεις εδώ διατυπώθηκαν ως εξής:

- δήλωση pre 8: *Για να καταλάβω καλύτερα πώς ένιωθαν οι Έλληνες στρατιώτες στα βουνά της Πίνδου, είναι καλύτερα να κοιτάζω μια φωτογραφία της εποχής παρά έναν σχετικό πίνακα ζωγραφικής.*
- δήλωση post 5: *Είναι καλύτερα να δω μια φωτογραφία από τα χρόνια της Κατοχής, παρά έναν πίνακα, για να αισθανθώ πόσο δύσκολα περνούσαν τότε οι Έλληνες.*

Τα αποτελέσματα που αναμέναμε εδώ είναι πως οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες του δείγματος θα επιλέξουν να συμφωνήσουν με τις δηλώσεις. Με άλλα λόγια, θα θεωρήσουν πως οι φωτογραφίες τους/τις βοηθούν περισσότερο να αντιληφθούν τα βιώματα, τις σκέψεις, τα κίνητρα, τους φόβους κλπ. των ανθρώπων της εποχής που μελετάται. Πιστεύουμε πως θα συμβεί αυτό, επειδή για μια ακόμη φορά η δύναμη που έχει το φωτογραφικό ντοκουμέντο να πείθει πως απεικονίζει την αλήθεια θα επηρεάσει τα παιδιά.

Πράγματι, στην pre 8 τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν πως συμφωνούν με τη δήλωση. Ειδικότερα, το 60% (40 παιδιά, 22 αγόρια και 18 κορίτσια) συμφώνησε, ενώ το 40% (27 παιδιά, 14 αγόρια και 13 κορίτσια) διαφώνησε. Αναφορικά με τις επιλογές των παιδιών ανά τμήμα, στα T2 και T4 τα παιδιά ήταν μοιρασμένα μεταξύ «συμφωνώ» και «διαφωνώ», ενώ στα άλλα τμήματα ποσοστό άνω του 70% συμφώνησε. Με βάση το φύλο, δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιολογική διαφορά στις επιλογές των παιδιών.

Στο post – test αυξήθηκε ακόμη πιο πολύ το ποσοστό όσων συμφωνούν με τη δήλωση, όσων δηλαδή θεωρούν πως με τη φωτογραφία μπορούν καλύτερα να αντιληφθούν τις σκέψεις, τις αγωνίες κλπ. των ανθρώπων μιας άλλης εποχής. Συγκεκριμένα, με την post 5 συμφώνησε το 82% (55 παιδιά, 28 αγόρια και 27 κορίτσια) και διαφώνησε μονάχα το 18% (12 παιδιά, 8 αγόρια και 4 κορίτσια). Σε

τρία τμήματα καταγράφηκε αύξηση όσων συμφωνούν, με τη μεγαλύτερη μεταβολή να διαπιστώνεται στο T4 όπου το αντίστοιχο ποσοστό αυξήθηκε από το 50% στην pre 8 σε 88% στην post 5. Στο T1 το ποσοστό έμεινε σταθερό. Αναφορικά με το φύλο, και στα αγόρια και στα κορίτσια σημειώθηκε αύξηση όσων πιστεύουν πως η φωτογραφία συνδράμει περισσότερο στην ενσυναίσθηση. Βέβαια, στα κορίτσια η μετακίνηση προς το «συμφωνώ» ήταν μεγαλύτερη, καθώς με την pre 8 συμφωνούσε το 58% των κοριτσιών (18 από τα 31 κορίτσια του δείγματος), ενώ στην post 5 το αντίστοιχο ποσοστό αυξήθηκε σε 87% (27 από τα 31 κορίτσια).

Όγδοο ζεύγος	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
pre 8	40 (22 Α και 18 Κ)	27 (14 Α και 13 Κ)
post 5	55 (28 Α και 27 Κ)	12 (8 Α και 4 Κ)

Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο ζεύγος δηλώσεων και χωρίς να μπορούμε να υποστηρίξουμε πως υπάρχει εδώ σωστή και λάθος επιλογή, διαπιστώνεται πως οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα προτιμούν χωρίς αμφιβολία τα φωτογραφικά ντοκουμέντα, όταν τους ζητείται να μπουν στη θέση των ιστορικών υποκειμένων. Τα παιδιά φαίνεται να θεωρούν ότι ένας πίνακας ζωγραφικής δε μπορεί να απεικονίσει τις καταστάσεις και τις συνθήκες μιας παρελθοντικής εποχής τόσο καλά όσο η φωτογραφία, ώστε να μπορέσουν τα ίδια να αντιληφθούν τις σκέψεις και τα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος. Για ακόμη μια φορά, φαίνεται να παρασύρονται από την ψευδαίσθηση ρεαλιστικότητας που διαθέτει το φωτογραφικό ντοκουμέντο.

### 4.3. Τα αποτελέσματα από το φύλλο εργασίας

#### 4.3.1. Η ερώτηση 1.1.

Η πρώτη ενότητα του φύλλου εργασίας (ερωτήσεις 1.1. – 1.3.) έχει να κάνει με δύο πηγές: η πηγή 1 είναι οπτική και συγκεκριμένα φωτογραφικό ντοκουμέντο και η πηγή 2 είναι κείμενο.

Με την ερώτηση 1.1. διερευνούμε αν τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν ό,τι βλέπουν στην οπτική πηγή (φωτογραφία – πηγή 1), να την εντάξουν στα χωροχρονικά πλαίσια στα οποία δημιουργήθηκε και να περιγράψουν τα συναισθήματα των απεικονιζόμενων ατόμων. Είχαν επίσης στη διάθεσή τους και ένα γραπτό κείμενο (πηγή 2). Η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής:

*Παρατήρησε τη φωτογραφία (πηγή 1) και διάβασε το παρακάτω κείμενο (πηγή 2). Πες τι βλέπεις στη φωτογραφία και γράψε το πού και πότε γίνονται αυτά που εικονίζονται. Επίσης γράψε τα συναισθήματα του κόσμου στην εικόνα.*

Αναμενόταν πως η πλειοψηφία του δείγματος θα απαντήσει στην ερώτηση, όμως με λίγες απαντήσεις να είναι ολοκληρωμένες, αλλά και με λίγες εκτός θέματος. Αυτή η τάση διαφάνηκε σε γενικές γραμμές από την επεξεργασία των φύλλων εργασίας.

Κατ' αρχήν σημειώνεται πως κανένα παιδί δεν άφησε αναπάντητη αυτήν την ερώτηση. Οι πλήρεις απαντήσεις αποτέλεσαν όμως τη μειοψηφία, καθώς αυτές ήταν

9 από σύνολο 67 μαθητών/τριών, δηλαδή ποσοστό της τάξης του 13%. Ως πλήρεις απαντήσεις ορίστηκαν αυτές που κατέγραφαν ορθώς τις εξής τέσσερις παραμέτρους:

- **τι** βλέπουν στην εικόνα
- **πού** λαμβάνουν χώρα τα εικονιζόμενα γεγονότα
- **πότε** συμβαίνουν και
- ποια είναι τα **συναισθήματα** των απεικονιζόμενων προσώπων.

Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- ❖ «Αυτά που απεικονίζονται, έγιναν στην Αθήνα το 1940 και από ό,τι μας λένε οι πηγές, ένα μεγάλο πλήθος νέων “χύθηκε” στους δρόμους και ο κόσμος ζητωκραύγαζε και χειροκροτούσε. Ήταν πολλοί χαρούμενοι.<sup>7</sup>» (κορίτσι)
- ❖ «Ο κόσμος χέρεται και έχει χιθεί στους κεντρικούς δρόμους με τα λάβαρα, σημαίες, δάφνες και μουσικές. Αυτό είχε γίνει στην Αθήνα, τον Οκτώβριο του 1940.» (αγόρι)

Δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση με βάση το φύλο, καθώς από τις 9 πλήρεις απαντήσεις οι 5 ήταν από αγόρια και οι 4 από κορίτσια. Παρατηρώντας την κατανομή των πλήρων απαντήσεων ανά τάξη, βλέπουμε πως οι περισσότερες (6) ήταν στο T3, 2 στο T4 και 1 στο T1.

Αξιοσημείωτο στοιχείο συνιστά ότι 2 παιδιά (1 αγόρι και 1 κορίτσι) σημείωσαν και το λόγο για τον οποίο οι άνθρωποι της φωτογραφίας κατέβηκαν στους κεντρικούς δρόμους της πρωτεύουσας:

- ❖ «...χειθικαν στους δρομους και πανηγιριζαν την έναρξη του πολέμου» (αγόρι)
- ❖ «...οι πιο πολλοί έχουν μαζευτεί να υποστηρίξουν την Ελλάδα» (κορίτσι)

Και τα 2 παιδιά προέρχονταν από το T4 το οποίο σύμφωνα με όσα ανέφερε ο δάσκαλος είχε ήδη διδαχθεί τη σχετική διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου.

Στο άλλο άκρο υπήρξαν και απαντήσεις μαθητών που ήταν εκτός θέματος ή δεν κατέγραφαν σωστά καμιά από τις τέσσερις προαναφερθείσες παραμέτρους. Επρόκειτο για 21 απαντήσεις δηλαδή το 31%. Εδώ τα αγόρια σημείωσαν χειρότερες επιδόσεις καθώς από τις 21 απαντήσεις οι 13 ήταν από αγόρια (τα 36% των αγοριών του δείγματος). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως οι 11 απαντήσεις (δηλαδή πάνω από τις μισές σε αυτήν την κατηγορία) προέρχονταν από το T2, το οποίο κατά τη δασκάλια του τμήματος είχε διδαχθεί το σχετικό μάθημα την προηγούμενη ημέρα.

Η πλειοψηφία των απαντήσεων λοιπόν χαρακτηρίστηκε ως *ημιτελής*. Εδώ εντάχθηκαν 37 απαντήσεις, στις οποίες τα παιδιά είτε δεν λάμβαναν υπόψη κάποιες από τις παραμέτρους που απαιτούνταν είτε τις λάμβαναν όλες υπόψη αλλά δεν απαντούσαν για όλες ορθώς. Χαρακτηριστικά:

- ❖ «Ο κόσμος είχε χυθεί στους δρόμους της Αθήνας το 1939-1953. Οι Άνθρωποι ήταν μερικοί χαρούμενη και μερικοί λυπημένοι» (αγόρι)
- ❖ «Έγινε το 1940. Ο κόσμος βλέπω ότι είναι χαρούμενη και ευτυχισμένη.» (κορίτσι)

Στο πρώτο παράδειγμα διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής κατέγραψε τι βλέπει στη φωτογραφία και εντόπισε τον τόπο των γεγονότων. Εντούτοις, έγραψε λανθασμένα

<sup>7</sup> Σε όλες τις απαντήσεις των παιδιών που παρατίθενται στην εργασία έχει τηρηθεί η ορθογραφία και η σύνταξη των παιδιών.

την ημερομηνία, παρασυρμένος από τη λεζάντα της πηγής 2, και έκανε λόγο για λυπημένους ανθρώπους στη φωτογραφία, κάτι που δεν ισχύει. Στο δεύτερο παράδειγμα η μαθήτρια δεν αναφέρει ούτε τι βλέπει (λέει απλώς «κόσμος» και όχι μεγάλο πλήθος ανθρώπων στους δρόμους με λάβαρα και σημαίες) ούτε το πού.

Οι 37 ημιτελείς απαντήσεις είναι μοιρασμένες μεταξύ 18 αγοριών και 19 κοριτσιών. Εξετάζοντας τη διαφοροποίηση ανά τμήμα παρατηρείται πως το 81% των απαντήσεων από το Τ4 εντάχθηκε εδώ (21 από τα 26 παιδιά του τμήματος).

Διερευνώντας ποιες παράμετροι της ερώτησης δυσκόλεψαν τα παιδιά, παρατηρούμε πως οι δυσκολίες αφορούσαν κυρίως στο **τι** και στο **πότε**.

Συγκεκριμένα 25 από τα 37 παιδιά αυτής της κατηγορίας δεν αναφέρουν **τι** βλέπουν στην οπτική πηγή και αρκούνται σε απαντήσεις όπως «αυτά που είδα και διάβασα γίνονται στο κέντρο της Αθήνας» (αγόρι) ή δεν αναφέρουν υποκείμενο, π.χ. «έγινε το 1940» (κορίτσι).

Διαπιστώθηκε ακόμη πως και ο εντοπισμός του **χρόνου** των εικονιζόμενων γεγονότων δυσκόλεψε τα παιδιά. Στο σύνολο του δείγματος, 20 παιδιά απάντησαν λάθος, ενώ 21 δεν απάντησαν καθόλου σχετικά με το χρόνο των γεγονότων. Συνολικά δεν εντόπισαν τον χρόνο τα 41 από τα 67 παιδιά της έρευνας (61% του συνόλου των παιδιών).

Από την άλλη, καταγράφηκαν καλύτερες επιδόσεις στον εντοπισμό του **τόπου**. Να σημειωθεί πως εδώ δεν υπολογίστηκαν ως σωστές οι απαντήσεις που ανέφεραν απλώς «στους κεντρικούς δρόμους», αλλά όσες κατέγραφαν συγκεκριμένα την «Αθήνα». Το 64% λοιπόν των παιδιών (43 παιδιά, 22 αγόρια και 21 κορίτσια) εντόπισε τον τόπο.

Εξετάζοντας το αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα **συναίσθημα** των ατόμων που απεικονίζονται στην οπτική πηγή διαπιστώνεται μια διαφοροποίηση με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, τα 21 από τα 31 κορίτσια του δείγματος κατέγραψαν σωστά το πώς αισθάνονται τα άτομα της φωτογραφίας. Αναφορικά με τα αγόρια, μόνο 16 από τα 36 απάντησαν σωστά σε αυτό το ζήτημα, ενώ 15 δεν έγραψαν καθόλου για τα συναίσθημα των προσώπων, 2 απάντησαν λανθασμένα και 3 έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις.

Τέλος, είναι άξιο αναφοράς ότι κάποια παιδιά, 4 συγκεκριμένα, απαντώντας στην ερώτηση 1.1., αναπαρήγαγαν απλώς τα λόγια της κειμενικής πηγής 2.

Ερώτηση 1.1.		
Πλήρεις απαντήσεις	9 (5 Α και 4 Κ)	οι δυσκολίες αφορούσαν κυρίως στο <b>τι</b> και στο <b>πότε</b> των απεικονιζόμενων γεγονότων
Ημιτελείς απαντήσεις	37 (18 Α και 19 Κ)	
Εκτός θέματος απαντήσεις	21 (13 Α και 8 Κ)	

#### 4.3.2. Η ερώτηση 1.2.

Η ερώτηση 1.2. είναι γνωστικής φύσης. Ελέγχει αν οι μαθητές/τριες κατανόησαν το νόημα των πηγών 1 (φωτογραφία) και 2 (κείμενο), αν δηλαδή λαμβάνοντάς τες υπόψη μπορούν να απαντήσουν σε ένα ιστορικό ερώτημα. Πρόκειται για ερώτηση πολλαπλής επιλογής που παρέχει στα παιδιά τρεις εναλλακτικές εκ των οποίων μπορούν να επιλέξουν μόνο μία. Διατυπώθηκε ως εξής:

Πώς υποδέχθηκε ο ελληνικός λαός την κήρυξη του πολέμου; Απάντησε με τη βοήθεια των πηγών 1 και 2:

α) Διαφώνησε με τον πόλεμο και διαδήλωσε ζητώντας ειρήνη.

β) Την υποδέχθηκε με χαρά και έδειξε προθυμία να πολεμήσει.

γ) Πολλοί φοβήθηκαν τον εχθρό, αλλά πήγαν στο μέτωπο χωρίς ιδιαίτερη προθυμία.

Αναμενόταν πως η πλειοψηφία των μαθητών/τριών θα επιλέξει την **επιλογή β**, η οποία εξάλλου ήταν και η σωστή, διότι θεωρούσαμε πως με τη φωτογραφία – πηγή 1 και το κείμενο – πηγή 2 καθίστατο σαφής ο ενθουσιασμός των Ελλήνων της εποχής στο άκουσμα της κήρυξης του ελληνοϊταλικού πολέμου.

Η πρόβλεψη αυτή όντως επιβεβαιώθηκε. Ειδικότερα, το 40% των μαθητών/τριών (27 παιδιά, 14 αγόρια και 13 κορίτσια) επέλεξε το **β**. Εντούτοις, δεν ήταν αμελητέο το ποσοστό των παιδιών που επέλεξε το **α**: τη συγκεκριμένη επιλογή έκανε το 30% (20 παιδιά, 10 αγόρια και 10 κορίτσια). Το **γ** επέλεξε το 22% (15 παιδιά, 9 αγόρια και 6 κορίτσια), ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 8% (5 παιδιά, 3 αγόρια και 2 κορίτσια) δεν σημείωσε καμία απάντηση.

Ερώτηση 1.2.	
<b>α</b>	20 (10 Α και 10 Κ)
<b>β</b>	27 (14 Α και 13 Κ)
<b>γ</b>	15 (9 Α και 6 Κ)
<b>καμία απάντηση</b>	5 (3 Α και 2 Κ)

Με την παράθεση των παραπάνω στοιχείων, δε φαίνεται να υφίσταται κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με τις επιλογές τους.

Σχετικά με τις επιλογές ανά τμήμα, υπήρξαν διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, υψηλές επιδόσεις σημείωσε το Τ3, όπου το 75% των παιδιών (9 παιδιά, 3 αγόρια και 6 κορίτσια) επέλεξε το **β**, ότι δηλαδή ο ελληνικός λαός έδειξε προθυμία να πολεμήσει τους Ιταλούς εισβολείς. Είναι ενδεικτικό πως στο εν λόγω τμήμα κανένα παιδί δεν επέλεξε το **α**, ότι δηλαδή ο λαός διαφώνησε με τον πόλεμο και ζήτησε ειρήνη. Και το Τ1 επέλεξε το **β** σε μεγάλο ποσοστό (64%, δηλαδή 9 παιδιά, 6 αγόρια και 3 κορίτσια). Από την άλλη πλευρά, τα τμήματα Τ2 και Τ4 επέλεξαν λανθασμένα το **α** σε ποσοστά άνω του 40%. Αυτό προκαλεί εντύπωση δεδομένου ότι τα δύο αυτά τμήματα είχαν διδαχθεί το σχετικό μάθημα από το σχολικό βιβλίο. Μάλιστα, στο Τ2 κανένα αγόρι δεν επέλεξε την ορθή επιλογή **β**, παρά μόνο 3 κορίτσια.

Σχολιάζοντας γενικώς τα αποτελέσματα στην ερώτηση 1.2., χαρακτηρίζεται θετικό που οι περισσότεροι/ες διδασκόμενοι/ες επέλεξαν τη σωστή απάντηση **β**. Αυτοί/ές όμως αποτελούν τη σχετική μονάχα πλειοψηφία (40% όπως προαναφέρθηκε). Προκαλεί επομένως προβληματισμό ότι το υπόλοιπο 60% έκανε λάθος επιλογές ή δεν απάντησε καθόλου. Φαίνεται πως οι πιο πολλοί/ές μαθητές/τριες δυσκολεύονται να αντλήσουν σωστά στοιχεία από τις πηγές για να απαντήσουν σε ένα ιστορικό ερώτημα.

### 4.3.3. Η ερώτηση 1.3.

Με την ερώτηση 1.3. οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συγκρίνουν τις πληροφοριακές δυνατότητες της οπτικής πηγής 1 και της γραπτής πηγής 2. Το πρώτο μέρος της είναι πολλαπλής επιλογής και σε αυτό ζητείται από τα παιδιά να επιλέξουν ποια από τις δύο πηγές τα βοήθησε να απαντήσουν στην προηγούμενη ερώτηση, την 1.2., που ήταν γνωστικής φύσης. Παρέχεται και η επιλογή ότι και οι δύο πηγές βοήθησαν. Στο δεύτερο μέρος της ερώτησης τα παιδιά δικαιολογούν την επιλογή τους. Η ακριβής εκφώνηση της ερώτησης 1.3. ήταν:

*Ποια πηγή σε βοήθησε περισσότερο να απαντήσεις;*

*α) Η φωτογραφία*

*β) Το κείμενο*

*γ) Και οι δύο*

*Αιτιολόγησε την απάντησή σου: ...*

Για την πολλαπλή επιλογή αναμενόταν πως τα περισσότερα παιδιά θα επέλεγαν το **β** (κείμενο) ή το **γ** (και οι δύο πηγές).

Σχετικά με τις πιθανές αιτιολογήσεις, περιμέναμε πως όσοι/ες μαθητές/τριες επέλεξαν το **α** θα ισχυρίζονταν πως η φωτογραφία είναι ευκολότερη στην κατανόηση. Θεωρούσαμε πως αυτοί/ές που επέλεξαν το **β** θα το έκαναν επειδή, πάντα κατά την δική τους αιτιολόγηση, το κείμενο δίνει περισσότερες πληροφορίες από τη φωτογραφία. Τέλος, αναμενόμενη αιτιολόγηση για το **γ** ήταν ότι και από τις δύο πηγές χρειάστηκε να αντληθεί κάποιο στοιχείο.

Η τάση που διαπιστώθηκε μετά την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/τριών επιβεβαίωσε σε μεγάλο βαθμό τα αναμενόμενα.

Αναφορικά με την πολλαπλή επιλογή, πράγματι η πλειοψηφία των παιδιών επέλεξε το **β** (κείμενο) ή το **γ** (και οι δύο πηγές) και η μειοψηφία το **α** (φωτογραφία). Ειδικότερα, το 46% των παιδιών (31 παιδιά, 15 αγόρια και 16 κορίτσια) επέλεξε το **β** και με μικρή διαφορά το 40% (27 παιδιά, 16 αγόρια και 11 κορίτσια) επέλεξε το **γ**. Η επιλογή **α** έγινε από το 14% (9 παιδιά, 5 αγόρια και 4 κορίτσια).

Παρατηρώντας τις επιλογές ανά φύλο δε διαφαίνεται κάποια σημαντική διαφορά. Μπορούμε μόνο να πούμε πως τα περισσότερα αγόρια επέλεξαν το **γ** αλλά η διαφορά από όσους επέλεξαν το **β** ήταν μόνο ένα αγόρι (16 και 15 αντίστοιχα). Από την άλλη, τα περισσότερα κορίτσια επέλεξαν το **β** αλλά με μικρή διαφορά από όσες επέλεξαν το **γ** (16 και 11 αντίστοιχα). Ούτε ανά τμήμα παρατηρήθηκαν άξιες αναφοράς διαφοροποιήσεις, παρά μόνο ότι από τα 9 παιδιά που επέλεξαν το **α** τα 4 ήταν στο T2 και επίσης 4 στο T4.

Προχωρώντας στις αιτιολογήσεις που έδωσαν τα ερευνητικά υποκείμενα για τις επιλογές τους, αυτές θα εξεταστούν χωριστά, ώστε να διαφανεί για ποιους λόγους έγινε η εκάστοτε επιλογή.

Από τα 9 παιδιά που επέλεξαν το **α** (φωτογραφία) μόνο τα 3 (όλα κορίτσια) υποστήριξαν αυτό που αναμενόταν, ότι δηλαδή θα επιλέξουν το **α**, γιατί η φωτογραφία ήταν ευκολότερη στην κατανόηση, π.χ. «με βοήθησε η φωτογραφία γιατί μπορούσα να καταλάβω καλύτερα το τι συνέβη» (κορίτσι). Ακόμη 3 παιδιά (όλα αγόρια) βασίστηκαν στον (κατά τη γνώμη τους) μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών που παρείχε η φωτογραφία, π.χ. «διότι μας δείχνει περισσότερες πληροφορίες που άνθρωποι ζητωκραυγάζουν στον δρόμο» (αγόρι). Έπειτα υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις με 1 κορίτσι να βασίζεται στην (δήθεν) αντικειμενικότητα του φωτογραφικού ντοκουμέντου: «με βοήθησε η φωτογραφία γιατί είδα τους διαδηλωτές να φωνάζουν με πάθος για ειρήνη». Ασχέτως που οι διαδηλωτές δε φώναζαν για

ειρήνη, εδώ έχει σημασία που η μαθήτρια φαίνεται να μην πείθεται από όσα διαβάζει στην κειμενική πηγή 2, αλλά χρειάζεται να δει τα γεγονότα («είδα τους διαδηλωτές»). 1 αγόρι επέλεξε τη φωτογραφία γιατί από αυτήν δύναται να αντιληφθεί τα συναισθήματα των απεικονιζόμενων προσώπων, ενώ τέλος 1 αγόρι βασίστηκε στην αυθεντικότητα που σύμφωνα με τον ίδιο διαθέτει η φωτογραφία σε αντίθεση με το κείμενο («με βοήθησε η εικόνα περρισότερο διότι μας έδειχνε πως ήταν τότε»).

Από τα 31 παιδιά που επέλεξαν το β (κείμενο) τα περισσότερα θεώρησαν το κείμενο πιο πλούσιο σε πληροφορίες. Τη συγκεκριμένη αιτιολόγηση έδωσαν 17 (8 αγόρια και 9 κορίτσια) από τα 31 παιδιά, π.χ. «γιατί το κείμενο έλεγε πιο πολλά πράγματα από την εικόνα...» (κορίτσι) και «το κείμενο μου έδωσε τα περισσότερα στιχία» (αγόρι). Αρκετά παιδιά όμως, συγκεκριμένα 9 (6 αγόρια και 3 κορίτσια) ισχυρίστηκαν πως το κείμενο ήταν πιο κατανοητό από την εικόνα: «το κείμενο γιατί τα έλεγε μέσα και μπορώ να καταλάβω τι λέει» (κορίτσι). Επίσης αξιοσημείωτος είναι ο ισχυρισμός μιας μαθήτριας ότι κατάλαβε το κείμενο πιο γρήγορα από την εικόνα, κάτι που προκαλεί εντύπωση, καθώς η πεποίθηση είναι πως από μια οπτική πηγή αντλούμε (τουλάχιστον επιφανειακά) πιο γρήγορα πληροφορίες: «το κείμενο με βοήθησε περισσότερο διότι κατάλαβα πιο γρήγορα και πιο εύκολα από ότι στην εικόνα». Στις υπόλοιπες αιτιολογήσεις, 3 παιδιά (1 αγόρι και 2 κορίτσια) εμπιστεύθηκαν περισσότερο το κείμενο, επειδή περιέχει τις πιο σημαντικές πληροφορίες: «επειδή το κείμενο είχε τα πιο σημαντικά γεγονότα» (αγόρι). Τέλος, 1 κορίτσι επέλεξε το κείμενο, γιατί «αναλύει περισσότερο τα γεγονότα απο την εικόνα» και 1 ακόμη κορίτσι υποστήριξε το κείμενο, διότι χάρη σε αυτό κατάλαβε τη φωτογραφία («το κείμενο με βοήθησε περισσότερο γιατί με βοήθησε να κατανοήσω την εικόνα»).

Από τα 27 παιδιά που απάντησαν το γ (και οι δύο πηγές), η πλειοψηφία (16 παιδιά, 11 αγόρια και 5 κορίτσια) έδωσε απαντήσεις που φανερώνουν ότι αυτά τα παιδιά επιχείρησαν ένα συνδυασμό των πληροφοριών των δύο πηγών. Τα περισσότερα δε σημειώνουν όμως ποιες πληροφορίες άντλησαν από κάθε πηγή, αλλά αρκούνται σε απαντήσεις όπως «και οι δύο γιατί μας δίνουν πληροφορίες» (αγόρι) και «απάντησα και τα δύο γιατί έδειχναν πολλά βασικά πράγματα» (κορίτσι). Μια άλλη σημαντική μερίδα παιδιών (5 παιδιά, 3 αγόρια και 2 κορίτσια) είχαν ως κοινό σημείο στις απαντήσεις τους πως από το κείμενο άντλησαν το τι έγινε και από την φωτογραφία το πώς, τα συναισθήματα των απεικονιζόμενων προσώπων: «με βοήθησε πολύ και η εικόνα και το κείμενο γιατί με την φωτογραφία μπόρεσα και κατάλαβα άμα η άνθρωποι είναι χαρούμενοι ή όχι και με το κείμενο κατάλαβα πότε έγινε ο πόλεμος» (αγόρι). 4 παιδιά (1 αγόρι και 3 κορίτσια) σημείωσαν πως επέλεξαν το γ γιατί οι πηγές λένε τα ίδια πράγματα. Δεν αναφέρουν δηλαδή ότι πήραν διαφορετικά στοιχεία από την καθεμιά αλλά ότι οι δύο πηγές μας λένε τα ίδια: «με βοήθησαν και οι δύο πηγές γιατί έδιναν τις ίδιες πληροφορίες απλά η πηγή 1 με εικόνα και η πηγή 2 με κείμενο» (κορίτσι). Τέλος, 2 παιδιά (1 αγόρι και 1 κορίτσι) έδωσαν μη σχετικές δικαιολογήσεις.

### Ερώτηση 1.3.

ΕΠΙΛΟΓΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ
α (φωτογραφία)	9 (5 Α και 4 Κ)	ευκολότερη στην κατανόηση, περισσότερες πληροφορίες
β (κείμενο)	31 (15 Α και 16 Κ)	περισσότερες πληροφορίες, ευκολότερο στην κατανόηση
γ (και οι δύο)	27 (16 Α και 11 Κ)	επιχείρησαν συνδυασμό πληροφοριών



Σχολιάζοντας συνολικά τις αιτιολογήσεις των παιδιών βλέπουμε ότι τείνουν να διαλέγουν τις πηγές με κριτήριο τις πληροφοριακές τους δυνατότητες ή την ευκολία στην κατανόηση. Δε λαμβάνουν υπόψη παράγοντες όπως το πού και πότε παρήχθη η πηγή, ποιος είναι ο δημιουργός της και τον βαθμό αντικειμενικότητάς της, κάτι που δικαιολογείται, αφού δεν έχουν εξοικειωθεί με την κριτική ανάλυση ιστορικών πηγών. Δεν προκαλεί έκπληξη που η πλειοψηφία επέλεξε το **β** (κείμενο), αφού όταν τα παιδιά επεξεργάζονται πηγές στην τάξη, αυτές είναι συνήθως γραπτές. Έτσι, τους φαίνεται ευκολότερο να αντλούν πληροφορίες από ένα κείμενο παρά από μια εικόνα, παρόλο που όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο και οι οπτικές πηγές διαθέτουν αφθονία ιστορικών στοιχείων. Πάντως, είναι ενθαρρυντικό που ένα μεγάλο ποσοστό επέλεξε το **γ** (και οι δύο πηγές), κάτι που φανερώνει πως μια σημαντική μερίδα των μαθητών/τριών του δείγματος αντιλαμβάνεται πως απαιτείται συνδυασμός πηγών για να απαντηθεί ένα ιστορικό ερώτημα.

#### 4.3.4. Η ερώτηση 2.1.

Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας του φύλλου εργασίας (ερωτήσεις 2.1. – 2.3.) σχετίζονται με τις πηγές 3 και 4. Η πηγή 3 είναι κειμενική και η πηγή 4 οπτική και συγκεκριμένα ζωγραφικός πίνακας.

Η ερώτηση 2.1. επιδιώκει να ανιχνεύσει ποια από τις δύο πηγές θεωρούν οι μαθητές/τριες πιο αντικειμενική. Οι δύο πηγές δεν είναι μόνο διαφορετικής μορφής (γραπτή και οπτική) αλλά παρουσιάζουν και διαφορετική οπτική για το ίδιο θέμα (το πώς βίωσαν οι Έλληνες φαντάροι τον πόλεμο). Έτσι, εξετάζεται επίσης αν και κατά πόσο τα παιδιά δύνανται να χειριστούν αντιθετικές ερμηνείες και την πολυπρισματικότητα. Το πρώτο σκέλος της ερώτησης είναι πολλαπλής επιλογής και στο δεύτερο ζητείται αιτιολόγηση της απάντησής τους. Συγκεκριμένα, η ερώτηση ήταν:

*Και οι δύο δημιουργοί αυτών των δύο πηγών (3 και 4) πολέμησαν στο μέτωπο της Πίνδου. Ο πρώτος μας περιγράφει πόσο ταλαιπωρημένοι ήταν οι στρατιώτες, ενώ ο δεύτερος μας δείχνει πόσο ηρωικοί ήταν όταν ορμούσαν στον αντίπαλο. Ποια πηγή από τις δύο μας λέει την αλήθεια;*

*α) Ο ζωγραφικός πίνακας.*

*β) Το κείμενο.*

*γ) Και οι δύο έχουν κάτι να μας πουν.*

*Αιτιολόγησε την απάντησή σου:...*

Σχετικά με την πολλαπλή επιλογή αναμενόταν πως οι επιλογές των παιδιών θα μοιραστούν σχετικά ισομερώς ανάμεσα στις τρεις εναλλακτικές.

Για τη δικαιολόγηση που θα έδιναν θεωρήσαμε πως όσα παιδιά διαλέξουν το **α** (πίνακας ζωγραφικής) θα προβούν σε αυτήν την επιλογή επηρεασμένα από τη δημόσια ιστορία. Πρόκειται για εικόνα αρκετά οικεία στα παιδιά (πιθανότατα αξιοποιείται σε πολλές σχολικές γιορτές για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου) που παρουσιάζει τους Έλληνες στρατιώτες να πολεμούν ηρωικά, όπως εξάλλου έχουν μάθει τα παιδιά μέσα από το καθιερωμένο εθνικό αφήγημα. Όσοι/ες επιλέξουν το **β** (κείμενο) πιστεύουμε πως θα βασιστούν στον κατά τη γνώμη τους μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών της γραπτής πηγής. Όσοι/ες, τέλος, επιλέξουν το **γ** θεωρούμε πως θα ισχυριστούν ότι και οι δύο πηγές λένε αλήθεια, επειδή οι φαντάροι στο μέτωπο μπορεί να ήταν ταλαιπωρημένοι, αλλά δεν έπαυαν να πολεμούν με πάθος τον εχθρό.

Αναφορικά με την κατανομή στην πολλαπλή επιλογή, οι προβλέψεις μας για ισομερή κατανομή δεν επιβεβαιώθηκαν, διότι η πλειοψηφία των παιδιών επέλεξε το γ (και οι δύο πηγές). Επρόκειτο για το 61% (41 παιδιά, 19 αγόρια και 22 κορίτσια). Έπειτα το β (κείμενο) επιλέχθηκε από το 27% (18 παιδιά, 12 αγόρια και 6 κορίτσια) και τέλος το α (ζωγραφικός πίνακας) από το 12% (8 παιδιά, 5 αγόρια και 3 κορίτσια).

Και στα δύο φύλα κυριάρχησε η επιλογή γ, όμως σε διαφορετικό ποσοστό: τα κορίτσια επέλεξαν το γ σε ποσοστό 71% (22 από τα 31 κορίτσια), ενώ τα αγόρια ήταν οριακά πάνω από τα μισά (53%, 19 από τα 36 αγόρια). Παρατηρώντας τις επιλογές ανά τμήμα, σε όλα πρώτη επιλογή συνιστούσε το γ. Διαπιστώνεται όμως πως στο T2 το γ ήταν μεν η πρώτη επιλογή, αλλά με μικρή διαφορά σε σχέση με το β (7 και 6 αντίστοιχα). Επίσης, ενώ σε τρία τμήματα η επιλογή α ήταν τελευταία, στο T1 ήταν οριακά δεύτερη έναντι του β (3 και 2 αντίστοιχα). Τέλος, στο T3 κανένα παιδί δεν επέλεξε το α και παρατηρούμε πως αυτό το τμήμα παρομοίως στην προηγούμενη ερώτηση (1.3.) επίσης δεν είχε επιλέξει το α που αντιστοιχούσε πάλι σε οπτική πηγή. Πάντως γενικώς κρίνεται ενθαρρυντικό σε πρώτη φάση που η πλειοψηφία των παιδιών επέλεξε πως «και οι δύο πηγές έχουν κάτι να μας πουν». Είναι απαραίτητο όμως να εξεταστούν και οι αιτιολογήσεις των παιδιών, για να διαφανούν οι λόγοι που κυριαρχούν για την εκάστοτε επιλογή.

Από τα 8 παιδιά που επέλεξαν το α (ζωγραφικός πίνακας), τα 7 έδωσαν αιτιολόγηση της επιλογής τους. Τα 3 (2 αγόρια και 1 κορίτσι) υποστήριξαν πως ο πίνακας λέει την αλήθεια βασισμένα στην αυθεντικότητα που κατά τη γνώμη τους έχει αυτός έναντι της γραπτής πηγής, αναφέροντας ότι από τον πίνακα δύνανται να δουν πώς αισθάνονταν οι φαντάροι τις στιγμές του πολέμου: «ο ζωγραφικός πίνακας λέει την αλήθεια επειδή μπορείς να δεις εκείνη την ώρα πως αισθάνονταν» (κορίτσι). Τα 2 αγόρια μάλιστα εκτός της αυθεντικότητας επέλεξαν τον πίνακα, επειδή για τους ίδιους όπως φαίνεται ο πίνακας αποτυπώνει και στοιχεία που υπάρχουν στην γραπτή πηγή, ενώ το αντίστροφο δε συμβαίνει: «μας λέει αλήθεια η εικόνα γιατί είναι πιο πιστική και φέρονται οι στρατιώτες πιο ταλαιπωρημένοι και κουρασμένοι» (αγόρι). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, κάτι παρόμοιο έγραψε 1 κορίτσι επιλέγοντας τον πίνακα, διότι για την ίδια περιλαμβάνει και στοιχεία που δίνονται από την κειμενική πηγή: «γιατί φέρονται πολύ ταλαιπωρημένοι αλλά εξακολουθούν να πολεμάν με ηρωισμό». 1 κορίτσι υποστήριξε πως ο πίνακας λέει την αλήθεια γιατί της ήταν πιο εύκολο να τον καταλάβει («γιατί τα δείχνει αναλυτικά και μπορώ να τα καταλάβω καλύτερα»), ενώ οι δικαιολογήσεις 2 αγοριών ήταν εκτός θέματος.

Έπειτα, από τα 18 παιδιά που επέλεξαν το β (κείμενο), η σχετική πλειοψηφία (8 παιδιά, 4 αγόρια και 4 κορίτσια) σημείωσε πως το έκανε, γιατί το κείμενο είχε περισσότερες πληροφορίες και ήταν πιο αναλυτικό. Λόγου χάρη «περισσότερα μας λέει το κείμενο γιατί τα λέει πιο αναλυτικά από ότι η φωτογραφία» (κορίτσι) και «γιατί μας εξηγεί περισσότερα» (αγόρι). Μια σημαντική μερίδα παιδιών, συγκεκριμένα 5 (4 αγόρια και 1 κορίτσι), φαίνεται πως ήθελαν να επιβεβαιώσουν τις δυσχέρειες και την κούραση που χαρακτηρίζουν τον πόλεμο, για αυτό επέλεξαν το κείμενο που παρουσίαζε μια τέτοια εικόνα για το πολεμικό μέτωπο. Για παράδειγμα: «γιατι, μας λέει την ταλαιπωρία που πέρασαν στα βουνά της Πίνδου οι Έλληνες στρατιώτες» (αγόρι) και «το κείμενο γιατί όντως αυτά γινονταν στους πολέμους σαν και αυτόν» (κορίτσι). Μια μειοψηφία φαίνεται πως θεωρεί εκ των προτέρων το κείμενο πιο αξιόπιστο από την οπτική πηγή. Πρόκειται για 2 αγόρια: «πιστεύω πως το

κείμενο λέει την αλήθεια γιατί η εικόνα μπορεί να λέει ψέματα. Κάποιες φορές ορμούσαν ηρωϊκά κάποιες μπορεί όχι» και «το κείμενο γιατί η ζωγραφιά λέει ότι η Έλληνες ήταν Δυσσάρεστοι» (ο δεύτερος μαθητής μάλλον θέλει να πει πως η εικόνα επιβεβαιώνει το κείμενο που περιγράφει τις δυσκολίες των Ελλήνων, άρα θεωρεί το κείμενο αξιόπιστο και ότι η εικόνα έχει μόνο στόχο να επαληθεύσει το κείμενο). 2 άλλα παιδιά (1 αγόρι και 1 κορίτσι) διάλεξαν την κειμενική πηγή ισχυριζόμενα πως τους ήταν πιο κατανοητή. Τέλος, 1 μαθητής υποστήριξε (λανθασμένα βέβαια) ότι ο δημιουργός της εικόνας δεν έζησε τα γεγονότα, ενώ το κείμενο γράφτηκε από κάποιον που τα έζησε. Έστω και έτσι, φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του το δημιουργό της πηγής.

Από τα 41 παιδιά που επέλεξαν το γ (και οι δύο πηγές έχουν κάτι να μας πουν), τα περισσότερα έγραψαν πως και οι δύο πηγές ισχύουν με διαφορετική όμως αιτιολόγηση. Συγκεκριμένα, 14 παιδιά (8 αγόρια και 6 κορίτσια) αρκέστηκαν απλώς στην αναπαραγωγή όσων αναφέρονται για τις δύο πηγές στην εκφώνηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «πιστεύω ότι και οι δύο έχουν κάτι να μας πού[v] γιατί από την μια πλευρά μας έδειχνε πόσο κουρασμένοι και ταλεπωρημένοι ήταν ενώ στην άλλη εικόνα μας έδειξε με πόσο πάθος πολεμούν για την Ελλάδα» (κορίτσι) και «γιατι το κειμενο μας λέει την ταλαίπωρια που περάσαμε και η φωτογραφία τη γενναιότητα που είχαμε για να ελευθερωθούμε» (αγόρι). Έπειτα, 11 παιδιά (4 αγόρια και 7 κορίτσια) έδωσαν πληρέστερες απαντήσεις, οι οποίες μαρτυρούσαν ότι αυτοί/ές προσπάθησαν να «γεφυρώσουν» τις δύο οπτικές που παρουσίαζαν οι πηγές. Αυτός ο αριθμός δεν είναι μεγάλος, ούτε όμως αμελητέος, αν αναλογιστεί κανείς πως σπανίως ζητείται από τα παιδιά να εξετάσουν δύο πηγές κατ' αντιπαράσταση. Να σημειωθεί πως τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη δυνατότητες να το κάνουν αυτό. Ενδεικτικές απαντήσεις παιδιών ήταν οι εξής: «πιστεύω οτι και οι δύο εχουν κατι να μας πουν γιατί παρα τον πονο και την πείνα συνέχισαν οι Έλληνες να πολεμούν για το καλο της πατρίδας» (κορίτσι), «επειδή και οι δύο μαζί μας δίνουν μία πλήρης εικόνα για τους αγωνιστές που πολέμισαν» (κορίτσι) και «η εικόνα δείχνει τους Έλληνες σε διαφορετική στιγμή απ' ότι στο κείμενο. Για παράδειγμα η εικόνα τους δείχνει πολεμόντας ενώ το κείμενο γράφει για την διάρκεια της νύχτας» (αγόρι). Στις υπόλοιπες απαντήσεις είναι ενδιαφέρον που 2 παιδιά (1 αγόρι και 1 κορίτσι) έλαβαν υπόψιν τους δημιουργούς των πηγών και ισχυρίστηκαν πως και οι δύο πηγές έχουν κάτι να μας πουν γιατί οι δημιουργοί τους ήταν σύγχρονοι των γεγονότων: «γιατι και οι δυο ήταν στον πόλεμο και ξέρουν κατι περισσότερο από έμας» (αγόρι). 2 κορίτσια υποστήριξαν και τις δυο πηγές, ισχυριζόμενες πως το κείμενο μας δείχνει το τι έγινε, ενώ η εικόνα το πώς έγινε: «η εικόνα, μας δειχνει μια αναπαράσταση απο το γεγονός που έγινε, ενώ το κείμενο μας βοηθάει να καταλάβουμε τι έγινε τοτε». Από τις εναπομείνουσες 12 απαντήσεις (6 αγόρια και 6 κορίτσια), οι 11 ήταν άστοχες και 1 κενή.

Ερώτηση 2.1.		
ΕΠΙΛΟΓΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ
α (ζωγραφικός πίνακας)	8 (5 Α και 3 Κ)	η αυθεντικότητά του
β (κείμενο)	18 (12 Α και 6 Κ)	περισσότερες πληροφορίες, πιο αναλυτικό
γ (και οι δύο)	41 (19 Α και 22 Κ)	αναπαραγωγή της εκφώνησης, προσπάθεια να «γεφυρωθούν» οι δύο οπτικές των πηγών

Με την παράθεση των αιτιολογήσεων που έδωσαν τα παιδιά διαπιστώνεται πως οι υποθέσεις μας διαψεύστηκαν για όσους/ες επέλεξαν το α και επιβεβαιώθηκαν στην περίπτωση αυτών που επέλεξαν το β και το γ. Ειδικά για το γ βέβαια, αυτό υποστηρίχθηκε μεν από την πλειοψηφία, όμως τα περισσότερα παιδιά δε μπορούσαν να στηρίξουν την επιλογή τους και λίγα μονάχα επιχείρησαν μια σύνθεση μεταξύ των δυο πηγών. Τα περισσότερα παιδιά που υποστήριξαν το α (ζωγραφικός πίνακας) βασίστηκαν στην (κατά τη γνώμη τους) αυθεντικότητα της οπτικής πηγής έναντι της γραπτής και η πλειονότητα όσων διάλεξαν το β (κείμενο) θεώρησε τη γραπτή πηγή πλουσιότερη σε στοιχεία. Φαίνεται πως τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται πως η αυθεντικότητα και η αφθονία πληροφοριών μιας πηγής δε σχετίζεται απαραίτητα με την αντικειμενικότητά της (ποια μας λέει την αλήθεια) που ήταν και το ζητούμενο στην ερώτηση 2.1.

#### 4.3.5. Η ερώτηση 2.2.

Με την ερώτηση 2.2. εξετάζεται αν τα παιδιά κρίνουν ως σημαντικό το γεγονός ότι οι δημιουργοί των πηγών είναι σύγχρονοι των γεγονότων τα οποία παρουσιάζουν οι πηγές. Ζητείται και εδώ αιτιολόγηση της απάντησής τους. Με άλλα λόγια θέλουμε να δούμε αν συνυπολογίζουν ποιος είναι ο δημιουργός μιας πηγής. Η εκφώνηση της ερώτησης ήταν η εξής:

*Κατά τη γνώμη σου, έχει σημασία που οι δημιουργοί αυτών των πηγών έζησαν από κοντά τον πόλεμο; Γιατί;*

Θεωρήσαμε ότι οι μαθητές/τριες θα αναγνωρίζουν ως σημαντικό ότι οι δημιουργοί έζησαν τα γεγονότα. Για τις αιτιολογήσεις τους υποθέτουμε πως θα βασίζονται στη διάσταση της αντικειμενικότητας (δηλαδή ότι οι δημιουργοί μας λένε την αλήθεια) και στις πληροφοριακές δυνατότητες των δημιουργών (δηλαδή ότι έζησαν τα γεγονότα και γνωρίζουν πολλές πληροφορίες). Θεωρούμε πως τα παιδιά δε θα προβληματιστούν περαιτέρω ώστε να σχολιάσουν τις πιθανές προθέσεις του δημιουργού ή τις πιέσεις που μπορεί να του έχουν ασκηθεί (βλ. σχετικά και το θεωρητικό πλαίσιο).

Με την επεξεργασία των απαντήσεων, η τάση αυτή επιβεβαιώθηκε μονάχα σε κάποιον βαθμό, διότι υπήρξαν και άλλες αιτιολογήσεις των παιδιών, πέρα από αυτές που αναμέναμε.

Αρχικά από τους/τις 67 συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία, συγκεκριμένα το 87% (58 παιδιά, 30 αγόρια και 28 κορίτσια) απάντησε πως θεωρεί σημαντικό που οι δημιουργοί των πηγών 3 και 4 έζησαν τα γεγονότα που παρουσιάζουν. Το 7% (5 παιδιά, 3 αγόρια και 2 κορίτσια) ισχυρίστηκε πως αυτό δεν

έχει σημασία. Τέλος, το υπόλοιπο 6% (4 παιδιά, 3 αγόρια και 1 κορίτσι) έδωσε απαντήσεις εκτός θέματος.

Στα λίγα παιδιά που υποστήριξαν πως δεν έχει σημασία που ο δημιουργός έζησε τα γεγονότα δεν παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ούτε στο τμήμα προέλευσης, καθώς πέρα από το T2, τα υπόλοιπα 3 τμήματα είχαν έστω ένα παιδί που απάντησε έτσι. Ενδεικτικά: «δεν νομίζω να έχει σημασία γιατί ποιο πολλοί το φαντάζονται και δεν ζωγραφίζουν την ζωγραφια που έχουν δει αυτοί» (αγόρι).

Τα 58 παιδιά που απάντησαν πως είναι σημαντικό ότι οι δημιουργοί των πηγών είναι σύγχρονοι των γεγονότων ταξινομήθηκαν σε πέντε ομάδες:

- 13 παιδιά (8 αγόρια και 5 κορίτσια) βασίστηκαν στην *πληροφοριακή δυνατότητα* των δημιουργών, ότι δηλαδή είχαν πρόσβαση σε πολλά στοιχεία. Για παράδειγμα: «Ναι. Διότι μας λένε οι ίδιοι πως τα έζησαν και αυτό είναι καλό γιατί ξερουν περρισότερα πράγματα» (αγόρι), «κατά τη γνώμη μου έχει σημασία που το έζησαν από κοντά γιατί έτσι δεν θα ξέραμε όσα ξέρουμε τώρα» (κορίτσι) και «έχει σημασία γιατί ήταν στον πόλεμο και νομίζω ότι ξερουν κάτι περισσότερο άπο έμας» (αγόρι).
- Επίσης 13 παιδιά (7 αγόρια και 6 κορίτσια) στήριξαν την απάντησή τους στην *αυθεντικότητα* που διαθέτουν οι μαρτυρίες αυτών των δημιουργών, εννοώντας ότι αυτοί μπορούν να μας μεταφέρουν καλύτερα το πώς έγιναν τα γεγονότα. Λόγου χάρη: «έχει σημασία διότι μπορεί να περιγράψει καλύτερα και πιο ζωντανά την ιστορία» (κορίτσι), «έχει μεγάλη σημασία, διότι, αν δεν τα είχαν ζήσει όλα αυτά δεν θα μπορούσαν να αποτυπώσουν τα γεγονότα τόσο καλά» (αγόρι) και «εχει σημασία γιατί εαν το έζησαν από κοντα θα μπορούσαν να μας τα πούν/ζωγραφίσουν πιο ρεαλιστικα» (κορίτσι).
- 12 παιδιά (7 αγόρια και 5 κορίτσια) φάνηκε πως βασίστηκαν στην *αξιοπιστία* που για τα ίδια έχουν όσοι δημιουργοί έχουν ζήσει τα γεγονότα που παρουσιάζουν. Ενδεικτικά: «ναι έχει σημασία γιατί αν δεν ζούσαν αυτά τα χρόνια δεν θα ήταν σύγουροι» (αγόρι) και «κατα την προσωπική μου αποψη πιστευω πως εχει μια σημασια που εξησαν στον πολεμο γιατι εχουν ζησει τα γεγονοτα και ξερουν πως ειναι η ταλαιπωρια αλλα και το παθος» (κορίτσι).
- 10 παιδιά (3 αγόρια και 7 κορίτσια) στηρίχθηκαν στην *αντικειμενικότητα* που κατά τη γνώμη τους χαρακτηρίζει τις μαρτυρίες των δημιουργών που έζησαν τα γεγονότα. Έγραψαν δηλαδή ότι αυτοί μας μεταφέρουν την *αλήθεια*. Παραδείγματος χάριν, «ναι γιατί λογικά θα εξηστορούν με ειληκρήνια τον πόλεμο» (αγόρι) και «το θεωρώ συμαντικό γιατί ότι έχουν γράψει και ζωγραφίσει είναι αλήθεια» (κορίτσι).
- Τέλος, 10 παιδιά (5 αγόρια και 5 κορίτσια) υποστήριξαν μεν πως είναι σημαντικό που οι δημιουργοί των πηγών έζησαν τα γεγονότα, έδωσαν ωστόσο άσχετες ή ανεπαρκείς αιτιολογήσεις.

Βλέπουμε πως τα 58 παιδιά που συμφώνησαν ότι είναι σημαντικό να ξέρουμε ότι οι δημιουργοί των πηγών έζησαν τα γεγονότα είναι σχετικά μοιρασμένα μεταξύ των διαφόρων δικαιολογήσεων. Δεν επικράτησε δηλαδή κάποια δικαιολόγηση.

Εξετάζοντας αν ο παράγοντας φύλο επηρέασε τις αιτιολογήσεις αυτών των 58 παιδιών, διαπιστώνουμε πως αυτό συνέβη σε κάποιον βαθμό. Ειδικότερα, τα περισσότερα κορίτσια δικαιολόγησαν την απάντησή τους με το κριτήριο της αντικειμενικότητας, αλλά για τα αγόρια αυτό ήταν το τελευταίο κριτήριο. Τα περισσότερα αγόρια βασίστηκαν κυρίως στις πληροφοριακές δυνατότητες των δημιουργών για να υποστηρίξουν την απάντησή τους. Πάντως, και τα κορίτσια και τα αγόρια ήταν μοιρασμένα σχετικά ισομερώς μεταξύ των πέντε ομάδων που προαναφέρθηκαν.

Παρατηρώντας τη διαφοροποίηση ανά τμήμα, τα παιδιά του T2 και T4 βασίστηκαν κυρίως στον άξονα της αυθεντικότητας και των πληροφοριακών δυνατοτήτων που κατά τη γνώμη τους διαθέτουν οι δημιουργοί. Τα παιδιά του T3 στηρίχθηκαν κατά βάση στην αξιοπιστία των δημιουργών, ενώ τα περισσότερα παιδιά του T1 έδωσαν ανεπαρκείς αιτιολογήσεις. Πρέπει να σημειωθεί πάντως πως οι διαφοροποιήσεις στην αιτιολόγηση εντός του κάθε τμήματος ήταν μικρές.

Ερώτηση 2.2.		
ΑΝ ΕΧΕΙ ΣΗΜΑΣΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΝΑΙ	58 (30 Α και 28 Κ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• πληροφοριακή δυνατότητα των δημιουργών</li> <li>• αυθεντικότητα των μαρτυριών τους</li> <li>• αξιοπιστία</li> <li>• αντικειμενικότητα</li> </ul>
ΟΧΙ	5 (3 Α και 2 Κ)	
εκτός θέματος	4 (3 Α και 1 Κ)	

Σχολιάζοντας συνολικά τα ευρήματα από την ερώτηση 2.2. κρίνεται θετικό που η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών θεώρησε σημαντικό να ξέρει ότι οι δημιουργοί των πηγών έχουν ζήσει τα γεγονότα που παρουσιάζουν με αυτές. Φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε κάποιον βαθμό ότι είναι ωφέλιμο πριν προσεγγίσουμε μια πηγή να ξέρουμε πότε έζησε ο δημιουργός της. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δίνουν με αιτιολογήσεις για αυτό, αλλά δεν προχωρούν περισσότερο, διερωτώμενοι/ες αν πράγματι ο δημιουργός μας λέει την αλήθεια, αν σκόπιμα ή όχι αποσιωπά ένα μέρος της, για ποιο λόγο παρουσιάζει τα γεγονότα με τον τρόπο που τα παρουσιάζει κλπ. και δέχονται ως αληθινή τη μαρτυρία του.

#### 4.3.6. Η ερώτηση 2.3.

Με την ερώτηση 2.3. διερευνάται αν τα παιδιά προβληματίζονται για τις προθέσεις του ζωγράφου της οπτικής πηγής 4 (πίνακας ζωγραφικής) και αν λαμβάνουν υπόψη το κοινό στο οποίο πιθανώς απευθυνόταν. Διατυπώθηκε ως εξής:

*Γιατί ο ζωγράφος επέλεξε να παρουσιάσει τους Έλληνες στρατιώτες να επιτίθενται γενναία και ηρωικά στους Ιταλούς;*

*α) Γιατί έτσι πραγματικά πολεμούσαν οι Έλληνες το 1940.*

*β) Γιατί ήθελε να ανεβάσει το ηθικό του κοινού που θα έβλεπε τον πίνακα.*

*γ) Άλλος λόγος (γράψε ποιος): ...*

Όπως φαίνεται, πρόκειται για ερώτηση πολλαπλής επιλογής που ρωτάει τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με το λόγο για τον οποίο ο ζωγράφος απεικονίζει ηρωικά τους Έλληνες στρατιώτες. Φυσικά υφίστανται διάφοροι λόγοι για αυτήν την επιλογή του ζωγράφου, αλλά εδώ παρουσιάζονται δύο με τις επιλογές **α** και **β**. Η επιλογή **γ** παρέχει την ευκαιρία, σε όποιον/α μαθητή/τρια επιθυμεί, να γράψει τη δική του/της γνώμη.

Αναμενόταν πως η πλειονότητα των παιδιών θα επιλέξει το **α**, έπειτα θα ακολουθήσουν όσοι/ες επιλέξουν το **β** και τέλος οι λιγότεροι/ες μαθητές/τριες θα επιλέξουν να γράψουν δική τους άποψη στο **γ**.

Οι προβλέψεις αυτές επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία επέλεξε το **α**. Δεύτερη όμως ήρθε η επιλογή **γ**, πριν τη **β**. Τέλος, κάποια παιδιά έκαναν συνδυασμό επιλέγοντας δύο απαντήσεις.

Η απάντηση **α** λοιπόν επιλέχθηκε από το 66% των παιδιών (44 παιδιά, 23 αγόρια και 21 κορίτσια). Με την επιλογή που έκαναν τα συγκεκριμένα παιδιά φαίνεται πως δέχονται το ζωγράφο ως «μεταφορέα» των γεγονότων όπως πραγματικά έγιναν και την οπτική μαρτυρία ως αληθινή αποτύπωση τους. Δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, ενώ εξετάζοντας τις επιλογές ανά τμήμα, και στα τέσσερα τμήματα της έρευνας το **α** συνιστούσε την πρώτη επιλογή.

Η επιλογή **β** έγινε από το 12% των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (8 παιδιά, 4 αγόρια και 4 κορίτσια). Με την επιλογή αυτή τα παιδιά δείχνουν να προχωρούν τη σκέψη τους, λαμβάνοντας υπόψη τις πιθανές προθέσεις του ζωγράφου και τις πιθανές αντιδράσεις των αποδεκτών της. Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα θετικό, αν και επιλέχθηκε από λίγα παιδιά. Δεν υπήρξε διαφοροποίηση με βάση το φύλο. Παρατηρώντας ωστόσο την κατανομή αυτών των παιδιών στα τέσσερα τμήματα, τα περισσότερα (5) προέρχονταν από το T4, με τα άλλα τμήματα να έχουν ένα μόνο παιδί που επέλεξε το **β**.

Η απάντηση **γ** επιλέχθηκε από το 15% των παιδιών (10 παιδιά, 4 αγόρια και 6 κορίτσια). Εδώ οι λόγοι που έγραψαν τα παιδιά για την επιλογή του ζωγράφου να παρουσιάσει τους Έλληνες φαντάρους να αγωνίζονται ηρωικά ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

- 5 παιδιά (1 αγόρι και 4 κορίτσια) με την απάντηση που έδωσαν ουσιαστικά αναπαρήγαγαν την επιλογή **α** με άλλα λόγια. Λόγου χάρη: «γιατι οι Ελληνες ηταν πραγματικα γεναιοι, δυνατοτεροι...» (κορίτσι) και «γιατί οι Έλληνες πάντα ήταν γεννέοι σε ότι έκαναν...» (αγόρι).
- 2 παιδιά (1 αγόρι και 1 κορίτσι) φαίνεται πως για να αιτιολογήσουν την επιλογή του ζωγράφου έλαβαν υπόψη τους αποδέκτες της εικόνας, σύγχρονους και μελλοντικούς. Τα παιδιά αυτά μπόρεσαν δηλαδή να προχωρήσουν ένα επίπεδο παραπέρα, ξεφεύγοντας από τη θεώρηση του καλλιτέχνη ως μεταβιβαστή των γεγονότων όπως αυτά έγιναν. Τα παιδιά έγραψαν: «γιατι ήθελε να δείξει στον κόσμο οτι δεν τα παρατίσανε και συνεχίσανε» (κορίτσι) και «γιατί ο ζωγράφος θέλει να μας θυμίσει πως αν αυτοί οι στρατιώτες δεν είχαν αντισταθεί μπορεί σήμερα να ήμασταν σκλάβοι κάποιων άλλων» (αγόρι).
- 3 παιδιά (2 αγόρια και 1 κορίτσι) έγραψαν απαντήσεις εκτός θέματος.

Ούτε στην επιλογή  $\gamma$  ο παράγοντας φύλο έπαιξε κάποιον ρόλο. Αλλά αναφορικά με το τμήμα προέλευσης, παρατηρούμε πως τα 8 από τα 10 παιδιά που επέλεξαν το  $\gamma$  ήταν από τα T1 και T2, που βρίσκονταν στην ίδια σχολική μονάδα.

Τέλος, μια μειοψηφία αγοριών επέλεξε δύο απαντήσεις. Συγκεκριμένα, 4 αγόρια επέλεξαν τις απαντήσεις  $\alpha$  και  $\gamma$ . Εξετάζοντας τις αιτιολογήσεις τους για το  $\gamma$ , διαπιστώθηκε πως 2 αγόρια έλαβαν υπόψη τους τον αντίκτυπο και τους αποδέκτες του πίνακα, πάντα όμως αποδεχόμενα ότι οι Έλληνες πολεμούσαν όπως απεικονίζονται στον πίνακα. Έγραψαν: «για να δουμε πως πολεμούσαν» και «γιατι ήθελε να τον κανει εναν απ' τους σηματικους πίνακες που δείχνουν την Ελλάδα». Όμως, 1 άλλο αγόρι στην απάντηση  $\gamma$  αναπαρήγαγε την επιλογή  $\alpha$  και 1 άλλο έδωσε απάντηση εκτός θέματος. Τέλος, 1 αγόρι επέλεξε το  $\alpha$  και το  $\beta$ .

Ερώτηση 2.3.	
$\alpha$	44 (23 A και 21 K)
$\beta$	8 (4 A και 4 K)
$\gamma$	10 (4 A και 6 K)
$\alpha - \beta$	1 A
$\alpha - \gamma$	4 A

Σχολιάζοντας συνολικά τα αποτελέσματα στην ερώτηση 2.3. δεν προκαλεί έκπληξη που 44 παιδιά (σχεδόν 2 στα 3) επέλεξαν το  $\alpha$ , θεωρώντας πως ο ζωγράφος απεικονίζει την πραγματικότητα. Τα παιδιά, όπως έχει προαναφερθεί, δεν είναι εξοικειωμένα με την κριτική προσπέλαση των οπτικών (και όχι μόνο) πηγών και τείνουν να αποδέχονται ως αλήθεια ό,τι τους παρουσιάζεται. Δε φαίνεται να προβληματίζονται για τον λόγο για τον οποίο ένα γεγονός παρουσιάζεται από το δημιουργό με τον τρόπο που παρουσιάζεται. Αν συνυπολογίσουμε και τα παιδιά που επιλέγοντας το  $\gamma$ , ουσιαστικά έγραψαν με δικά τους λόγια ό,τι υποστηριζόταν στην επιλογή  $\alpha$ , τότε καταλαβαίνουμε πως ακόμα περισσότερα παιδιά δεν προβληματίζονται για τις προθέσεις του δημιουργού.

#### 4.3.7. Η ερώτηση 3.1.

Η τρίτη ενότητα του φύλλου εργασίας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3.1. – 3.3. Αυτές έχουν να κάνουν με δύο οπτικές πηγές, την πηγή 5 (γελοιογραφία από τον ξένο Τύπο με μετάφραση των λεκτικών της στοιχείων) και την πηγή 6 (πίνακας ζωγραφικής).

Η ερώτηση 3.1. αποτελείται από δύο μέρη. Από τη μια, έχει γνωστικό χαρακτήρα και εξετάζει αν τα παιδιά είναι ικανά να αντλήσουν από τις δύο πηγές δεδομένα, ώστε να γράψουν ποια ήταν η έκβαση του ελληνοϊταλικού πολέμου. Στο δεύτερο μέρος ελέγχεται αν αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η νίκη των Ελλήνων στις δύο εικόνες. Η ερώτηση συγκεκριμένα ήταν η εξής:

*Με τη βοήθεια των πηγών 5 και 6 γράψε ποιο ήταν το αποτέλεσμα του ελληνοϊταλικού πολέμου. Πώς φαίνεται η νίκη στην πηγή 5, εύκολη ή δύσκολη, και πώς φαίνεται στην πηγή 6;*

Αναμενόταν πως η πλειοψηφία των μαθητών/τριών θα απαντούσε ορθώς πως οι Έλληνες κέρδισαν τους Ιταλούς. Επίσης, θεωρείτο πως οι περισσότεροι/ες θα



καταλάβαιναν πως στην πηγή 5 (γελοιογραφία) η νίκη απεικονίζεται ως εύκολη υπόθεση, ενώ στην πηγή 6 (πίνακας ζωγραφικής) ως κάτι δύσκολο.

Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/τριών, αυτές ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: *πλήρεις, ημιτελείς/μερικώς απαντημένες και μη απαντημένες/εκτός θέματος*.

Οι απαντήσεις του 36% των παιδιών (24 παιδιά, 9 αγόρια και 15 κορίτσια) ταξινομήθηκαν στις *πλήρεις*, γιατί σε αυτές σημειώνονταν και το αποτέλεσμα του ελληνοϊταλικού πολέμου και το πώς απεικονίζεται η νίκη και στις δύο οπτικές πηγές. Ενδεικτικές απαντήσεις αποτέλεσαν: «Νίκησαν η Έλληνες. Στο 5 [πηγή 5] μου φενεται ότι ηταν ευκολή. Στο 6 [πηγή 6] μου φενεται δύσκολη» (αγόρι) και «Στην πηγι 5 η μαχη φενετε αρκετα ευκολη ενω στην 6 δυσκολι. Απο την 6 πηγι καταλαβενη καλυτερα οτι η ελληνες νικισας» (κορίτσι). Είναι ενδιαφέρον ότι 7 παιδιά πήγαν ένα βήμα παραπέρα επιχειρώντας να αιτιολογήσουν την απάντησή τους: «στην 5 φένεται εύκολη η νίκη γιατί λέει “Ιταλοί που υπωχορούν”...» (αγόρι) και «τό αποτέλεσμα του ελληνοϊταλικου πολεμου ηταν να κερδισουν οι ελληνες αν και με λιγοτερα νικησαν και το καταλαβενω απο της ελληνικες σημεες που σικονονται ψηλα αλλα και απο το αεροπλανο με την ελληνικη σημεα και καταλαβαινω οτι χανουν οι Ιταλοι από το ταγκ το οποιο εχει σπασμενη την Ιταλικη σημαια και απο τους στρατιωτες που υποχορουν...» (κορίτσι). Άξιες αναφοράς είναι ακόμη δύο απαντήσεις, παρόμοιες των οποίων δεν εντοπίστηκαν: «και στις δύο εικόνες φυσικά θα ήταν δύσκολη [η νίκη] γιατί κινδύνευαν να παιθάνουν άλλα είχαν καλή οργάνωση και έτσι νίκησαν οι Έλληνες» (αγόρι) και «η πηγή 5 αναπαραστεί το γεγονός ποιο γελεία και όχι αλήθινα ενώ η πηγή 6 αναπαραστά την εικόνα αληθίνα» (κορίτσι).

Με βάση τον παράγοντα φύλο, παρατηρούμε πως τα κορίτσια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις αφού σχεδόν τα μισά (15 από τα 31 του δείγματος) έδωσαν πλήρεις απαντήσεις, ενώ μόνο 1 στα 4 αγόρια εντάχθηκαν στην ίδια κατηγορία (9 από τα 36). Επίσης, το T4 σημείωσε καλύτερη επίδοση αφού οι 17 από τις 24 πλήρεις απαντήσεις προέρχονταν από το τμήμα αυτό. Σε αυτήν τη διαφοροποίηση πιθανώς συνετέλεσε το ότι τα παιδιά του T4 είχαν διδαχθεί το σχετικό μάθημα του σχολικού βιβλίου.

Στην επόμενη κατηγορία, αυτή των *ημιτελών απαντήσεων*, ανήκαν σχεδόν οι μισές απαντήσεις του συνολικού δείγματος. Ειδικότερα, επρόκειτο για το 46% (31 παιδιά, 19 αγόρια και 12 κορίτσια). Εδώ συμπεριλήφθησαν απαντήσεις που είτε ήταν εν μέρει λανθασμένες είτε αγνοούσαν κάποιο ή κάποια από τα ζητούμενα της ερώτησης. Εξετάζοντας τις απαντήσεις παρατηρούμε δύο ομάδες. Στην πρώτη υπάρχουν 26 απαντήσεις παιδιών που εντόπισαν και κατέγραψαν ποιο ήταν το αποτέλεσμα του ελληνοϊταλικού πολέμου. Απάντησαν όμως λάθος ή καθόλου σε ένα ή και στα δύο επόμενα ζητούμενα (πώς απεικονίζεται το αποτέλεσμα στην πηγή 5 και πώς στην πηγή 6). Παραδείγματος χάριν, «το αποτέλεσμα ήταν ότι οι Έλληνες κατέστρεψαν τους Ιταλούς και τους ανάγκασε να φύγουν από τη Ελλάδα» (αγόρι, δεν απαντά στα δύο επόμενα ζητούμενα) και «...οι Έλληνες κέρδισαν εύκολα και μπορώ να το δώ απο την πηγή 6 στην οποία βλέπω τους Ιταλούς να έπαθαν ζημιά ενω οι Έλληνες να μην εχουν παθει τίποτα» (αγόρι, δε σχολιάζει καθόλου την πηγή 5). Στη δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθηκαν 5 απαντήσεις που δεν αναφέρουν την έκβαση του πολέμου αλλά σχολιάζουν πώς απεικονίζεται η νίκη έστω σε μια από τις δύο εικόνες. Λόγου χάρη, «η πηγή 5 λέει ότι οι έλληνες βρήκαν έναν δρόμο για να πολεμήσουν

τους Ιταλούς και στην πηγή 6 λέει ότι οι έλληνες προσπαθούν σκληρά να νικήσουν» (αγόρι, δεν αναφέρει ποιος κέρδισε τελικά ούτε πώς απεικονίζεται η νίκη στην πηγή 5). Στην κατηγορία των ημιτελών απαντήσεων εντάχθηκαν τα περισσότερα αγόρια (19 από τα 36 αγόρια του δείγματος). Παρατηρώντας τη διαφοροποίηση ανά τμήμα, εδώ ανήκαν οι περισσότερες απαντήσεις του T2 και T3.

Τέλος, το 18% των απαντήσεων (12 παιδιά, 8 αγόρια και 4 κορίτσια) χαρακτηρίστηκε ως *εκτός θέματος ή λανθασμένες*. Βλέπουμε πως τα αγόρια είναι διπλάσια των κοριτσιών στην κατηγορία αυτήν επιβεβαιώνοντας ξανά πως είχαν στη συγκεκριμένη ερώτηση χαμηλότερες επιδόσεις. Επίσης, τα 12 αυτά παιδιά προέρχονταν από τα T1 και T2. Περισσότερα από τα μισά παιδιά του T1 (8 από τα 14) εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι δεν είχαν διδαχθεί τη σχετική διδακτική ενότητα του βιβλίου. Έχει ενδιαφέρον να παραθέσουμε όμως την απάντηση ενός μαθητή: «η τουρκοι ηττήθηκαν απ' τους Ελληνες και γύρισαν πίσω στην Τουρκία γιατί μετά θα έχαναν οριστικά». Ο μαθητής πιθανώς είναι επηρεασμένος από την συνήθη παρουσίαση των Τούρκων ως των «προαιώνιων εχθρών» των Ελλήνων.

Όσα λοιπόν αναμένονταν δεν επιβεβαιώθηκαν απολύτως, καθώς η πλειονότητα των απαντήσεων χαρακτηρίστηκε ημιτελής. Πάντως οι περισσότερες από αυτές τις απαντήσεις εντόπιζαν κυρίως το αποτέλεσμα του πολέμου και όχι τόσο το πώς απεικονίζεται το αποτέλεσμα στις δύο εικόνες.

Ερώτηση 3.1.	
πλήρεις	24 (9 Α και 15 Κ)
ημιτελείς	31 (19 Α και 12 Κ)
εκτός θέματος/μη απαντημένες	12 (8 Α και 4 Κ)

Καταληκτικά, φαίνεται πως οι μαθητές/τριες δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στον εντοπισμό της έκβασης του ελληνοϊταλικού πολέμου. Δεν καθίσταται σαφές όμως κατά πόσο αυτό το συμπέρασμα το εξάγουν από τις πηγές ή το γνωρίζουν εκ των προτέρων (είτε επειδή έχουν διδαχθεί το σχετικό μάθημα είτε επειδή το έχουν ακούσει πολλές φορές σε σχολικές γιορτές). Λίγα επίσης είναι τα παιδιά που δίνουν αιτιολόγηση της απάντησής τους. Πάντως, το 36% των απαντήσεων που χαρακτηρίστηκαν πλήρεις δε μπορεί να θεωρηθεί αμελητέο. Επίσης, από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων φάνηκε πως τα κορίτσια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις σε αυτήν την ερώτηση.

#### 4.3.8. Η ερώτηση 3.2.

Με την ερώτηση 3.2. επιδιώκεται να ελεγχθεί σε ποια από τις δύο οπτικές πηγές (5 και 6) βασίστηκαν τα παιδιά για να απαντήσουν στην προηγούμενη ερώτηση. Και εδώ τους ζητείται να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Με την ερώτηση 3.2. παρέχεται επιπροσθέτως η ευκαιρία να συγκριθούν δύο είδη οπτικών πηγών, η γελοιογραφία (πηγή 5) και ο ζωγραφικός πίνακας (πηγή 6), ως προς τον τρόπο με τον οποίο τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά του δείγματος. Η εκφώνηση της ερώτησης ήταν:

*Ποια από τις δύο πηγές σε βοήθησε περισσότερο να καταλάβεις το αποτέλεσμα του πολέμου;*

α) Ο ζωγραφικός πίνακας.

β) Η γελοιογραφία.

γ) Και οι δύο.

Γιατί; ...

Όπως φαίνεται, η ερώτηση 3.2. αποτελείται από δύο μέρη, ένα πολλαπλής επιλογής και ένα όπου ζητείται δικαιολόγηση της επιλογής.

Αναμενόταν πως τα παιδιά θα μοιραστούν μεταξύ των τριών αυτών επιλογών. Αναφορικά με τις αναμενόμενες αιτιολογήσεις, όσα παιδιά διαλέξουν το **α** θα αιτιολογήσουν την επιλογή τους στο σκεπτικό ότι ο ζωγραφικός πίνακας παρουσιάζει πιο ρεαλιστικά τα γεγονότα, υπερτερεί δηλαδή στη διάσταση της αυθεντικότητας. Όσα επέλεξαν το **β**, πιθανώς θα το κάνουν βασισμένα στα λεκτικά στοιχεία της γελοιογραφίας. Όσα, τέλος, διαλέξουν το **γ**, πιθανώς θα ισχυριστούν ότι πήραν στοιχεία και από τις δύο εικόνες.

Αναφορικά με την πολλαπλή επιλογή, η κατανομή των παιδιών δεν ήταν η αναμενόμενη, διότι η επεξεργασία των απαντήσεων έδειξε πως τα περισσότερα παιδιά, οριακά κάτω από τα μισά, επέλεξαν το **α** (πίνακας ζωγραφικής). Συγκεκριμένα, αυτά αποτελούσαν το 49% (33 παιδιά, 17 αγόρια και 16 κορίτσια). Έπειτα, το 28% (19 παιδιά, 9 αγόρια και 10 κορίτσια) επέλεξε το **γ** (και οι δύο πηγές βοηθούν) και τέλος το 23% (15 παιδιά, 10 αγόρια και 5 κορίτσια) επέλεξε το **β** (γελοιογραφία).

Η απάντηση **α** συνιστούσε την πρώτη επιλογή και για τα δύο φύλα. Βλέπουμε πως τα αγόρια που δεν απάντησαν το **α** μοιράστηκαν εξίσου στα **β** και **γ**, ενώ τα αντίστοιχα κορίτσια επέλεξαν περισσότερο το **γ** έναντι του **β** (10 και 5 κορίτσια αντίστοιχα). Δε σημειώνεται λοιπόν κάποια αξιολογική διαφορά στις επιλογές των δύο φύλων.

Επίσης η απάντηση **α** πλειοψήφησε και στα τέσσερα τμήματα. Σχετικά με τις επιλογές **β** και **γ**, στα T1 και T4 τα παιδιά μοιράστηκαν σε αυτές. Διαφορετική εικόνα έχουμε στο T2 όπου κανένα παιδί δεν επέλεξε το **β** και στο T3, όπου αντίθετα η επιλογή **β** υπερίσχυσε του **γ** (4 και 1 παιδιά αντίστοιχα).

Περνώντας στις αιτιολογήσεις που έδωσαν τα παιδιά, αυτές θα εξεταστούν ανά επιλογή.

Στα 33 παιδιά που επέλεξαν το **α** (πίνακας ζωγραφικής) ανιχνεύτηκαν οι εξής τάσεις:

- Τα περισσότερα παιδιά, συγκεκριμένα 9 (3 αγόρια και 6 κορίτσια), υποστήριξαν πως ο πίνακας παρείχε *περισσότερες πληροφορίες* σε σχέση με τη γελοιογραφία. Λόγου χάρι: «κατά τη γνώμη μου είχε περισσότερες πληροφορίες και με βοήθησε να το καταλάβω καλύτερα» (αγόρι) και «γιατί δείχνει πιο πολλά πράγματα και με βοήθησε περισσότερο» (κορίτσι).
- 7 παιδιά (4 αγόρια και 3 κορίτσια) απάντησαν πως επέλεξαν το **α**, γιατί ο πίνακας τους ήταν *πιο κατανοητός*. Παραδείγματος χάρι: «γιατί με βοηθάει περισσότερο να δώ πιος νίκησε» (αγόρι) και «ο ζωγραφικός πίνακας με βοήθησε, επειδή μπορώ να καταλάβω καλύτερα μια κατάσταση» (κορίτσι).
- 6 παιδιά (3 αγόρια και 3 κορίτσια) βασίστηκαν στη διάσταση της *αυθεντικότητας*, για να υποστηρίξουν την επιλογή τους. Θεώρησαν

δηλαδή πως ο πίνακας παρουσιάζει καλύτερα τα γεγονότα όπως θα έγιναν: «ο ζωγραφικός πίνακας διότι είναι πολύ πιο ρεαλιστικός» (αγόρι) και «ο ζωγραφικός πίνακας με βοήθησε πιο πολύ γιατί μου έδειξε πως έγιναν πραγματικά οι σκηνές του πολέμου» (κορίτσι).

- 5 παιδιά (4 αγόρια και 1 κορίτσι) φαίνεται πως ήθελαν να δουν την κούραση των στρατιωτών και πολεμικές σκηνές για να καταλήξουν στο αποτέλεσμα του πολέμου. Επέλεξαν λοιπόν το **α**, γιατί πείθονται από τον πίνακα, αφού αυτός *απεικονίζει σκληρές μάχες*: «επιδη δίχνει την ταλαιπωρία των Ελλήνων εναντίων των Ιταλών» (αγόρι) και «γιατί ο ζωγραφικός πίνακας δίχνει ότι οι έλληνες με ορμή να διώξουν τους Ιταλούς πολέμησαν γεναία και τα κατάφεραν» (αγόρι).
- 4 παιδιά (3 αγόρια και 1 κορίτσι) στηρίχθηκαν στην *αντικειμενικότητα* που κατά τη γνώμη τους έχει ο πίνακας έναντι της γελοιογραφίας: «γιατί μας δίχνει την αλήθεια» (κορίτσι) και «με βοήθησε ο πίνακας γιατί η γελοιογραφίες συνήθως δίνουν έναν πιο αστείο τόνο γι' αυτό ο πίνακας πιστεύω ότι λέει περισσότερη αλήθεια» (αγόρι).
- 1 κορίτσι επέλεξε τον πίνακα εκφράζοντας μια άποψη παρόμοια με αυτήν του αγοριού του προηγούμενου παραδείγματος: «διότι οπως προανεφερα η γελοιογραφια είναι απλα για να γελασις ενώ η ζωγραφια [πίνακας ζωγραφικής] αποκαλυπτu τα πραγματα με έναν σοβαρο τροπο».
- Τέλος, η δικαιολόγηση 1 κοριτσιού ήταν εκτός θέματος.

Έπειτα, 15 παιδιά επέλεξαν το **β** (γελοιογραφία). Από την επεξεργασία των αιτιολογήσεών τους προέκυψαν τα παρακάτω:

- 6 παιδιά (4 αγόρια και 2 κορίτσια) βασίστηκαν στα *λεκτικά στοιχεία της γελοιογραφίας*, για να υποστηρίξουν την επιλογή τους. Ενδεικτικά: «Η γελοιογραφια γιατι εγραφε και τα λογια. Εκει που εγραφε “Οι Ιταλοί υποχωρούν”» (αγόρι) και «με τα λόγια που είχε, με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα» (κορίτσι). Φαίνεται πως αυτά τα παιδιά εμπιστεύονταν περισσότερο το γραπτό λόγο, για αυτό δεν στηρίχθηκαν στο ζωγραφικό πίνακα, που ήταν καθαρά οπτική πηγή.
- Επίσης 6 παιδιά (3 αγόρια και 3 κορίτσια) έκριναν τη γελοιογραφία ως *πιο κατανοητή* για τα ίδια. Για παράδειγμα, «επειδη στην γελοιογραφία δείχνει οτι οι Ιταλοι αποχωρούν» (αγόρι) και «γιατί το έδειχνε πιο ξεκάθαρα σε σχέση με τον ζωγραφικό πίνακα» (κορίτσι).
- Στις μεμονωμένες περιπτώσεις, 1 αγόρι βασίστηκε στη διάσταση της *αυθεντικότητας* για να επιλέξει τη γελοιογραφία: «με βοήθησε περισσότερο η γελοιογραφία επειδή έχει πιο καθαρά τα σκηνικά που έγιναν τότε και μπορώ να τα καταλάβω πιο εύκολα».
- 1 αγόρι ισχυρίστηκε πως η γελοιογραφία *παρείχε περισσότερες πληροφορίες*: «απο την γελοιογραφία μπορείς να καταλάβεις περισσότερα πράγματα γιατι δείχνει αναλίτηκα την ιστορία και την περιπέτεια».
- 1 αγόρι έγραψε αιτιολόγηση εκτός θέματος.

Τέλος, 19 παιδιά επέλεξαν το γ, ισχυρίστηκαν δηλαδή πως τους/τις βοήθησαν και οι δύο πηγές για να απαντήσουν στην προηγούμενη ερώτηση. Εδώ υπήρξαν οι εξής ομαδοποιήσεις:

- 6 παιδιά (2 αγόρια και 4 κορίτσια) διαπιστώθηκε ότι επιχείρησαν να κάνουν μια *σύνθεση*, λαμβάνοντας υπόψιν και τις δύο πηγές. Αυτές οι απόπειρες εντούτοις έμειναν σε χαμηλό επίπεδο: «επειδή η γελοιογραφία δείχνει ότι ήταν ευκολος ο δρόμος ενώ ο πίνακας δείχνει του Ιταλούς εφνιασμένους να χάνουν από τους έλληνες» (αγόρι) και «γιατι η γελοιογραφια μου δειχνει οτι νικησαν αλλα οι ζωγραφια ότι κερδισαν με την αξια τους» (κορίτσι).
- 5 παιδιά (2 αγόρια και 3 κορίτσια) αρκέστηκαν απλώς να απαντήσουν πως οι δύο πηγές τα «εξηγούν καλά»: «γιατι και οι δυο εξηγουν τα γεγονοτα καλα» (αγόρι) και «με βοήθησαν και οι δύο επειδή εξηγούν τα γεγονότα πολυ αναλυτικά» (κορίτσι).
- 4 παιδιά (3 αγόρια και 1 κορίτσι) βασίστηκαν στις *πληροφοριακές δυνατότητες* των δύο πηγών: «γιατί δίνουν πολλές πληροφορίες» (αγόρι) και «επειδή και οι δύο μας δίνουν πολλές πληροφορίες μαζί» (κορίτσι).
- Τέλος, οι απαντήσεις 4 παιδιών (2 αγόρια και 2 κορίτσια) ταξινομήθηκαν ως *άσχετες/κενές*.

Όσα αναμενόταν σχετικά με τις αιτιολογήσεις των μαθητών/τριών, εν μέρει επιβεβαιώθηκαν. Ειδικότερα, για την επιλογή **α** (πίνακας ζωγραφικής), υπήρξαν παιδιά που στηρίχθηκαν στην αυθεντικότητα που κατά τα ίδια διαθέτει ο πίνακας ζωγραφικής, όμως οι περισσότεροι/ες βασίζονταν στην αφθονία πληροφοριών που κατά τη γνώμη τους αυτός παρείχε. Για την επιλογή **β** (γελοιογραφία) επιβεβαιώθηκε το αναμενόμενο, ότι πολλοί/ές θα βασιστούν στα λόγια που αναγράφονται στη γελοιογραφία, αλλά εξίσου τόσοι/ες σημείωσαν ότι η γελοιογραφία τους ήταν ευκολότερη στην κατανόηση. Για τη δικαιολόγηση στο γ επιβεβαιώθηκε πως η πλειονότητα των παιδιών θα σημειώσει ότι άντλησε πληροφορίες και από τις δύο εικονιστικές πηγές, αφού όπως φάνηκε τα περισσότερα παιδιά έκαναν μια προσπάθεια σύνθεσης μεταξύ των πηγών.

### Ερώτηση 3.2.

ΕΠΙΛΟΓΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ
<b>α (ζωγραφικός πίνακας)</b>	33 (17 Α και 16 Κ)	πλουσιότερος σε πληροφορίες, πιο κατανοητός, αυθεντικότερος, απεικονίζει σκληρές μάχες, αντικειμενικότερος
<b>β (γελοιογραφία)</b>	15 (10 Α και 5 Κ)	τα λεκτικά στοιχεία της γελοιογραφίας, πιο κατανοητή
<b>γ (και οι δύο)</b>	19 (9 Α και 10 Κ)	προσπάθεια σύνθεσης, τα «εξηγούν καλά», πληροφοριακές δυνατότητες των δύο πηγών

Σχολιάζοντας γενικώς τα αποτελέσματα της ερώτησης 3.2., διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος βασίζεται περισσότερο στον πίνακα ζωγραφικής για να απαντήσει σε ένα ιστορικό ερώτημα (ποιο ήταν το αποτέλεσμα του ελληνοϊταλικού πολέμου). Όσοι/ες, από την άλλη, υποστήριξαν πως στηρίχθηκαν

και στις δύο πηγές (5 και 6) έδωσαν πολύ απλουστευτικές αιτιολογήσεις. Φαίνεται πως αναγνωρίζουν ότι δυο πηγές βοηθούν περισσότερο από μία, αλλά δε μπορούν να προβούν σε μια σύνθεση των όσων λένε οι πηγές, οι οποίες μάλιστα παρουσιάζουν διαφορετικές όψεις για τον ελληνοϊταλικό πόλεμο.

#### 4.3.9. Η ερώτηση 3.3.

Με την ερώτηση 3.3. διερευνάται αν οι μαθητές/τριες του δείγματος είναι σε θέση να εντοπίζουν την παραποίηση της πραγματικότητας στη γελοιογραφία (πηγή 5). Η ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να διαλέξουν μέχρι δύο απαντήσεις. Διατυπώθηκε ως εξής:

*Θεωρείς πως η πηγή 5 δείχνει τα πράγματα έτσι όπως έγιναν; Θυμήσου τι διάβασες στην πηγή 3. (Μπορείς να επιλέξεις μέχρι δυο απαντήσεις)*

*α) Η γελοιογραφία υπερβάλλει, γιατί οι Έλληνες δεν κνηγούσαν τους Ιταλούς σε έναν τέτοιο ανοικτό και ελεύθερο δρόμο, ούτε οι Ιταλοί υποχώρησαν τόσο εύκολα.*

*β) Ναι, γιατί η νίκη των Ελλήνων κατά των Ιταλών ήταν εύκολη υπόθεση.*

*γ) Όχι ακριβώς, γιατί η γελοιογραφία θέλει να κοροϊδέψει την ιταλική υποχώρηση.*

Σαν υπόδειξη προς τα παιδιά για να μην παρασυρθούν από την αποτύπωση στη γελοιογραφία της νίκης ως εύκολης, η ερώτηση τα καλεί να θυμηθούν την κειμενική πηγή 3, όπου αναφέρονται οι κακουχίες των Ελλήνων φαντάρων στο μέτωπο.

Η επιλογή **α** αφορά την υπερβολή και η επιλογή **γ** τη σατιρική διάθεση, στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των γελοιογραφικών σκίτσων, όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο. Η επιλογή **β**, από την άλλη, δέχεται τη γελοιογραφία ως πιστή αποτύπωση των γεγονότων, όπως (υποτίθεται ότι) αυτά πραγματοποιήθηκαν. Για αυτό, λοιπόν, στην εν λόγω ερώτηση θα θεωρηθούν πλήρεις οι απαντήσεις παιδιών που θα επιλέγουν το **α** και το **γ**.

Αναμέναμε πως τα παιδιά θα μοιραστούν μεταξύ των πιθανών επιλογών. Θα υπάρξουν κάποιοι/ες που θα συνειδητοποιήσουν ότι δε μπορούμε να αποδεχόμαστε τη γελοιογραφία ως έχει και θα επιλέξουν **α** ή **γ** ή **και τα δύο**. Εντούτοις, πιστεύουμε ότι κάποια παιδιά θα «παρασυρθούν» από την απεικόνιση στην οπτική αναπαράσταση της νίκης ως εύκολης υπόθεσης και θα επιλέξουν το **β**.

Οι προβλέψεις αυτές δεν επιβεβαιώθηκαν. Μάλιστα τα αποτελέσματα, όπως θα αναλυθούν έπειτα, ήταν θετικότερα από τα αναμενόμενα.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των παιδιών διάλεξε το **α** σε ποσοστό 36% (24 παιδιά, 14 αγόρια και 10 κορίτσια). Με μικρή διαφορά ακολούθησε η επιλογή **γ** σε ποσοστό 30% (20 παιδιά, 9 αγόρια και 11 κορίτσια). Η θεωρούμενη ως πλήρη απάντηση **α – γ** επιλέχτηκε από το 18% (12 παιδιά, 6 αγόρια και 6 κορίτσια).

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, η επιλογή **β** έγινε από το 7% (5 παιδιά, 4 αγόρια και 1 κορίτσι). Το 3% του δείγματος (2 κορίτσια) επέλεξε τους συνδυασμούς **α - β** και **β - γ**. Αυτοί οι συνδυασμοί μπορούν να χαρακτηριστούν αντιφατικοί, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η επιλογή **β** δεχόταν τα όσα απεικόνιζε η πηγή ως αληθινά, ενώ οι επιλογές **α** και **γ** τα αμφισβητούσαν. Για αυτό, δεν προκαλεί εντύπωση που αυτοί οι συνδυασμοί έγιναν μόνο από δύο συμμετέχουσες. Τέλος, το 6% (4 παιδιά, 3 αγόρια και 1 κορίτσι) δεν έδωσε καμιά απάντηση.

Παρατηρώντας τις επιλογές ανά φύλο, δεν υπήρξε κάποια σημαντική διαφοροποίηση. Τα αγόρια είχαν ως πρώτη επιλογή το **α**, αλλά και το **γ** επιλέχθηκε από πολλούς (14 και 9 αντιστοίχως). Για τα κορίτσια μπορεί η πρώτη επιλογή να ήταν το **γ**, αλλά με μικρή διαφορά από το **α** (11 και 10 αντιστοίχως). Επίσης, το θεωρούμενο ως πλήρη συνδυασμό **α – γ** έκαναν 6 αγόρια και ισάριθμα κορίτσια. Μια μικρή διαφορά παρατηρούμε στην επιλογή **β** που έγινε από 4 αγόρια και μόνο 1 κορίτσι.

Αναφορικά με τις επιλογές ανά τμήμα, βρέθηκε πως το T4 σημείωσε την υψηλότερη επίδοση, αφού μόνο 1 παιδί επέλεξε το **β** και τα υπόλοιπα κατανεμήθηκαν ισομερώς στις επιλογές **α**, **γ** και **α – γ**, που μαρτυρούν ότι τα παιδιά δεν «παρασύρθηκαν» από την οπτική αναπαράσταση. Πρώτη επιλογή στα T1 και T2 ήταν η **α** και στο T3 η **γ**.

Ερώτηση 3.3.	
<b>α</b>	24 (14 Α και 10 Κ)
<b>β</b>	5 (4 Α και 1 Κ)
<b>γ</b>	20 (9 Α και 11 Κ)
<b>α – β</b>	1 Κ
<b>α – γ</b>	12 (6 Α και 6 Κ)
<b>β – γ</b>	1 Κ
<b>Καμία απάντηση</b>	4 (3 Α και 1 Κ)

Σχολιάζοντας συνολικά τα αποτελέσματα για την ερώτηση 3.3., δεν είναι αμελητέο ότι 12 παιδιά επέλεξαν τον πλήρη συνδυασμό **α – γ**. Αλλά και όσα παιδιά επέλεξαν απλώς **α** ή **γ** δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται πως η γελοιογραφία παραποιεί την πραγματικότητα και δεν πρέπει να την εκλαμβάνουμε ως κυριολεξία. Αθροιστικά, τα παιδιά που έδωσαν αυτές τις απαντήσεις (**α**, **γ** και **α – γ**) ήταν 56 δηλαδή το 84% του δείγματος, κάτι που κρίνεται ιδιαίτερος θετικό.

#### 4.3.10. Η ερώτηση 4.1.

Η τέταρτη ενότητα του φύλλου εργασίας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4.1. και 4.2., οι οποίες αφορούν την πηγή 7 (γελοιογραφία από τον ξένο Τύπο με την απαραίτητη μετάφραση).

Η ερώτηση 4.1. διερευνά αν τα ερευνητικά υποκείμενα δύνανται να αποκωδικοποιήσουν το νόημα της συγκεκριμένης γελοιογραφίας και διατυπώθηκε ως εξής:

*Δες την πηγή 7 και γράψε σε ποιους στράφηκαν οι Ιταλοί για βοήθεια; ...*

Αναμενόταν πως τα περισσότερα παιδιά θα απαντήσουν ορθώς πως οι Ιταλοί στράφηκαν στους Γερμανούς, επειδή από τη μια κάποια τμήματα (τα T2 και T4) είχαν διδαχθεί με το/τη δάσκαλό/α τους την αντίστοιχη ενότητα από το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας και από την άλλη κάποια παιδιά θα γνώριζαν για τους Γερμανούς και τον Χίτλερ από τις σχολικές γιορτές που έχουν παρακολουθήσει.

Αυτή η υπόθεση πράγματι επιβεβαιώθηκε, αλλά από την επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψαν και απροσδόκητα ευρήματα.

Σχεδόν 2 στα 3 παιδιά, λοιπόν, συγκεκριμένα το 64% (43 παιδιά, 24 αγόρια και 19 κορίτσια) απάντησαν ορθώς πως οι Ιταλοί στράφηκαν στους Γερμανούς για

βοήθεια. Αυτή η απάντηση επικράτησε και στα δύο φύλα και στα τέσσερα τμήματα της έρευνας. Να σημειωθεί πως 2 παιδιά ανέφεραν και το όνομα του Χίτλερ και άλλα 3 τον όρο ναζί/ναζιστές. Βέβαια, από αυτά τα 5 παιδιά τα 4 ήταν στα T2 και T4, τα οποία είχαν ήδη διδαχθεί το μάθημα από το/τη δάσκαλό/α τους.

Αυτό που προκάλεσε έκπληξη, ωστόσο, ήταν ότι σημαντική μερίδα παιδιών, συγκεκριμένα 1 στα 4, απάντησε πως οι Ιταλοί ζήτησαν τη βοήθεια των Τούρκων. Επρόκειτο για το 25% (17 παιδιά, 7 αγόρια και 10 κορίτσια). Αυτό δε συνέβη μόνο στα T1 και T3 που δεν είχαν διδαχθεί το σχετικό μάθημα από το σχολικό βιβλίο Ιστορίας, αλλά παρατηρήθηκε και από 7 παιδιά των τμημάτων που το είχαν διδαχθεί. Πιθανώς αυτά τα παιδιά επηρεάστηκαν από την πινακίδα της γελοιογραφίας που αναγράφει «GREECE, TURKEY AND THE EAST». Άλλη εξήγηση ενδέχεται να αποτελεί ότι τα παιδιά αυτά ήταν επηρεασμένα από το εθνικό αφήγημα με το οποίο έχουν μεγαλώσει και με το οποίο τροφοδοτούνται συστηματικά, δηλαδή πως οι Τούρκοι αποτελούν τους «προαιώνιους εχθρούς» του έθνους. Εξετάζοντας την παράμετρο του φύλου, η συγκεκριμένη απάντηση εντοπίστηκε περισσότερο στα κορίτσια: το 32% του συνόλου των κοριτσιών έδωσε αυτήν την απάντηση έναντι του 19% του συνόλου των αγοριών. Με βάση το τμήμα προέλευσης, η συχνότητα της απάντησης «στους Τούρκους» ήταν μεγαλύτερη στα T1 και T3, που δεν είχαν διδαχθεί το σχετικό μάθημα (5 από τα 14 παιδιά του T1 και 5 από τα 12 παιδιά του T3).

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, 2 παιδιά (1 αγόρι και 1 κορίτσι) αρκέστηκαν να απαντήσουν πως οι Ιταλοί στράφηκαν «στους συμμάχους τους». Επίσης, 1 αγόρι έγραψε ότι στράφηκαν «στη αλαβανία [Αλβανία]», 3 παιδιά (2 αγόρια και 1 κορίτσι) έδωσαν άστοχες απαντήσεις και 1 αγόρι άφησε αναπάντητο το ερώτημα.

Ερώτηση 4.1.	
στους Γερμανούς	43 (24 A και 19 K)
στους Τούρκους	17 (7 A και 10 K)
στους συμμάχους τους	2 (1 A και 1 K)
στην Αλβανία	1 A
άστοχες απαντήσεις	3 (2 A και 1 K)
καμία απάντηση	1 A

Καταληκτικά, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των παιδιών είναι σε θέση να απαντήσει στο συγκεκριμένο ιστορικό ερώτημα που τους τίθεται. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες πιθανόν να απαντούν αξιοποιώντας την οπτική πηγή (γελοιογραφία) που τους δίνεται. Άλλοι/ες όμως ίσως απαντούν ανακαλώντας τις γνώσεις τους από το σχετικό μάθημα του βιβλίου που έχουν διδαχθεί ή ενθουμούμενοι/ες όσα ξέρουν από τη «δημόσια ιστορία» (σχολικές γιορτές, σχετικές ταινίες κλπ.). Η επεξεργασία των απαντήσεων στην επόμενη ερώτηση ίσως ξεκαθαρίσει τι συμβαίνει. Πάντως το υπόλοιπο 36% που δεν απαντά «στους Γερμανούς» δεν είναι αμελητέο και φανερώνει πως αρκετά παιδιά δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη γελοιογραφία.

#### 4.3.11. Η ερώτηση 4.2.

Η ερώτηση 4.2. διεισδύει περισσότερο στη σκέψη των μαθητών/τριών σχετικά με τη γελοιογραφία (πηγή 7). Συγκεκριμένα, ζητείται από αυτούς/ές να εξηγήσουν



πώς καταλαβαίνουν ποια είναι τα πρόσωπα που απεικονίζονται με στόχο να ελεγχθεί το αν αναγνωρίζουν τις συμβάσεις και τα σύμβολα της γελοιογραφίας. Η ερώτηση ήταν η εξής:

*Πώς καταλαβαίνουμε ποιον αναπαριστά το καθένα από τα τρία πρόσωπα της γελοιογραφίας (πηγή 7); ...*

Εδώ ως αναμενόμενο αποτέλεσμα θεωρούμε πως τα παιδιά θα αναγνωρίσουν και τα τρία πρόσωπα. Αναφορικά με το πού κυρίως θα στηριχθούν, πιστεύουμε πως θα αναγνωρίσουν τον Έλληνα βασισμένα στην αμφίεσή του ως τσολιά, τον Ιταλό από τη μορφή του προσώπου του (Μουσολίνι) και το Χίτλερ από την σβάστικα που υπάρχει πάνω στο τανκ.

Γενικώς, οι εκτιμήσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν. Η ακόλουθη ανάλυση θα φανερώσει πληρέστερα το πώς απάντησαν οι μαθητές/τριες του δείγματος.

Για την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών αυτές ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: *πλήρεις, ημιτελείς, αόριστες/«γενικόλογες» και εκτός θέματος.*

Κατ' αρχάς *πλήρεις* κρίθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών που αναγνώριζαν και τα τρία πρόσωπα της γελοιογραφίας (Έλληνας, Ιταλός/Μουσολίνι, Γερμανός/Χίτλερ) και αιτιολογούσαν ορθώς την απάντησή τους. Φυσικά δεν υπήρχε μόνο μία ορθή εξήγηση για την αναγνώριση ενός προσώπου. Εδώ εντάχθηκε το 21% του δείγματος που αντιστοιχεί σε 14 παιδιά (7 αγόρια και 7 κορίτσια). Σχεδόν όλα τα παιδιά αναγνώρισαν τον Έλληνα από τα ρούχα του: «τον Έλληνα τον καταλαβαίνουμε από την φουστάνελα» (αγόρι), «το καταλαβαίνουμε γιατί ο Έλληνας φοράει την στολή του τσολια...» (αγόρι), «γιατί το κατάλαβα από την παραδοσιακή στολή της Ελλάδας» (κορίτσι). 2 κορίτσια μάλιστα ανέφεραν και τα «τσαρούχια» του Έλληνα. Επιπλέον, 1 κορίτσι σημείωσε πως το κατάλαβε «επειδή οι Έλληνες είναι πιο γενναίοι και νικανε». Γνωρίζοντας από τις προηγούμενες ερωτήσεις πως οι Έλληνες κέρδισαν τους Ιταλούς, βλέπει τον άνθρωπο στα δεξιά (τσολιάς) να κυνηγάει αυτόν στο κέντρο και καταλήγει μάλλον έτσι στο συμπέρασμα πως ο πρώτος είναι ο Έλληνας. Ο Ιταλός από τα περισσότερα παιδιά αναγνωρίζεται επειδή τον κυνηγάει ο Έλληνας: «...επειδή πάει να ξεφύγει από τον Έλληνα...» (αγόρι). Άξιο αναφοράς είναι ότι 3 παιδιά αναγνώρισαν στη φιγούρα του Ιταλού τον Μουσολίνι: «ο Μουσολίνι φέεται από το στρουμπουλό σώμα του...» (κορίτσι) και «ο μουσολινις γιατί είναι καραφλος, κοντος, χοντρος» (αγόρι). Επίσης, 2 κορίτσια έχοντας αναγνωρίσει το Γερμανό στα αριστερά καταλήγουν πως η φιγούρα στο κέντρο είναι ο Ιταλός, γιατί σπεύδει προς τον πρώτο για βοήθεια: «γιατί ζήτησε βοήθεια απο τον Γερμανό». Ο Γερμανός αναγνωρίστηκε από τα περισσότερα παιδιά από τη σβάστικα πάνω στο τανκ. Μόνο 1 αγόρι όμως την ανέφερε έτσι («σβάστιγγα» συγκεκριμένα), ενώ 2 παιδιά ανέφεραν πως το τανκ «έχει το σήμα των Ναζί». Τα περισσότερα αρκέστηκαν απλώς να γράψουν πως κατάλαβαν το Γερμανό από το σήμα στο τανκ: «...γιατί κατάλαβα το σήμα στο όχημα» (κορίτσι) και «...από το σήμα του τανκ...» (αγόρι). Μάλιστα 5 παιδιά σημείωσαν πως ο Γερμανός είναι ο Χίτλερ με 2 από αυτά να αναφέρουν πως «ο Χίτλερ φαίνεται από το μουστάκι».

Οι περισσότερες απαντήσεις χαρακτηρίστηκαν *ημιτελείς*. Εδώ συμπεριελήφθη το 61% των απαντήσεων (41 παιδιά, 24 αγόρια και 17 κορίτσια). 16 παιδιά (10 αγόρια και 6 κορίτσια) αναγνώρισαν τα πρόσωπα της γελοιογραφίας, ποιος δηλαδή είναι Έλληνας, Γερμανός ή Ιταλός και μάλιστα όχι λίγα ανέφεραν τα ονόματα Χίτλερ και Μουσολίνι. Αρκούνταν ωστόσο σε αυτό και δεν αιτιολογούσαν την απάντησή

τους: «αυτός που κυνηγάει τον άντρα με τα μαύρα είναι ο Έλληνας ο άντρας με τα μαύρα είναι Ιταλός και αυτός που είναι επάνω σε ένα τάνκ είναι ο Γερμανός» (κορίτσι) και «ο Έλληνας στρατιώτης ο Μουσολίνη και ο Χίτλερ» (αγόρι). Παρομοίως 6 παιδιά (3 αγόρια και 3 κορίτσια) αναγνώριζαν τα πρόσωπα, αλλά αιτιολογούσαν μόνο πώς κατάλαβαν τον Έλληνα. Και εδώ όλα ανέφεραν πως αναγνώριζαν τον Έλληνα από την ενδυμασία («τσολιάς», «από την φουστάνελα»). Μια άλλη ομάδα 5 παιδιών (2 αγόρια και 3 κορίτσια) καταλάβαιναν τον Έλληνα (πάλι από την ενδυμασία), αλλά ονόμαζαν το ένα ή και τα δύο άλλα πρόσωπα της γελοιογραφίας Τούρκους, λόγω χάρη: «καταλαβενουμε οτι ο πισω χαρακτηρας είναι Ελληνας από αυτα που φοραει το ιδιο και οι αλλη δυο οι οποιοι είναι Τουρκοι» (αγόρι). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις ημιτελών απαντήσεων τα παιδιά δε γράφουν και για τα τρία πρόσωπα της γελοιογραφίας, αλλά μόνο για ένα ή δύο από τα τρία, και άλλα παιδιά έχουν ελλειψεις ή καθόλου αιτιολογήσεις. Λόγου χάρη στην απάντηση «αυτός που τρέχει είναι ο Μουσολίνη γιατί Ο Έλληνας θέλει να τον σκωτώσει» (κορίτσι) λείπει η αναφορά στο Γερμανό, αλλά επίσης δεν τεκμηριώνεται πώς αναγνωρίζεται ο Ιταλός και πώς ο Έλληνας. Τέλος, ενδιαφέρον έχει η απάντηση 1 μαθήτριας, που ενώ γράφει και για τα τρία πρόσωπα της γελοιογραφίας με επαρκή δικαιολόγηση, θεωρεί πως η φιγούρα του τσολιά δεν αντιπροσωπεύει απλώς τον Έλληνα, αλλά τον Κολοκοτρώνη: «...και καταλαβαινω οτι αυτος με το οπλο ειναι ο Κολοκοτρωνης απο το μουστακι αλλα και την Ελληνικη του φορεσια». Πάντως και στην κατηγορία των ημιτελών απαντήσεων υπήρξαν αρκετά παιδιά που αναγνώρισαν τον Μουσολίνη και τον Χίτλερ στις φιγούρες του Ιταλού και του Γερμανού αντιστοίχως.

Έπειτα, το 12% των απαντήσεων ταξινομήθηκε στις *αόριστες/«γενικόλογες»*. Επρόκειτο για 8 παιδιά (5 αγόρια και 3 κορίτσια). Εδώ υπήρξαν απαντήσεις όπως «από τις ενδυμασίες τους και από το που είναι και τι κάνει ο καθένας» (κορίτσι) και «το καταλαβαίνω γιατί όλοι φορούν διαφορετικά ρούχα» (αγόρι).

Τέλος, το 6% (4 κορίτσια) έδωσε απαντήσεις *εκτός θέματος*.

Εξετάζοντας τις επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση: και για τα δύο φύλα η μεγάλη πλειοψηφία των απαντήσεων χαρακτηρίστηκε ημιτελής. Το ίδιο συμβαίνει και με βάση το τμήμα προέλευσης, διότι σε όλα τα τμήματα επικράτησαν οι ημιτελείς απαντήσεις.

#### Ερώτηση 4.2.

πλήρεις	14 (7 Α και 7 Κ)
ημιτελείς	41 (24 Α και 17 Κ)
αόριστες	8 (5 Α και 3 Κ)
εκτός θέματος	4 Κ

Κρίνοντας συνολικά τα ευρήματα στην ερώτηση 4.2., μπορεί να υποστηριχθεί πως το 21% των πλήρων απαντήσεων δεν είναι αμελητέο ποσοστό. Αντιθέτως, λαμβάνοντας υπόψη την απουσία διδακτικής αξιοποίησης των γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, είναι ενθαρρυντικό που 1 στα 5 παιδιά απάντησε ορθά και τεκμηριωμένα και για τα τρία πρόσωπα της γελοιογραφίας. Πολλά παιδιά έδειξαν ότι είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν σύμβολα, όπως ότι ο τσολιάς αντιπροσωπεύει τον Έλληνα στρατιώτη, ο αγκυλωτός σταυρός τη (ναζιστική) Γερμανία κ.ά. Επίσης, από λίγους/ες μαθητές/τριες καταγράφηκαν και ενδιαφέρουσες

εξηγήσεις, όπως τα «τσαρούχια» ως σημάδι αναγνώρισης του Έλληνα, όταν η πλειοψηφία μιλούσε κυρίως για «τσολιά» ή «παραδοσιακή φορεσιά», ενώ κάποια παιδιά αναγνώρισαν το Χίτλερ από το μουστάκι του και το Μουσολίνι από την εξωτερική του εμφάνιση.

#### 4.3.12. Η ερώτηση 5.1.

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα του φύλλου εργασίας δομείται πάνω σε δύο πηγές διαφορετικού τύπου, μια ξυλογραφία (πηγή 8) και μια φωτογραφία (πηγή 9). Εδώ περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις 5.1. – 5.3.

Η ερώτηση 5.1 επιδιώκει να ανιχνεύσει κατά πόσο οι μαθητές/τριες του δείγματος είναι σε θέση να αντιπαραβάλλουν δύο οπτικές πηγές. Έτσι, τους/τις καλεί να εξετάσουν μαζί τις πηγές 8 και 9, για να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές. Η ακριβής διατύπωση της ερώτησης ήταν:

*Μπορείς να εντοπίσεις 1-2 ομοιότητες και 1-2 διαφορές στις δύο πηγές (8 και 9);*

Αναμέναμε πως τα περισσότερα παιδιά θα ήταν σε θέση να εντοπίσουν έστω μια ομοιότητα και μια διαφορά, όπως θα φανεί από την ανάλυση που ακολουθεί.

Και εδώ για λόγους οργάνωσης οι απαντήσεις των μαθητών/τριών χωρίστηκαν σε *πλήρεις*, *ημιτελείς* και *ασαφείς/εκτός θέματος*.

*Πλήρεις* θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που περιλάμβαναν έστω μία ομοιότητα και έστω μία διαφορά. Οι *πλήρεις* απαντήσεις λοιπόν αποτελούσαν το 60% (40 παιδιά, 16 αγόρια και 24 κορίτσια) του συνόλου. Βέβαια από τις 40 *πλήρεις* απαντήσεις οι περισσότερες, συγκεκριμένα οι 29, αρκούσαν στην καταγραφή μόνο μίας ομοιότητας και μόνο μίας διαφοράς (δεν ανέφεραν δηλαδή δεύτερη ομοιότητα ή διαφορά). Με βάση το φύλο, οι περισσότερες απαντήσεις και των κοριτσιών και των αγοριών ανήκαν στην κατηγορία των *πλήρων*. Βρέθηκε όμως πως τα κορίτσια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις, αφού τα 24 από τα 31 κορίτσια του δείγματος εντάχθηκαν σε αυτήν την κατηγορία, ενώ τα αντίστοιχα αγόρια ήταν 16 από τα 36. Επίσης και στα τέσσερα τμήματα της έρευνας, οι *πλήρεις* απαντήσεις πλειοψηφούσαν. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής: «Ομοιοτητες: και στις 2 εικόνες δηχνει πηνασμενους Ελληνες. Διαφορες: η 8 ειναι ξυλογραφια και η αλλη 9 φωτογραφια» (αγόρι) και «Και στις δύο εικόνες άνθρωποι πινούν [πεινούν]. Στην δεύτερη εικόνα [πηγή 9] φένετε ότι είναι παιδιά ενώ στην πρώτη [πηγή 8] είναι και ενείλικες και παιδιά» (κορίτσι).

Όσες απαντήσεις κατέγραφαν μόνο ομοιότητες ή μόνο διαφορές χαρακτηρίστηκαν ως *ημιτελείς*. Εδώ συμπεριλήφθηκε το 31% (21 παιδιά, 14 αγόρια και 7 κορίτσια). Οι 18 από τις 21 απαντήσεις βέβαια κατέγραφαν μόνο ομοιότητες, λόγω χάρη «οι άνθρωποι και στις δύο εικόνες είναι ταλαιπωρημενοι» (κορίτσι).

Τέλος, το 9% (6 αγόρια) έδωσε απαντήσεις που κρίθηκαν *ασαφείς/εκτός θέματος*.

Ερώτηση 5.1. – ταξινόμηση απαντήσεων	
<i>πλήρεις</i>	40 (16 Α και 24 Κ)
<i>ημιτελείς</i>	21 (14 Α και 7 Κ)
<i>ασαφείς/εκτός θέματος</i>	6 Α

Στο σημείο αυτό πάντως είναι ουσιαστικό να καταγραφεί ποιες ήταν οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές που αναφέρονταν συχνότερα στις απαντήσεις των παιδιών, χωρίς να εξετάζεται αν αυτές προέρχονταν από *ημιτελείς* ή *πλήρεις* απαντήσεις.

Για τις ομοιότητες που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα στις 61 εντός θέματος απαντήσεις (δηλαδή *πλήρεις* και *ημιτελείς* αθροιστικά) διαπιστώνονται τα εξής:

- Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, συγκεκριμένα 42 παιδιά, ανέφεραν την πείνα και την αναζήτηση φαγητού ως κοινά στοιχεία των δύο οπτικών αναπαραστάσεων: «και στις 2 πηγές μας δείχνουν ότι οι Έλληνες πεθαίνουν απο πείνα» (αγόρι), «και στις 2 πηγες θελουν φαή» (κορίτσι), «και στις 2 εικόνες οι άνθρωποι πεινάνε» (αγόρι), «και στις δύο εικόνες οι άνθρωποι πεινάνε και ψάχνουν να βρούν φαγητό και νερό» (κορίτσι).
- 12 παιδιά σχολίασαν την εξωτερική εμφάνιση των ατόμων: «η οποiότητα [ομοιότητα] είναι ότι τα παιδια είναι σκελετομένα» (αγόρι), «μία ομοιότητα είναι οτι οι μεγάλοι και τα παιδιά είναι πολύ αδύνατα» (κορίτσι) και «και στις 2 εικόνες δείχνει τα παιδάκια πολύ λεπτα» (κορίτσι).
- 11 παιδιά περιέλαβαν στις ομοιότητες στοιχεία που είχαν να κάνουν με τη σωματική και ψυχολογική κατάσταση των απεικονιζόμενων προσώπων, μιλώντας για εξουθένωση, ταλαιπωρία κ.ά.: «η ομοιότητα είναι [ότι] κ' στα δύο υποφέρουν» (κορίτσι), «οι άνθρωποι και στις δυο εικόνες είναι ταλεπωρημένοι» (αγόρι), «...νομίζω ότι τα προσωπα των ανθρώπων έχουν μια ταλεπωρία και απελησία» (κορίτσι).
- Επίσης 11 παιδιά αναφέρθηκαν στη φτώχεια ως ομοιότητα: «οι δύο εικόνες απικονίζουν φτώχια» (αγόρι) και «είναι και στις δύο φωτογραφίες φτωχοί» (κορίτσι).
- Πιο λίγα άτομα ανέφεραν και άλλες ομοιότητες, όπως ότι «και οι δύο εικόνες έχουν παιδιά» (κορίτσι) και ότι «ολοι είναι μαζεμένοι» (αγόρι).

Σχετικά με τις διαφορές που σημειώνονται συχνότερα στις 61 εντός θέματος απαντήσεις παρατηρείται:

- Η διαφορά που κατέγραψαν τα περισσότερα παιδιά, συγκεκριμένα 15, ήταν ότι στην πηγή 9 απεικονίζονται μόνο παιδιά, ενώ στην πηγή 8 υπάρχουν και ενήλικες: «τα παιδια στη πηγή 8 είναι με τους γονεις τους αλλα στην πηγή 9 μόνα τους (ίσως ορφανά)» (αγόρι), «στην εικόνα 8 είναι και μεγάλοι ενώ στην 9 μονο παιδιά» (κορίτσι).
- 7 παιδιά ανέφεραν ως διαφορά ότι οι εικόνες είναι διαφορετικού τύπου: «η μία είναι ζωγραφία και η άλλη είναι φωτογραφία» (αγόρι), «η πηγή 8 είναι ξυλογραφία ενώ η πηγή 9 είναι φωτογραφία» (κορίτσι).
- Έχει ενδιαφέρον που 6 παιδιά σημείωσαν ως διαφορά ότι η φωτογραφία (πηγή 9) είναι πιο αληθινή σε σχέση με την ξυλογραφία (πηγή 8): «το ένα είναι ζωγραφια [μάλλον εννοεί την ξυλογραφία] και το άλλο αληθινή ζωή [μάλλον εννοεί τη φωτογραφία]» (αγόρι), «το ένα είναι ξυλογραφία, το άλλο είναι πραγματικότητα» (κορίτσι), «[πηγή] 9: είναι

στα αλήθεια... [πηγή] 8: είναι ψευτικο» (αγόρι), «η πηγή 8 είναι ξυλογραφία ενώ η πηγή 9 είναι η πραγματικότητα» (κορίτσι).

- Άλλες διαφορές που καταγράφηκαν από λιγότερα παιδιά είναι ότι «στην πηγή 8 ψάχνουν από τα σκουπίδια οι περισσότεροι ενώ όχι στην 9» (κορίτσι) και «στην εικόνα 9 τα παιδιά είναι μέσα ενώ στην 8 οι άνθρωποι είναι έξω» (κορίτσι).

Ερώτηση 5.1. – περιεχόμενο απαντήσεων	
συχνότερα αναφερόμενες ομοιότητες	πείνα, αναζήτηση φαγητού, εξωτερική εμφάνιση των απεικονιζόμενων ατόμων (υποσιτισμένοι), εξουθένωση, ταλαιπωρία, φτώχεια
συχνότερα αναφερόμενες διαφορές	στη μια υπάρχουν μόνο παιδιά ενώ στην άλλη και ενήλικες, οι εικόνες είναι διαφορετικού τύπου, η φωτογραφία είναι πιο αληθινή

Σχολιάζοντας συνολικά τα ευρήματα στην ερώτηση 5.1., κρίνεται θετικό που η πλειονοψηφία των μαθητών/τριών ήταν σε θέση να εντοπίσει τουλάχιστον μια ομοιότητα και τουλάχιστον μία διαφορά ανάμεσα στις δύο εικονιστικές πηγές. Να σημειωθεί πως αθροίζοντας τους αριθμούς που παρατέθηκαν για τις διάφορες καταγεγραμμένες ομοιότητες υπερβαίνονται οι 61 εντός θέματος απαντήσεις. Αυτό συμβαίνει, επειδή υπήρξαν παιδιά που εντόπισαν δύο ομοιότητες, όπως φυσικά κάποια παιδιά εντόπισαν δύο διαφορές.

Στις ομοιότητες επικράτησε η «πείνα» και τα συναφή με αυτήν ως τα κοινά στοιχεία μεταξύ των δύο εικόνων, ενώ στις διαφορές τα παιδιά σχολίασαν περισσότερο την απουσία ενηλίκων από την πηγή 9. Συνιστά ενδιαφέρον εύρημα ότι μερικά παιδιά θεώρησαν το φωτογραφικό ντοκουμέντο πιστή αποτύπωση της ιστορικής πραγματικότητας, ενώ την ξυλογραφία όχι. Οι απόψεις των παιδιών για αυτούς τους δύο τύπους οπτικών πηγών θα διερευνηθούν στην επόμενη ερώτηση.

#### 4.3.13. Η ερώτηση 5.2.

Με την ερώτηση 5.2. εξετάζεται ποια από τις δύο εικονιστικές πηγές (πηγή 8 – ξυλογραφία και πηγή 9 – φωτογραφία) θεωρούν τα παιδιά ως αυθεντικότερη αποτύπωση της κατοχικής περιόδου. Η ακριβής εκφώνηση της ερώτησης ήταν:

*Ποια από τις δύο πηγές (8 και 9) αναπαριστά καλύτερα το πώς ήταν τα χρόνια της Κατοχής στην Ελλάδα;*

*α) Η φωτογραφία.*

*β) Η ξυλογραφία.*

*γ) Και οι δυο.*

*Αιτιολόγησε την απάντησή σου...*

Η ερώτηση είναι λοιπόν πολλαπλής επιλογής και ζητείται δικαιολόγηση της απάντησης.

Αναμενόταν πως η πλειονότητα των μαθητών/τριών θα επιλέξει το **α** (φωτογραφία) και η μειονοψηφία το **β** (ξυλογραφία). Αναφορικά με τις αιτιολογήσεις, θεωρείτο πως όσοι/ες επιλέξουν το **α** θα επηρεαστούν από την αληθοφάνεια που χαρακτηρίζει το φωτογραφικό ντοκουμέντο, από την ψευδαίσθηση πραγματικότητας

που παρέχει στο θεατή. Το **β** ίσως θεωρηθεί από μερικούς/ές καλύτερη αναπαράσταση της εποχής, πιθανώς διότι απεικονίζει και παιδιά και ενήλικες και δείχνει κόσμο να ψάχνει στον κάδο (όπως έγραφαν κάποια παιδιά στην προηγούμενη ερώτηση). Τα παιδιά που θα διαλέξουν το **γ** (και οι δύο πηγές) θα πουν πιθανώς ότι και οι δύο πηγές μας μεταφέρουν εξίσου πιστά τα χρόνια της Κατοχής, γιατί αποτυπώνουν την πείνα, τη φτώχεια και ό,τι άλλο εντόπισαν από την προηγούμενη ερώτηση.

Μετά την μελέτη και αποκωδικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών επιβεβαιώθηκαν τα αναμενόμενα ως προς την πολλαπλή επιλογή, μιας και η επιλογή **α** πλειοψήφησε, ενώ το **β** επιλέχθηκε από τα λιγότερα παιδιά.

Σχεδόν τα μισά παιδιά, λοιπόν, συγκεκριμένα το 49% (33 παιδιά, 17 αγόρια και 16 κορίτσια), διάλεξαν το **α** (φωτογραφία). Έπειτα, το **γ** (και οι δυο πηγές) επιλέχθηκε από το 30% που αντιστοιχεί σε 20 παιδιά (11 αγόρια και 9 κορίτσια). Τέλος, το **β** (ξυλογραφία) διάλεξε το 21%, δηλαδή 14 παιδιά (8 αγόρια και 6 κορίτσια).

Με βάση το φύλο, δεν παρατηρείται κάποια αξιολογή διαφορά στις επιλογές, αφού και για τα αγόρια και για τα κορίτσια το **α** συνιστούσε την πρώτη και το **β** την τελευταία επιλογή. Με βάση το τμήμα προέλευσης, στα τρία από τα τέσσερα τμήματα της έρευνας, η επιλογή **α** ήταν η πρώτη. Εκπληξη αποτέλεσε το T1, στο οποίο το **α** συνιστούσε την τελευταία επιλογή (επιλέχθηκε μόνο από δύο κορίτσια) και στο οποίο αντιθέτως τα περισσότερα παιδιά (8 από τα 14) επέλεξαν το **γ**.

Περνώντας τώρα στις αιτιολογήσεις που έδωσαν τα ερευνητικά υποκείμενα για τις επιλογές τους, επιβεβαιώθηκαν αυτά που αναμένονταν. Οι αιτιολογήσεις θα διερευνηθούν παρακάτω χωριστά για κάθε επιλογή.

Αρχικά, οι απαντήσεις των 33 παιδιών που επέλεξαν **α** (φωτογραφία) ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

- Τα περισσότερα παιδιά, συγκεκριμένα τα 17 (7 αγόρια και 10 κορίτσια), υποστήριξαν ότι η φωτογραφία είναι η πηγή που απεικονίζει καλύτερα το πώς ήταν τα χρόνια της Κατοχής βασισμένα στην *αντικειμενικότητά* της, στη ρεαλιστικότητα που διαθέτει: «γιατί δείχνει πραγματικά τι έγινε» (αγόρι), «γιατί δείχνει αληθινά γεγονότα» (κορίτσι) και «διότι διχνη κατι ακριβος οπος ειταν τοτε» (κορίτσι).
- 7 παιδιά, όλα αγόρια, επέλεξαν τη φωτογραφία στηριγμένα στις *κακουχίες* που αυτή αποτυπώνει: «γιατί βλέπω τα παιδιά χωρίς ρούχα πολύ λεπτα και δεν έχουν φαεί», «γιατί δείχνει τα παιδάκια που πονάνε και πεινάνε».
- 5 παιδιά (1 αγόρι και 4 κορίτσια) βασίστηκαν στην *ευκρίνεια* της φωτογραφίας: «διότι φαινεται πιο καθαρα πάρα η ξυλογραφία» (αγόρι) και «φενονται πιο καλά οι λεπτομέρειες» (κορίτσι).
- 1 κορίτσι επέλεξε τη φωτογραφία γιατί της ήταν πιο *κατανοητή*: «γιατί μωρες να καταταλαβεις ποιο ευκολα».
- Η απάντηση 1 αγοριού φανέρωνε πως έλαβε υπόψη του το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου: «η φωτογραφία γιατί δείχνει παιδιά που πεινάνε στην κατοχή όπως έλεγε το κείμενο». Στο φύλλο εργασίας δεν υπήρχε κείμενο που να σχετίζεται με την Κατοχή, εκτός από τον προ-οργανωτή της ενότητας, ο οποίος δεν αναφέρεται συγκεκριμένα σε «παιδιά». Στο αντίστοιχο μάθημα του σχολικού βιβλίου Ιστορίας γίνεται αναφορά

ειδικά σε παιδιά και αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο εν λόγω μαθητής ήταν στο T2, το οποίο σύμφωνα με τη δασκάλα του τμήματος είχε διδαχθεί το σχετικό μάθημα ακριβώς πριν την έρευνα, μπορούμε με κάθε επιφύλαξη να υποθέσουμε πως ο μαθητής επιλέγει τη φωτογραφία, επειδή κατά τη γνώμη του αυτή η πηγή επιβεβαιώνει αυτό που γνωρίζει από το βιβλίο.

- Τέλος, 1 κορίτσι έδωσε ασαφή απάντηση και 1 αγόρι δεν έδωσε αιτιολόγηση της επιλογής του.

Από τις απαντήσεις 14 παιδιών που επέλεξαν το **β** (ξυλογραφία) προέκυψαν οι εξής αιτιολογήσεις:

- Τα πιο πολλά παιδιά, συγκεκριμένα 5 (4 αγόρια και 1 κορίτσι), υποστήριξαν πως η ξυλογραφία συνιστά αυθεντικότερη αποτύπωση της κατοχικής περιόδου, γιατί όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους υπερτερούσε της φωτογραφίας σε *όγκο πληροφοριών*, μπόρεσαν δηλαδή να αντλήσουν περισσότερα στοιχεία από εκεί: «γιατί είχε περισσότερες λεπτομερίες» (αγόρι) και «γιατί δείχνει νεκρό δείχνει που ψάχνουν στα σκουπίδια και επίσης φοράνε σκισμένα ρούχα» (αγόρι).
- Έπειτα, 4 κορίτσια θεώρησαν την ξυλογραφία αυθεντικότερη, διότι *απεικονίζει πιο έντονα* την πείνα και γενικώς τα συναισθήματα των προσώπων: «επειδή βλέπω τα παιδιά πολύ πιο στεναχωριμένα και πεινασμένα απ' ότι στην φωτογραφία» (κορίτσι) και «γιατι φαίνετε πιο έντονα οτι είνα πεινασμένη» (κορίτσι).
- Από την άλλη, ακριβώς *για τον αντίθετο λόγο* 1 αγόρι επέλεξε την ξυλογραφία, δηλαδή «γιατι δειχνη τα σπιτια, χωραφια, νερο και δεν χει τοσο πεινα».
- Τέλος, 4 παιδιά (3 αγόρια και 1 κορίτσι) έδωσαν ανεπαρκείς (π.χ. «γιατι μου αρεσε η ξυλογραφία», αγόρι) ή εκτός θέματος απαντήσεις.

Στα 20 παιδιά που επέλεξαν το **γ** (και οι δύο πηγές) προέκυψαν οι παρακάτω τάσεις:

- Πάνω από τα μισά παιδιά, για την ακρίβεια 12 (7 αγόρια και 5 κορίτσια) υποστήριξαν ότι οι δύο πηγές αναπαριστούν εξίσου καλά το πώς ήταν η περίοδος της Κατοχής, διότι τα απεικονιζόμενα πρόσωπα *παρουσιάζονται και στις δύο πεινασμένα και ταλαιπωρημένα*. Φαίνεται πως για αυτήν τη μερίδα παιδιών οι κακουχίες αποτελούσαν το κριτήριο για μια αυθεντική αναπαράσταση της Κατοχής και αυτές απεικονίζονται και στις δύο εικόνες. Λόγου χάρη, «επιδή και οι δύο μας δίχνουν τους Έλληνες πεινασμένους και ταλαιπωρημένους» (αγόρι), «γιατί και οι δύο εικόνες φένετε ότι ηπάρχει πείνα» (κορίτσι) και «γιατί και στα δυο φενεται πόσα δυσκολα περάσανε στα χρόνια της κατοχής» (κορίτσι).
- 5 παιδιά (2 αγόρια και 3 κορίτσια) αρκέστηκαν σε *γενικόλογες αιτιολογήσεις* όπως «και οι δύο γιατί και οι δύο δείχνουν χαρακτηριστικές σκηνές από τα χρόνια της κατοχής» (κορίτσι) και «γιατι μας [δείχνουν] της ζωη σε εκεινη την περιοδο» (αγόρι).
- Η απάντηση 1 αγοριού μαρτυρά ότι επιχείρησε να κάνει μια *σύνθεση* από τις δύο πηγές, αναφέροντας ποιες πληροφορίες πήρε από την

καθεμία: «η φωτογραφία με βοηθαι γιατι καταλαβαινω οτι τοτε ηταν φτωχοί ενω στην αλλη οτι δεν είχαν να φανε».

- Η δικαιολόγηση 1 κοριτσιού στηρίχθηκε στην κατά τη γνώμη της *ομοιότητα των εικόνων μεταξύ τους* («και οι δύο γιατί είναι σχεδόν ίδιες και με βοήθησαν στο να σχηματίσω μια ολοκληρωμένη απάντηση»).
- Τέλος, η απάντηση 1 αγοριού ήταν εκτός θέματος.

Ερώτηση 5.2.		
ΕΠΙΛΟΓΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ
α (φωτογραφία)	33 (17 Α και 16 Κ)	πιο αντικειμενική, αποτυπώνει κακουχίες, είναι ευκρινής
β (ξυλογραφία)	14 (8 Α και 6 Κ)	περισσότερες πληροφορίες, απεικονίζει εντονότερα την πείνα και γενικώς τα συναισθήματα των προσώπων
γ (και οι δύο)	20 (11 Α και 9 Κ)	παρουσιάζονται και στις δύο πηγές οι κακουχίες

Κρίνοντας συνολικά τα αποτελέσματα στην ερώτηση 5.2. είναι φανερό πως για τα παιδιά του δείγματος το φωτογραφικό ντοκουμέντο υπερτερεί σε αυθεντικότητα σε σχέση με την ξυλογραφία. Από την άλλη, παρατηρήθηκε πως για τα παιδιά η ξυλογραφία (έργο τέχνης) δύναται καλύτερα από τη φωτογραφία να μεταφέρει «πιο έντονα» τα αρνητικά συναισθήματα που βίωναν οι άνθρωποι της εποχής.

Βρέθηκε ακόμα πως τα περισσότερα παιδιά συνδέουν την αυθεντικότητα με την έννοια της αντικειμενικότητας, δηλαδή το πόσο η πηγή μας μεταφέρει την αλήθεια, όπως έγινε στην αιτιολόγηση της επιλογής α, και με την πληροφοριακή δυναμική της εικόνας, όπως έγινε στην αιτιολόγηση της επιλογής β. Επίσης, όσοι/ες επιλέγουν το γ δεν δύνανται να δώσουν επαρκείς δικαιολογήσεις, παρά μόνο ότι και οι δύο εικόνες δείχνουν τις δυσάρεστες συνθήκες της εποχής.

#### 4.3.14. Η ερώτηση 5.3.

Η τελευταία ερώτηση του φύλλου εργασίας, η 5.3., επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν ποια συναισθήματα θα ένιωθαν αν βρίσκονταν στη θέση των προσώπων που απεικονίζονται στις πηγές 8 (ξυλογραφία) και 9 (φωτογραφία). Ερωτώνται επιπροσθέτως ποια από τις δύο εικόνες τα βοηθάει περισσότερο να μπουν στη θέση των ιστορικών υποκειμένων και τέλος ζητείται αιτιολόγηση της απάντησής τους. Η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής:

*Αν ζούσες στην Κατοχή, ποια συναισθήματα θα ένιωθες σε μια τόσο δύσκολη περίοδο; Ποια από τις δύο πηγές (8 και 9) σε βοηθά περισσότερο να μπεις στη θέση αυτών των ανθρώπων και γιατί; ...*

Αναμενόταν πως τα παιδιά θα έγραφαν αρνητικά συναισθήματα όπως πείνα, φόβο και θλίψη. Επίσης, θεωρείτο πως τα περισσότερα παιδιά θα ανέφεραν τη φωτογραφία ως την πηγή που τα βοηθάει να μπουν στη θέση των ανθρώπων της περιόδου με κυρίαρχη αιτιολόγηση την (υποτιθέμενη) αντικειμενικότητά της, ότι παρουσιάζει δηλαδή την «αληθινή» κατάσταση για εκείνη την περίοδο.



Και σε αυτήν την ερώτηση οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν ως *πλήρεις*, *ημιτελείς* και *ασαφείς/εκτός θέματος*.

*Πλήρεις* κρίθηκαν όσες απαντήσεις λάμβαναν υπόψιν όλα τα ζητούμενα της ερώτησης: δηλαδή πρώτον κατέγραφαν τα συναισθήματα, δεύτερον σημείωναν ποια πηγή βοηθάει στην ενσυναίσθηση και τρίτον αιτιολογούσαν την επιλογή τους. Εδώ εντάχθηκε το 33% των απαντήσεων που αντιστοιχεί σε 22 παιδιά (10 αγόρια και 12 κορίτσια). Χαρακτηριστικές απαντήσεις αποτέλεσαν: «Θα ένιωθα λύπη και στεναχώρια και με βοηθάει η πηγή 8 [ξυλογραφία] γιατί δείχνει ποιο καθαρά τα συναισθήματα» (αγόρι) και «Αν ζούσα στην κατοχή θα είχα μόνο λυπημένα συναισθήματα. Με βοήθησε η [πηγή] 9 [φωτογραφία] γιατί είναι αληθινοί άνθρωποι στην φωτογραφία» (κορίτσι).

Η πλειοψηφία των απαντήσεων χαρακτηρίστηκε *ημιτελής*. Συγκεκριμένα, επρόκειτο για το 64% των απαντήσεων (43 παιδιά, 24 αγόρια και 19 κορίτσια). Αυτά τα παιδιά απαντούσαν μονάχα σε ένα ή σε δύο από τα ζητούμενα. Παρατηρήθηκε μάλιστα πως τα περισσότερα παιδιά της κατηγορίας, συγκεκριμένα 19 από τα 43, έγραφαν μόνο πώς θα ένιωθαν την περίοδο της Κατοχής (π.χ. «τα συναισθήματα μου θα ήταν, μονο λυπη γιατι θα πέθαινα απο την πεινα και μπορεί να έχανα την οικογένεια μου», κορίτσι). Επίσης, 10 παιδιά κατέγραφαν μόνο συναισθήματα και ποια πηγή τα βοηθάει («αν ζούσα τότε θα είχα φόβο και αγωνία με βοηθούν και [οι] 2 εικόνες», αγόρι) και 9 έγραφαν μόνο την πηγή και την αιτιολόγηση για την επιλογή τους («με βοειθά περισσότερο να μτώ σε εκείνη τη θέση η πηγή 9 γιατί είναι αληθινή», κορίτσι).

Το 3% των απαντήσεων (2 αγόρια) κρίθηκε *εκτός θέματος*.

Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, καθώς και για τα αγόρια και για τα κορίτσια η πλειοψηφία των απαντήσεων κρίθηκε *ημιτελής*. Παρόμοια εικόνα συναντάται και με βάση το τμήμα, καθώς στα T1, T2 και T4 οι περισσότερες απαντήσεις συμπεριλήφθηκαν στην ίδια κατηγορία. Μόνο στο T3 οι απαντήσεις μοιράστηκαν ακριβώς μεταξύ *πλήρων* και *ημιτελών*.

### Ερώτηση 5.3. - ταξινόμηση απαντήσεων

<i>πλήρεις</i>	22 (10 A και 12 K)
<i>ημιτελείς</i>	43 (24 A και 19 K)
<i>εκτός θέματος</i>	2 A

Είναι όμως απαραίτητο να εξεταστεί τι απαντούσαν τα παιδιά για κάθε ζητούμενο, χωρίς να έχει σημασία αν η απάντηση έχει ταξινομηθεί ως *πλήρης* ή *ημιτελής*.

Σχετικά με τα συναισθήματα που δηλώνουν τα παιδιά, από τις 65 εντός θέματος απαντήσεις (δηλαδή *πλήρεις* και *ημιτελείς* αθροιστικά), διαπιστώνεται πως κυριαρχούν τα αρνητικά συναισθήματα:

- 34 παιδιά γράφουν πως θα ένιωθαν θλίψη, λύπη και στεναχώρια: «θα ένιωθα λύπη και στεναχώρια» (αγόρι), «αν ζουσα στην κατοχη (εφτιχώς) θα ενιωθα πολλη θλύψη και πολύ στενοχώργια» (αγόρι) και «θα ημουνα σε καταθληψη» (κορίτσι).
- 21 παιδιά κάνουν λόγο για την πείνα που θα βίωναν: «δεν θα ένιωθα καλά γιατί δεν θα είχα να φάω» (αγόρι) και «θα ένιωθα δύσκολα έαν

ζούσα στην κατοχή θα πειναγα και θα περναγά δυσκουλες μέρες» (κορίτσι).

- 8 παιδιά καταγράφουν το αίσθημα του φόβου: «αν ζούσα τότε θα είχα φόβο και αγωνία» (αγόρι) και «τα συναισθηματα μου θα ηταν φοβισμενα...» (κορίτσι).
- 8 παιδιά σημείωναν πως γενικώς θα ένιωθαν «άσχημα», «χάλια»: «αν ζούσα στην κατοχή τα συναισθήματα μου θα ήταν το χειρότερα» (αγόρι) και «τα συνεσθηματα μου θα ηταν αρκετα ασχημα» (κορίτσι).
- 3 παιδιά αναφέρονται στην οικογένειά τους που μπορεί να είχε χαθεί: «...μπορεί να έχανα την οικογένεια μου» (κορίτσι).

Στην παραπάνω καταγραφή σημειώθηκαν τα βασικότερα συναισθήματα που ανιχνεύτηκαν. Λίγα παιδιά κατέγραψαν κι άλλα συναισθήματα (όπως νοσταλγία, συμπόνια, δυσαρέσκεια), αλλά εδώ δόθηκε βάση σε όσα αναφέρονται συχνότερα. Να σημειωθεί πως οι περισσότερες απαντήσεις δεν αναφέρουν μόνο ένα συναίσθημα, αλλά παραπάνω, λόγου χάρη: «θα ένιωθα πείνα και επίσης λύπη γιατί μπορεί να είχα χασει και την οικογένεια μου» (κορίτσι).

Ερώτηση 5.3. – αναφερόμενα συναισθήματα	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
θλίψη, λύπη, στεναχώρια	34
πείνα	21
φόβος	8
«άσχημα», «χάλια»	8

Έπειτα, αναφορικά με το δεύτερο ζητούμενο, δηλαδή ποια πηγή βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα να μπουν στη θέση των ανθρώπων την εποχής, για τα 67 παιδιά του δείγματος παρατηρούνται τα εξής:

- Η **φωτογραφία** (πηγή 9) επιλέχθηκε σχεδόν από τα μισά ερευνητικά υποκείμενα. Συγκεκριμένα, ήταν το 46%, δηλαδή 31 παιδιά (12 αγόρια και 19 κορίτσια).
- Η **ξυλογραφία** (πηγή 8) επιλέχθηκε από το 18% (12 παιδιά, 6 αγόρια και 6 κορίτσια).
- Το 5% (3 αγόρια) απάντησε πως **και οι δυο πηγές** βοηθούν.
- Σχετικά υψηλό ήταν ωστόσο το ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν απάντησαν καθόλου σε αυτό το ζητούμενο. Επρόκειτο για το 31%, δηλαδή 21 παιδιά (15 αγόρια και 6 κορίτσια).

Εξετάζοντας τις επιλογές ανά φύλο, βλέπουμε πως μεγάλο μερίδιο αγοριών (15 από τα 36) άφησε αναπάντητο το εν λόγω ερώτημα, ενώ τα αντίστοιχα κορίτσια ήταν πολύ λιγότερα (6 από τα 31). Από τα αγόρια που απάντησαν πάντως πρώτη επιλογή ήταν η φωτογραφία. Το ίδιο ίσχυσε και στα κορίτσια όπου πάνω από τα μισά (19 από τα 31) ανέφεραν τη φωτογραφία ως την πηγή που τις βοηθάει να μπουν στη θέση των ανθρώπων που έζησαν την Κατοχή.

Αναφορικά με την κατανομή των απαντήσεων ανά τμήμα, στα T2 και T3 η πλειοψηφία επέλεξε τη φωτογραφία (11 από τα 15 παιδιά του T2 και 6 από τα 12 παιδιά του T3). Στα T1 και T4 οι περισσότεροι/ες δεν απάντησαν στο ερώτημα (7 από τα 14 παιδιά του T1 και 10 από τα 26 του T4). Στα δύο τελευταία τμήματα πάντως, για όσους/ες απάντησαν η φωτογραφία συνιστούσε την επικρατέστερη επιλογή.

Τέλος, θα σχολιαστούν ξεχωριστά οι αιτιολογήσεις που έδωσαν για την απάντησή τους οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

Από τα 31 παιδιά που ισχυρίστηκαν πως η φωτογραφία τα βοηθά να μπουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής προέκυψαν τα εξής:

- Τα περισσότερα παιδιά, συγκεκριμένα 11 (5 αγόρια και 6 κορίτσια), φαίνεται πως για να συναισθανθούν τους ανθρώπους της εποχής ήθελαν μια εικόνα που να αποτυπώνει τις δυσκολίες και τις κακουχίες της περιόδου. Αυτό κατά τη γνώμη τους, το πετύχαινε η φωτογραφία: «η πηγή 9 [φωτογραφία] γιατί τα παιδιά δεν έχουν να φανε να πιουν κατι είναι λεπτοί και φαινονται τα κοκαλα» (αγόρι) και «με βοηθά η πηγή 9 [φωτογραφία] διότι ότι αυτοί φαίνονται πιο δυστυχησμένα [σε σχέση με την ξυλογραφία]» (κορίτσι).
- 8 παιδιά (2 αγόρια και 6 κορίτσια) βασίστηκαν στην αντικειμενικότητα που κατά τη γνώμη τους διαθέτει το φωτογραφικό ντοκουμέντο, στην υποτιθέμενη αληθινή αποτύπωση της ιστορικής πραγματικότητας που παρέχει: «περισσότερο με βοηθα να μπω στη θέση αυτών των ανθρώπων η πηγή 9 επειδή φαίνεται τι περνάνε αυτά τα παιδιά στα αλήθεια» (αγόρι) και «με βοήθησε αυτή η εικόνα [πηγή 9 – φωτογραφία] διότι είναι πραγματικά παιδιά ενώ στην 8 είναι απλά μια ξυλογραφία» (κορίτσι). 1 κορίτσι αυτής της ομάδας προσέθεσε και μια ακόμα διάσταση, ότι η φωτογραφία «σου δημιουργεί πιο έντονα συναισθήματα».
- 3 παιδιά (1 αγόρι και 2 κορίτσια) επέλεξαν τη φωτογραφία, διότι απεικονίζει παιδιά: «περισσότερο με βοήθησε η εικόνα με τα παιδιά [πηγή 9 – φωτογραφία] γιατί και εγώ παιδί είμαι» (αγόρι) και «με βοηθά περισσότερο η δεύτερη [πηγή 9 – φωτογραφία] γιατί απεικονίζει παιδιά» (κορίτσι).
- 1 κορίτσι φαίνεται πως στηρίχθηκε στην αυθεντικότητα που κατά τη γνώμη της διαθέτει η φωτογραφία, επειδή αποτυπώνει καλύτερα τι νιώθουν τα απεικονιζόμενα πρόσωπα: «γιατί δείχνει τα πρόσωπα των παιδιών και καταλαβαίνεις ακριβώς τα συνεσθήματα τους».
- 8 παιδιά (4 αγόρια και 4 κορίτσια) δεν έδωσαν δικαιολόγηση ή η δικαιολόγησή τους ήταν ασαφής.

Από την άλλη, 12 παιδιά έγραψαν πως η ξυλογραφία είναι πιο βοηθητική στην ενσυναίσθηση. Μελετώντας τις δικαιολογήσεις που έδωσαν προκύπτουν τα παρακάτω:

- Η δικαιολόγηση που δόθηκε από τα πιο πολλά παιδιά, συγκεκριμένα 3 (1 αγόρι και 2 κορίτσια), ήταν ίδια με αυτήν που δόθηκε από την πλειοψηφία όσων διάλεξαν τη φωτογραφία. Φαίνεται δηλαδή πως για να μπουν στη θέση όσων βίωσαν την Κατοχή, αυτά τα 3 παιδιά χρειάζονταν μια πηγή που να αποτυπώνει τις δυσκολίες και τις κακουχίες εκείνης της περιόδου, πράγμα που θεώρησαν ότι το κατόρθωνε η ξυλογραφία: «ποιο πολυ με βοηθήσε η πηγη 8 [ξυλογραφία] γιατί τους δυχνει ποιο πυνασμενους βοησμενους [φοβισμένους?] και χωρις σπιτια» (αγόρι) και «με βοηθαι πιο πολυ η πηγη 8 γιατί βλεπω την ταλαιπωρια, την φτωχια και τον απελπισμο στα ματια τους» (κορίτσι).

- 1 κορίτσι διάλεξε την ξυλογραφία, επειδή σύμφωνα με την ίδια υπερτερούσε σε *πληροφοριακές δυνατότητες*: «με βοηθάει [η πηγή] 8 [ξυλογραφία] γιατί γράφει πιο πολλά».
- 1 αγόρι φαίνεται να στηρίχτηκε στην (κατά τη γνώμη του) *αντικειμενικότητα* της ξυλογραφίας: «η πηγή 8 με βοηθάει πιο πολύ γιατί είναι μια αληθινή εικόνα».
- 1 αγόρι βασίστηκε στην *αυθεντικότητα* που για τον ίδιο έχει η ξυλογραφία, διότι παρουσιάζει καλύτερα τι αισθάνονται τα πρόσωπα που απεικονίζονται: «με βοηθάει η πηγή 8 [ξυλογραφία] γιατί δείχνει ποιο καθαρά τα συνεσθήματα».
- 6 παιδιά (3 αγόρια και 3 κορίτσια), δηλαδή τα μισά από όσα επέλεξαν την ξυλογραφία, δεν αιτιολόγησαν την επιλογή τους.

Τέλος, 3 αγόρια δήλωσαν πως και οι δύο εικονιστικές πηγές τα βοηθούν να μπουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής:

- 1 αγόρι το έγραψε αυτό βασισμένο στις *δυσκολίες και τις κακουχίες* που αποτυπώνονται και στις δύο εικόνες: «με βοηθάν και οι δύο γιατί βλέπω το πόσο πεινάνε μαι [μα?] και το πόσο έχουν στεναχωρηθεί».
- 1 μαθητής επέλεξε και τις δύο εικόνες, στηριγμένος στην (κατά τον ίδιο) *ομοιότητά* τους: «γιατί απεικονίζουν το ίδιο πράγμα».
- 1 αγόρι δεν έδωσε δικαιολόγηση της απάντησής του.

Ερώτηση 5.3. – επιλογή πηγής και αιτιολόγηση		
ΕΠΙΛΟΓΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ
φωτογραφία	31 (12 Α και 19 Κ)	αποτυπώνει τις δυσκολίες και τις κακουχίες της περιόδου, αντικειμενικότητα φωτογραφίας, απεικονίζει παιδιά
ξυλογραφία	12 (6 Α και 6 Κ)	αποτυπώνει τις δυσκολίες και τις κακουχίες της περιόδου
και οι δύο	3 Α	αποτυπώνουν τις δυσκολίες και τις κακουχίες της περιόδου, απεικονίζουν το ίδιο
καμία απάντηση	21 (15 Α και 6 Κ)	

Εξετάζοντας συνολικά την ερώτηση 5.3., μετά την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε πως σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώθηκαν τα αναμενόμενα. Πράγματι, στα συναισθήματα που καταγράφουν οι μαθητές/τριες κυριαρχούν η στεναχώρια, η λύπη, η πείνα και ο φόβος. Σχετικά με την πηγή που δηλώνουν ότι τους/τις βοηθάει να καταλάβουν τι αισθάνονταν οι άνθρωποι της Κατοχής, όντως η πλειοψηφία επιλέγει το φωτογραφικό ντοκουμέντο. Αναμενόταν πως θα στηρίζουν την επιλογή τους βασισμένοι/ες στην «αντικειμενικότητα» της φωτογραφίας. Πράγματι, αρκετά από τα παιδιά που διάλεξαν τη φωτογραφία βασίστηκαν σε αυτό, εντούτοις τα περισσότερα έγραψαν πως διάλεξαν τη φωτογραφία, διότι παρουσιάζει τις δυσκολίες και τις δυσμενείς συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή. Η ίδια δικαιολόγηση επικράτησε και στα παιδιά που επέλεξαν την ξυλογραφία.

Μολαταύτα, πρέπει να σημειωθεί πως ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών, σχεδόν 1 στα 3, δεν απάντησε καθόλου στο ερώτημα ποια πηγή συνδράμει κατά τη γνώμη τους στην ενσυναίσθηση. Επίσης, από τα παιδιά που έγραψαν την πηγή που

επιλέγουν, αρκετά δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους. Αυτές οι ελλείψεις πιθανότατα παρατηρήθηκαν, διότι η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν απαιτητική και δεν ήταν όλοι/ες οι μαθητές/τριες του δείγματος σε θέση να ανταποκριθούν. Είναι ακόμη αναγκαίο να ληφθεί υπόψιν ότι επρόκειτο για την τελευταία ερώτηση του φύλλου εργασίας, επομένως αρκετά παιδιά ίσως ήταν κουρασμένα ή βιάζονταν να τελειώσουν.

Σε γενικές γραμμές μπορεί να υποστηριχθεί πως τα παιδιά του δείγματος βοηθήθηκαν από τις οπτικές πηγές, ώστε να κατανοήσουν τα συναισθήματα των ανθρώπων της περιόδου που μελετάται. Προκύπτει αυτή η διαπίστωση, επειδή τα περισσότερα παιδιά όχι μόνο σημείωσαν τα συναισθήματα που θα ένιωθαν τα ίδια αν ζούσαν τότε, αλλά κάνοντας λόγο για λύπη, πείνα και φόβο έδειξαν ότι μπόρεσαν να αντιληφθούν το κλίμα της εποχής.

ΕΘΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΕΘΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

## 5. ΤΕΛΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπό της έρευνας που παρουσιάζεται με την παρούσα εργασία αποτελούσε να διερευνηθούν οι απόψεις παιδιών της ΣΤ' δημοτικού αναφορικά με τις οπτικές πηγές ως ιστορικές μαρτυρίες. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας η οποία έλαβε χώρα σε τέσσερα σχολικές τάξεις, μπορούμε να εκφράσουμε τις παρακάτω διαπιστώσεις, οι οποίες αναμφίβολα δε δύνανται να γενικευτούν, καθώς το δείγμα αποτελείτο από 67 μαθητές και μαθήτριες:

1. Κατ' αρχάς φαίνεται πως τα παιδιά επιθυμούν τη χρήση των εικόνων στο μάθημα της Ιστορίας. Αυτό κατέστη αντιληπτό μέσα από τις δηλώσεις τους στο pre - test και στο post - test, αλλά και από όσα διαπίστωνε ο ίδιος ο ερευνητής κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Βέβαια, η επιθυμία αυτή πιθανότατα υφίσταται για λόγους που δεν ταυτίζονται με τη σύγχρονη συζήτηση για τη διδακτική αξιοποίηση των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών. Εννοούμε πως τα παιδιά ίσως θέλουν τις εικόνες, επειδή θεωρούν ότι η οπτική πηγή είναι ευκολότερη από την κειμενική, επειδή είναι πιο εξοικειωμένα με τις εικόνες ήδη πριν μάθουν γραφή και ανάγνωση, επειδή με τα χρώματά τους κάνουν ελκυστικότερο το βιβλίο και επειδή διακόπτουν τη μονοτονία της αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου. Σε ανάλογα ευρήματα καταλήγει και η Παπαδάκη που διαπιστώνει πως οι μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι θετικά διακείμενοι/ες απέναντι στα φωτογραφικά ντοκουμέντα και τις γελοιογραφίες (2013: 325).

2. Στην εν λόγω έρευνα ο παράγοντας φύλο και περιοχή σχολείου δε δείχνει να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τις οπτικές πηγές. Ενδεικτικά, σε τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα και ανήκουν στην ίδια ακριβώς σχολική μονάδα, συχνά καταγράφονται διαφορετικές απαντήσεις και τάσεις. Ούτε όμως, όπως φαίνεται, συνιστά καθοριστικό παράγοντα το αν τα παιδιά έχουν ήδη διδαχτεί ένα συγκεκριμένο θέμα (όπως στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας τον πόλεμο του '40) και γνωρίζουν σε γενικές γραμμές το ιστορικό πλαίσιο, καθώς μαθητές/τριες του δείγματος από δύο τμήματα που είχαν διδαχτεί τα αντίστοιχα μαθήματα από το σχολικό βιβλίο δεν παρουσίασαν πιο αναπτυγμένες δεξιότητες επεξεργασίας οπτικών πηγών. Επομένως, οι λόγοι για την αδυναμία που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες να χειριστούν τις οπτικές πηγές πρέπει να αναζητηθούν σε ευρύτερα αίτια, που έχουν να κάνουν με τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και το συνολικό προσανατολισμό του στα ελληνικά σχολεία (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008). Παρόμοιες διαπιστώσεις καταγράφει και η έρευνα της Παπαδάκη για μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2013: 327).

3. Μέσα από τη μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών, βρέθηκε ότι δεν είναι σε θέση να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις, όταν πρόκειται να αξιοποιήσουν μια οπτική πηγή. Αρκετά παιδιά του δείγματος παραλείπουν να αναφέρουν τι βλέπουν ή να καταγράψουν το χώρο και τον χρόνο των απεικονιζόμενων γεγονότων. Παράλληλα, άλλα παιδιά, επιχειρούν μεν να περιγράψουν το τι, το πότε και το πού, δε δύνανται όμως να δώσουν ορθές απαντήσεις. Σε σχετική ερώτηση παρατηρήθηκε μάλιστα πως οι μεγαλύτερες δυσκολίες αφορούσαν το τι (τι απεικονίζεται στην εικόνα) και το πότε (ποιος είναι ο χρόνος των απεικονιζόμενων γεγονότων). Πάντως και η Παπαδάκη στη δική της έρευνα για μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου διαπιστώνει ότι «οι μαθητές έχουν

μη καλλιεργημένες δεξιότητες ως προς την ιστορική ανάγνωση των υλικών καταλοίπων» (2013: 326). Αυτό είναι αναμενόμενο, εφόσον δεν έχουν μάθει να εργάζονται έχοντας ως βάση τις πηγές, για να ερευνούν ιστορικά ζητήματα. Βέβαια στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας, υπάρχει αφθονία πηγών (κειμενικών και οπτικών). Μολαταύτα, όπως επισημαίνουν οι Ανδρέου και Κασβίκης σε σχετική έρευνά τους, η ενσωμάτωση ιστορικών πηγών στα εγχειρίδια δε σημαίνει πως αυτές αξιοποιούνται σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις για τη διδακτική του μαθήματος, απόψεις οι οποίες επιζητούν να αντιλαμβάνονται τα παιδιά την υποκειμενική και διαμεσολαβημένη μαρτυρία που παρέχουν οι κάθε είδους πηγές και να τις χρησιμοποιούν για να απαντούν σε ιστορικά ερωτήματα (2008: 90-91). Παρομοίως και ο Παληκίδης στην έρευνά του για τις οπτικές πηγές στα ελληνικά εγχειρίδια Ιστορίας καταγράφει μεν τη βούληση για αξιοποίηση των εικόνων στη διδασκαλία, αυτή όμως δε μετουσιώνεται σε πράξη σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδακτική του μαθήματος (2008: 348-355). Ο ίδιος ερευνητής σχολιάζει πως η τεκμηριωτική (όπως την χαρακτηρίζει) εικονογράφηση, δηλαδή η ενσωμάτωση πρωτογενών εικονιστικών πηγών στα σχολικά βιβλία με κατάλληλο υπομνηματισμό, σπανίζει. Αντιθέτως, ειδικά στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, έχει καθιερωθεί η εικονογράφηση της αφήγησης με σκίτσα. Αδυναμίες τους συνιστούν ότι αυτά δύναται να θεωρηθούν από τα παιδιά ιστορικές πηγές, ενώ δεν είναι, και ότι δε μπορούν να συνδράμουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προσέγγισης εικονιστικών πηγών (Παληκίδης, 2008: 331-334). Και η Παπαδάκη στη δική της έρευνα διαπιστώνει πως η Ιστορία εξακολουθεί να διδάσκεται με άξονα την αποστήθιση της αφήγησης του βιβλίου και όχι την παροχή δεξιοτήτων στα παιδιά (2013: 324).

4. Βρέθηκε επίσης πως μια οπτική πηγή δεν αρκεί στους/στις μαθητές/τριες του δείγματος, όταν ζητείται από αυτούς/ές να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Φαίνεται πως χρειάζονται είτε μια κειμενική πηγή είτε ένα συνδυασμό αυτών (κειμενική και οπτική). Αυτό έγινε αντιληπτό, όταν τους/τις ετίθετο ένα ιστορικό ερώτημα και ζητείτο να σημειώσουν ποια από τις δύο πηγές (κειμενική, οπτική ή και οι δύο) τους/τις βοηθούσαν να απαντήσουν. Σχεδόν τα μισά παιδιά του δείγματος επέλεξαν το κείμενο και με μικρή διαφορά ακολουθούσαν όσα απάντησαν ότι αμφότερες οι πηγές βοηθούν. Από τη μια φανερώνεται, λοιπόν, πόσο ανοίκειες νιώθουν τις οπτικές πηγές οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Από την άλλη, διαφάνηκε πως επιλέγουν τις πηγές με κριτήριο την αφθονία τους σε πληροφορίες ή με βάση το ποιες τους είναι πιο κατανοητές. Αγνοούν δηλαδή άλλες παραμέτρους, όπως το χώρο και το χρόνο παραγωγής της πηγής, το δημιουργό της, το αν αποκρύπτει κάτι και εστιάζει σε κάτι άλλο κλπ.

5. Επιχειρώντας επίσης σε άλλη ερώτηση να διερευνηθεί αν τα παιδιά προσδίδουν μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικότητας σε μια οπτική ή σε μια κειμενική πηγή («ποια πηγή από τις δύο μας λέει την αλήθεια»), τα περισσότερα απαντούν «και οι δύο πηγές». Η πλειονότητα των παιδιών εντούτοις δε δύναται να παράσχει επαρκή αιτιολόγηση αυτής της απάντησης. Λίγα μόνο παιδιά επιχειρούν να προβούν σε μια σύνθεση λαμβάνοντας υπόψιν και το κείμενο και την εικόνα, με τα περισσότερα από αυτά να είναι κορίτσια. Σε αυτό το τελευταίο σημείο μάλιστα συμφωνεί και η έρευνα της Παπαδάκη που διαπιστώνει πως τα κορίτσια «μπορούν...με μεγαλύτερη ευκολία να συσχετίσουν το γραπτό λόγο με τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες» (2013: 327). Στην εν λόγω ερώτηση το κείμενο αποτελεί την επόμενη επιλογή και η εικόνα

την τελευταία. Από τις απαντήσεις όσων επιλέγουν το κείμενο διαπιστώνεται πως αυτό γίνεται, διότι θεωρείται από τα παιδιά αναλυτικότερο και πλουσιότερο σε πληροφορίες. Φαίνεται πως από τις κειμενικές πηγές μπορούν ευκολότερα να αντλούν πληροφορίες. Συγχρόνως δεν έχουν μάθει να καταπιάνονται με οπτικές πηγές και αγνοούν ότι και από αυτές μπορούμε να αντλήσουμε άφθονα και χρήσιμα στοιχεία. Από την άλλη, βέβαια, για όσους/ες επιλέγουν την εικόνα, διαπιστώνεται ότι προκρίνουν την οπτική πηγή ως προς την αυθεντικότητα στην αναπαράσταση του παρελθόντος σε σχέση με τη γραπτή πηγή, ότι δηλαδή η εικόνα αποτυπώνει καλύτερα από τη γραπτή πηγή ένα γεγονός όπως αυτό συνέβη στην εποχή του. Ίσως αυτό συμβαίνει, γιατί τα παιδιά παρασύρονται από τη δύναμη που διαθέτουν οι οπτικές αναπαραστάσεις, όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής. Δε φαίνεται επίσης να κατανοούν ότι η αφθονία στοιχείων ή η θεωρούμενη αυθεντικότητα μιας πηγής δε συνεπάγονται αυτομάτως την αντικειμενικότητά της (ποια μας λέει την αλήθεια). Παρόμοια διαπίστωση κάνει από άλλη έρευνα και ο Κασβίκης (2016: 978).

6. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες δείχνουν να αντιλαμβάνονται πως είναι σημαντικό να ξέρουμε ότι ο δημιουργός μιας πηγής έχει ζήσει ο ίδιος τα γεγονότα που παρουσιάζει με τη μαρτυρία του. Μάλιστα, δικαιολογώντας τη σημασία που έχει μια τέτοια γνώση δίνουν πολυποικίλες αιτιολογήσεις. Υπάρχουν παιδιά που υποστηρίζουν ότι οι δημιουργοί οι οποίοι έχουν βιώσει εκ του σύνεγγυς τα γεγονότα που παρουσιάζουν στις πηγές τους γνωρίζουν και παρέχουν μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών και άλλα που ισχυρίζονται πως αυτοί αποτυπώνουν καλύτερα το πώς έγιναν τα γεγονότα, δίνουν με άλλα λόγια αυθεντικότερες μαρτυρίες. Κάποια παιδιά, επιπλέον, εκτιμούν πως οι δημιουργοί αυτοί είναι αξιόπιστοι και αντικειμενικοί, μας μεταφέρουν δηλαδή την αλήθεια. Μολαταύτα, η επίγνωση ότι ο δημιουργός έχει ζήσει τα παρουσιαζόμενα με την πηγή γεγονότα φαίνεται να ωθεί τα παιδιά στην αποδοχή ως αληθινών και αξιόπιστων όσων πληροφοριών παρουσιάζονται από την πηγή χωρίς τα ίδια να προχωρούν σε περαιτέρω κριτική ανάλυση: δεν ασχολούνται δηλαδή με τις προθέσεις του δημιουργού της πηγής και με το αν αυτός αποκρύπτει κάτι, θεωρώντας πως αυτός απλώς μας μεταφέρει αυτούσια την ιστορική πραγματικότητα. Δεν ενδιαφέρονται επίσης για τις επιδράσεις που θα είχε η οπτική πηγή στο κοινό που θα την έβλεπε ούτε για τους τρόπους με τους οποίους το πιθανό κοινό επηρεάζει το πώς ο δημιουργός θα απεικονίσει κάτι.

7. Σχετικά με την πρόσληψη των διαφορετικών ειδών οπτικών πηγών, όταν τα παιδιά του δείγματος καλούνται να απαντήσουν σε ένα ιστορικό ερώτημα, επιλέγουν να στηριχθούν περισσότερο στον ζωγραφικό πίνακα παρά στη γελοιογραφία. Με βάση τις απαντήσεις τους, προκύπτει ότι θεωρούν τον πίνακα ζωγραφικής αυθεντικότερο, πλουσιότερο σε πληροφορίες και αντικειμενικότερο σε σχέση με τη γελοιογραφία. Αυτό βέβαια καταδεικνύει ότι στη διδασκαλία του μαθήματος είναι αναγκαίο να αξιοποιηθεί περισσότερο η γελοιογραφία. Οι γελοιογραφίες μπορεί να παραποιούν την πραγματικότητα με τις υπερβολές και τις καρικατούρες τους, αλλά σε κάθε περίπτωση μπορούν να αντληθούν και από αυτές χρήσιμα ιστορικά στοιχεία, λόγου χάρη για την κοινή γνώμη της εποχής παραγωγής τους, όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος (Stradling, 2001: 125).

8. Σχετικά με τη γελοιογραφία ειδικότερα, η επίδοση των παιδιών του δείγματος κρίνεται αξιόλογη από την εξής άποψη: φαίνεται πως στη γελοιογραφία



στέκονται πιο επιφυλακτικά, όχι επειδή αντιλαμβάνονται ότι, όπως όλες οι άλλες πηγές, έτσι και αυτή μεταφέρει αλλοιωμένη μια ιστορική πραγματικότητα μέσα από τα μάτια του δημιουργού της, αλλά κυρίως γιατί καταλαβαίνουν τον περιπαικτικό της χαρακτήρα, τις καρικατούρες της κλπ. που μειώνουν ακόμη περισσότερο την αληθοφάνειά της.

9. Όταν μάλιστα σε σχετική ερώτηση εξεταζόταν το κατά πόσο μπορούν τα παιδιά της έρευνας να αποκωδικοποιήσουν σύμβολα και καρικατούρες της γελοιογραφίας, ένα στα πέντε παιδιά έδωσε πλήρεις και αιτιολογημένες απαντήσεις. Μάλιστα, αν συνυπολογίσουμε και τα παιδιά στις ημιτελείς απαντήσεις, που μπορεί λόγω χάρη να ανίχνευσαν κάποια από τα σύμβολα και να εξήγησαν την απάντηση που έδωσαν ή έστω να τα εντόπισαν απλώς, αλλά να μην εξήγησαν πώς τα αναγνώρισαν, τότε μπορούμε να είμαστε σε κάποιο βαθμό αισιόδοξοι πως τα παιδιά με τις σωστές υποδείξεις μπορούν να αξιοποιήσουν τις γελοιογραφίες.

10. Επιπροσθέτως, από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών σε ερώτηση που αφορούσε ένα φωτογραφικό ντοκουμέντο και μια εικαστική αναπαράσταση (συγκεκριμένα ξυλογραφία) προκύπτει πως η φωτογραφία υπερτερεί κατά τη γνώμη τους στη διάσταση της αυθεντικότητας. Οι περισσότεροι/ες αιτιολογούν αυτήν την άποψη επικαλούμενοι/ες την υποτιθέμενη αντικειμενικότητα της φωτογραφίας. Διαπιστώνεται λοιπόν πρώτον πως τα παιδιά συγχέουν την αυθεντικότητα με την αντικειμενικότητα. Με άλλα λόγια, λαμβάνουν ως δεδομένο ότι η φωτογραφία αποτυπώνει την αληθινή ιστορική πραγματικότητα, συνεπώς κατά τη γνώμη τους την αναπαριστά και πιο πιστά. Αυτό δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς στην περίπτωση των φωτογραφικών ντοκουμέντων το λεγόμενο «εφέ της πραγματικότητας» (reality effect) καθίσταται ιδιαίτερα έντονο, ώστε ο Burke να κάνει λόγο για τον «πειρασμό του ρεαλισμού» (2003: 27-28). Και σε έρευνα του Κασβίκη (2016: 975) τα ερευνητικά υποκείμενα αιτιολογούν παρομοίως την αυθεντικότητα της φωτογραφίας, βασισμένα δηλαδή στην «αντικειμενικότητά» της. Η συγκεκριμένη έρευνα μάλιστα καταλήγοντας διαπιστώνει πως «σε πολλές περιπτώσεις τα στοιχεία της αντικειμενικότητας, της αυθεντικότητας και της πληροφοριακής δυνατότητας των ... εικονιστικών πηγών αλληλοτέμνουν την επιχειρηματολογία των παιδιών» (Κασβίκης, 2016: 978).

Δεύτερον, οι μαθητές/τριες δείχνουν να παρασύρονται από τη «μαγική δύναμη» που έχει η φωτογραφία να πείθει, όχι μόνο παιδιά αλλά όλο το κοινό, ότι αποτυπώνει επακριβώς μια ιστορική πραγματικότητα, όπως έχει προαναφερθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο και στην έρευνα του Κασβίκη (2016: 977). Δεν αντιλαμβάνονται, λοιπόν, ότι μια φωτογραφία ίσως δεν αναπαριστά καλύτερα από ένα έργο τέχνης (όπως έχουμε εδώ παραδείγματος χάριν την ξυλογραφία) τα γεγονότα όπως ήταν ή έγιναν τότε, γιατί ο φωτογράφος μπορεί σκόπιμα ή όχι να εστιάζει την προσοχή του σε κάτι, αγνοώντας κάτι άλλο ή μπορεί η φωτογραφία να έχει υποστεί επεξεργασία.

11. Οι οπτικές πηγές επίσης δύνανται να βοηθήσουν τα παιδιά του δείγματος στην ικανότητα ενσυναίσθησης, δηλαδή στην ικανότητα να μπουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής που μελετάται, να αντιληφθούν τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις αγωνίες τους. Αυτό διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους σε σχετική ερώτηση όπου οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες κατέγραψαν τα συναισθήματα που θα ένιωθαν αν ζούσαν στην εποχή αναφοράς.

Καταλήγοντας, μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τις διαπιστώσεις που προέκυψαν καθίσταται εφικτό να αναδειχθούν κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας με την αξιοποίηση οπτικών πηγών:

- i. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να αξιοποιήσουμε την επιθυμία των παιδιών για χρήση εικόνων στο μάθημα και να τη στρέψουμε προς τη σωστή κατεύθυνση. Να κάνουμε τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν πως πρώτα από όλα δε γίνεται ιστορία χωρίς ιστορικές πηγές, ότι ως πηγές δεν εννοούμε μόνο τα κείμενα αλλά και τις κάθε μορφής εικόνες και ότι οι εικόνες έχουν και αυτές τα δικά τους ιδιαίτερα γνωρίσματα και δυσκολίες.
- ii. Έπειτα, χρειάζεται να εξασκηθούν τα παιδιά στην προσέγγιση οπτικών πηγών με προσεκτικότερη παρατήρηση της πηγής και προσφυγή και σε άλλες πηγές, για παράδειγμα σε κείμενα, τις οποίες μάλιστα να τις ερευνούν συνδυαστικά και κριτικά.
- iii. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε συγχρόνως να αξιοποιήσουμε τη σημασία που φαίνεται να δίνουν τα παιδιά στο δημιουργό και πάνω σε αυτήν να οικοδομήσουμε την κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών.
- iv. Επιπλέον, μπορούμε να εκμεταλλευτούμε την επιφυλακτικότητα των παιδιών την οποία ανιχνεύουμε στην προσέγγιση γελοιογραφιών και να την ενισχύσουμε επεκτείνοντάς την και σε άλλα είδη πηγών, ώστε να φτάσουν τελικά να τις αντιμετωπίζουν κριτικά.

Σε κάθε περίπτωση η έρευνα που περιγράφεται με την παρούσα εργασία ήταν μικρής έκτασης και για αυτό δεν είναι εφικτό να διατυπωθούν γενικά συμπεράσματα. Καταδεικνύεται εντούτοις η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τις οπτικές πηγές, αν θέλουμε να τις εντάξουμε ουσιαστικά και όχι τυπικά, σε διακοσμητικό ρόλο, στη διδακτική πρακτική για το μάθημα της Ιστορίας. Ταυτοχρόνως, μια ενδιαφέρουσα μελέτη θα μπορούσε να αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν Ιστορία, διερευνώντας τι γνώμη έχουν για τις οπτικές πηγές, κατά πόσο τις αξιοποιούν στη διδασκαλία κλπ.

Τέλος, καθίσταται λοιπόν πρόδηλο πως το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας για τις οπτικές ιστορικές πηγές είναι μεγάλο και πρόσφορο για μελλοντική ενασχόληση για όποιον και όποια το επιθυμεί.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η διεξαγωγή της περιγραφόμενης με την εργασία αυτή έρευνας συνέπεσε με την πρώτη σχολική χρονιά κατά την οποία εργάστηκα ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο. Θεώρησα ιδιαίτερα ευχάριστη τη συγκυρία αυτή, διότι είχα την ευκαιρία να διαπιστώσω σε ποιο βαθμό όσα περιγράφονται στη βιβλιογραφία λαμβάνουν πράγματι χώρα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Η εμπειρία της έρευνας στη σχολική τάξη ήταν ιδιαίτερος ευχάριστη και τολμώ να πω ότι με βοήθησε ως δάσκαλο.

Για μία ακόμη φορά θα ήθελα να τονίσω πως οι διαπιστώσεις της εν λόγω έρευνας δε μπορούν να γενικευτούν, δεδομένου ότι το δείγμα δεν αποτελείτο από ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό παιδιών.

Οφείλω να αναφέρω πάντως, πως ανεξαρτήτως των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, αυτό που παρατήρησα είναι πως με το φύλλο εργασίας που βασιζόταν στις πηγές, τα παιδιά ήταν σε θέση να προχωρούν παρακάτω με το δικό του ρυθμό το καθένα. Αυτό δε θα μπορούσε να επιτευχθεί με την προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο και την αφήγηση του/της δασκάλου/ας. Φυσικά, με μιας σύντομης διάρκειας διδακτική παρέμβαση, δε θεωρώ πως τα παιδιά κατέκτησαν την εργασία με πηγές στο μάθημα της Ιστορίας. Άλλωστε, τα παιδιά δεν είναι εξασκημένα σε κάτι τέτοιο, πόσο μάλλον όταν στο φύλλο εργασίας αξιοποιούνται κυρίως οπτικές πηγές. Φρονώ, μολαταύτα, πως με τη συνεχή εξάσκηση και την αλλαγή του διδακτικού μοντέλου, μπορούμε σε κάποιον βαθμό να πετύχουμε να μαθαίνουν τα παιδιά Ιστορία μέσα από πηγές και το κυριότερο να μάθουν πώς να μαθαίνουν, ότι δηλαδή Ιστορία δεν είναι η αποστήθιση ονομάτων, ημερομηνιών και γεγονότων από το σχολικό βιβλίο, αλλά το να τη μαθαίνω μέσα από αυθεντικές πηγές που προσεγγίζω κριτικά.

Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί αδήριτη ανάγκη να συνεχιστεί η έρευνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες τις οπτικές πηγές. Ζούμε εξάλλου σε μια περίοδο κατά την οποία η εικόνα έχει μεγάλη δύναμη, στην «εποχή της εικόνας», αλλά και στην εποχή των fake news. Μαθαίνοντας τα παιδιά να επεξεργάζονται κριτικά τις οπτικές πηγές, μαθαίνουν να εξετάζουν και να φιλτράρουν τον καταγισμό εικόνων που δέχονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και να γίνονται αυριανοί/ές κριτικά σκεπτόμενοι/ες και ενεργοί/ές πολίτες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αζέλης, Α. (2004). Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας. Στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 149-159). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αλεξιάκη, Ε. (2004). Η χρήση των εικαστικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας και η δυνατότητα διαθεματικής αξιοποίησής τους. Στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 185-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρεάδου, Χ. (2011). Οπτικά ντοκουμέντα. Στο Ρεπούση Μ. και Τσιβάς Α. (Επιμ.), *Από τα ίχνη στις μαρτυρίες. Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας* (σσ. 237-285). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ανδρέου Α. και Κασβίκης Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Αντρέας (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 81-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρώνη-Τσίχλη, Κ. (2008). *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι. Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία: πανεπιστημιακές παραδόσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Βόγλη, Ε. (2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του*, χτε: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, προσβάσιμο στο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3821/2/15176\\_Vogli\\_Elpida.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3821/2/15176_Vogli_Elpida.pdf) [ανακτήθηκε: 08-08-2019].

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κασβίκης, Κ. (2016). Μεταξύ φωτογραφίας και αναπαράστασης. Μια απόπειρα διερεύνησης των ιδεών των παιδιών για τις ιστορικές πηγές. Στο Μαλαφάντης Κ. Δ., Παπαδοπούλου Β., Αυγητίδου Σ., Ιορδανίδης Γ. και Μπέτσας Ι. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014)* (σσ. 970-980). Ζεφύρι: Διάδραση.

Κόκκινος, Γ. (2004). Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 57-79). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2015). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μελάς, Μ. (1999). Ιστορικές πηγές στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά* (51-52), σσ. 66-83.

Παληκίδης, Ά. (2008). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Α. Αντρέας (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321-362). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδάκη, Α. (2013). *Η χρήση των φωτογραφιών και των γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πουρκός Μ. και Δαφέρμος Μ. (Επιμ.). (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Ρεπούση Μ. και Τσιβάς Α. (Επιμ.). (2011). *Από τα ίχνη στις μαρτυρίες. Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. *Τα Ιστορικά* (33), σσ. 319-378.

Σακκά, Β. (2001). Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά* (59/60), σσ. 105-120.

## **Μεταφρασμένη**

Fernández – Armesto, F. (2007). Επίλογος: τι είναι ιστορία σήμερα;. Στο C. David (Επιμ.), *Τι είναι Ιστορία Σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, Μεταφρ., σσ. 271-293). Αθήνα: νήσος - Π. ΚΑΠΟΛΑ .

Burke, P. (2003). *Αυτοψία: οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. (Α. Ανδρέου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (Α. Λυκούργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης - Μ. Μαυράκη - Χ. Μητσοπούλου - Π. Μπιθάρα - Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου – Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg - Γ. & Κ. Δαρδανός.

Stradling, R. (2001). *Η διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20ού αιώνα*. Strasburg: Council of Europe Publishing.

### **Ξενόγλωσση**

NSW Government (2010), *History for those new to teaching the subject. Curriculum k-12*, Department of Education and Training.

Sandwell, Ruth M. “Using Primary Documents in Social Studies and History.” In *The Anthology of Social Studies Volume 2: Issues and Strategies for Secondary Teachers*, edited by Roland Case and Penney Clark, 295-307. Vancouver: Pacific Educational Press, 2008.

Smithsonian National Museum of American History (n.d.), *Engaging students with primary sources*, Kenneth E. Behring Center, Thinkfinity, Verizon foundation.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συμπλήρωσε με  $\checkmark$  την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο



Πρόταση	Συμφωνώ	Διαφωνώ
1. Κάτι που απεικονίζεται σε μια εικόνα από το παρελθόν είναι οπωσδήποτε αλήθεια.		
2. Μια φωτογραφία από τα χρόνια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου είναι πιο αξιόπιστη πηγή από μια γελοιογραφία της ίδιας περιόδου.		
3. Όταν θέλω να πάρω ιστορικές πληροφορίες από έναν πίνακα ζωγραφικής είναι χρήσιμο να ξέρω ποιος/α τον ζωγράφισε.		
4. Οι εικόνες σε ένα βιβλίο ιστορίας με βοηθούν να καταλάβω καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα.		
5. Μπορώ πιο εύκολα να απαντήσω σε ερωτήσεις για μια εικόνα παρά για μια γραπτή πηγή.		
6. Το μάθημα της ιστορίας μου αρέσει περισσότερο όταν χρησιμοποιούμε και εικόνες από μια παλιότερη περίοδο.		
7. Μια φωτογραφία από το παρελθόν λέει σίγουρα την αλήθεια.		
8. Για να καταλάβω καλύτερα πώς ένιωθαν οι Έλληνες στρατιώτες στα βουνά της Πίνδου, είναι καλύτερα να κοιτάξω μια φωτογραφία της εποχής παρά έναν σχετικό πίνακα ζωγραφικής.		

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σχολείο:

Τάξη: ΣΤ΄

Αριθμός μαθητή/τριας:

Φύλο: ΚΟΡΙΤΣΙ ΑΓΟΡΙ

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ξεκίνησε το 1939, όταν η ναζιστική Γερμανία εισέβαλλε στη γειτονική Πολωνία. Η Αγγλία και η Γαλλία αντέδρασαν κηρύττοντας τον πόλεμο στη Γερμανία. Σύντομα και άλλες χώρες μπήκαν στον πόλεμο. Η Ιταλία, σύμμαχος της Γερμανίας, τον Οκτώβριο του 1940 επιτέθηκε στην Ελλάδα μέσω της Αλβανίας, την οποία είχε καταλάβει ένα χρόνο νωρίτερα.

- 1.1 . Παρατήρησε τη φωτογραφία (πηγή 1) και διάβασε το παρακάτω κείμενο (πηγή 2). Πες τι βλέπεις στη φωτογραφία και γράψε το πού και πότε γίνονται αυτά που εικονίζονται. Επίσης γράψε τα συναισθήματα του κόσμου στην εικόνα.

---

---

---

---



Πηγή 1



**Πηγή 2:**

*«Καιρός θαυμάσιος, καταγάλανος ουρανός. Πλήθη νέων, με στολές της ΕΟΝ ή με πολιτικά, έχουν χυθεί στους κεντρικούς δρόμους, με λάβαρα, σημαίες, δάφνες, μουσικές. Κρατούν εικόνες του βασιλιά, του Μεταξά, του καταδρομικού Έλλη με την επιγραφή: Δεν λησμονούμε. Ο κόσμος συμμετέχει σ' αυτές τις εκδηλώσεις, χειροκροτεί, ζητωκραυγάζει. Είχα πολλά, παρά πολλά χρόνια να δω τέτοιο ενθουσιασμό στην Αθήνα. Αισθάνεται κανείς ένα πάθος μες στον αέρα, ένα φανατισμό, μια λεβεντιά. Ξύπνησε το ελληνικό φιλότιμο, είναι κάτι ωραίο.»*

**(Γιώργος Θεοτοκάς, Τετράδια Ημερολογίου 1939-1953, εισαγωγή, επιμέλεια Δημήτρης Τζιόβας, Αθήνα χχ, σσ. 170-171.)**

1.2. Πώς υποδέχθηκε ο ελληνικός λαός την κήρυξη του πολέμου; Απάντησε με τη βοήθεια των πηγών 1 και 2:

- α) Διαφώνησε με τον πόλεμο και διαδήλωσε ζητώντας ειρήνη.
- β) Την υποδέχθηκε με χαρά και έδειξε προθυμία να πολεμήσει.
- γ) Πολλοί φοβήθηκαν τον εχθρό, αλλά πήγαν στο μέτωπο χωρίς ιδιαίτερη προθυμία.

1.3. Ποια πηγή σε βοήθησε περισσότερο να απαντήσεις;

- α) Η φωτογραφία
- β) Το κείμενο
- γ) Και οι δύο

Αιτιολόγησε την απάντησή σου:

---

---

---

---

Ο ελληνικός στρατός πολέμησε στην Πίνδο κάτω από δύσκολες συνθήκες τους επιτιθέμενους Ιταλούς.

**Πηγή 3:**

*«Νύχτα πάνω στη νύχτα βαδίζαμε ασταμάτητα, ένας πίσω απ' τον άλλο, ίδια τυφλοί. Με κόπο ξεκολλώντας το ποδάρι από τη λάσπη, όπου, φορές, εκατοβούλιαζε ίσαμε το γόνατο... Και τις λίγες φορές όπου κάναμε στάση να ξεκουραστούμε, μήτε που αλλάζαμε κουβέντα, μονάχα σοβαροί κι αμίλητοι, φέγγοντας μ' ένα μικρό δαδί, μία-μία εμοιραζόμασταν τη σταφίδα. Ή φορές πάλι, αν ήταν βολετό, λύναμε βιαστικά τα ρούχα και ξυνόμασταν με λύσσα ώρες πολλές, όσο να τρέξουν τα αίματα. Τι μας είχε ανέβει η ψείρα ως το λαιμό, κι ήταν αυτό πιο κι απ' την κούραση ανυπόφερτο.»*

**Ελύτης Ο., Το άξιον εστί, Ίκαρος, Αθήνα 1979 σ. 30**



Πηγή 4 «Κατάληψις εχθρικών θέσεων», ελαιογραφία του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη

2.1. Και οι δύο δημιουργοί αυτών των δύο πηγών (3 και 4) πολέμησαν στο μέτωπο της Πίνδου. Ο πρώτος μας περιγράφει πόσο ταλαιπωρημένοι ήταν οι στρατιώτες, ενώ ο δεύτερος μας δείχνει πόσο ηρωικοί ήταν όταν ορμούσαν στον αντίπαλο. Ποια πηγή από τις δύο μας λέει την αλήθεια;

- α) Ο ζωγραφικός πίνακας.
  - β) Το κείμενο.
  - γ) Και οι δύο έχουν κάτι να μας πουν.
- Αιτιολόγησε την απάντησή σου:

---

---

---

---

2.2. Κατά τη γνώμη σου, έχει σημασία που οι δημιουργοί αυτών των πηγών έζησαν από κοντά τον πόλεμο; Γιατί;

---

---

---

---

2.3. Γιατί ο ζωγράφος της πηγής 4 επέλεξε να παρουσιάσει τους Έλληνες στρατιώτες να επιτίθενται γενναία και ηρωικά στους Ιταλούς;

α) Γιατί έτσι πραγματικά πολεμούσαν οι Έλληνες το 1940.  
β) Γιατί ήθελε να ανεβάσει το ηθικού του κοινού που θα έβλεπε τον πίνακα  
γ) Άλλος λόγος (γράψε ποιος):

---

---

Οι μάχες μεταξύ Ελλήνων και Ιταλών οδήγησαν στη νίκη της μιας πλευράς.



Πηγή 5 – Γελοιογραφία από τον ξένο τύπο

Σημείωση:

- ο η ταμπέλα κάτω δεξιά γράφει: «αυτοκινητόδρομος που φτιάχτηκε από την Ιταλία για εισβολή στην Ελλάδα»
- ο τα λόγια στο συννεφάκι μεταφράζονται ως «ήταν καλό εκ μέρους του Μουσολίνι να φτιάξει αυτό το δρόμο για μας»
- ο η σημαία στο βάθος γράφει: «Ιταλοί που υποχωρούν»



Πηγή 6 – Ζωγραφικός πίνακας

3.1. Με τη βοήθεια των πηγών 5 και 6 γράψε ποιο ήταν το αποτέλεσμα του ελληνοϊταλικού πολέμου. Πώς φαίνεται η νίκη στην πηγή 5, εύκολη ή δύσκολη, και πώς φαίνεται στην πηγή 6;

---

---

---

---

3.2. Ποια από τις δύο πηγές σε βοήθησε περισσότερο να καταλάβεις το αποτέλεσμα του πολέμου;

- α) Ο ζωγραφικός πίνακας.
  - β) Η γελοιογραφία.
  - γ) Και οι δυο.
- Γιατί;

---

---

---

---

3.3 Θεωρείς πως η πηγή 5 δείχνει τα πράγματα έτσι όπως έγιναν; Θυμήσου τι διάβασες στην πηγή 3. (Μπορείς να επιλέξεις μέχρι δυο απαντήσεις)

α) Η γελοιογραφία υπερβάλλει, γιατί οι Έλληνες δεν κυνηγούσαν τους Ιταλούς σε έναν τέτοιο ανοικτό και ελεύθερο δρόμο, ούτε οι Ιταλοί υποχώρησαν τόσο εύκολα.

β) Ναι, γιατί η νίκη των Ελλήνων κατά των Ιταλών ήταν εύκολη υπόθεση.

γ) Δεν τα δείχνει τα πράγματα όπως ακριβώς έγιναν, γιατί η γελοιογραφία θέλει να κοροϊδέψει την ιταλική υποχώρηση.

ΘΟΥΛΙΩΤΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ

Η ήττα των Ιταλών στον πόλεμο με την Ελλάδα τους έκανε να στραφούν στους συμμάχους τους, για να μπορέσουν να υποτάξουν την Ελλάδα.



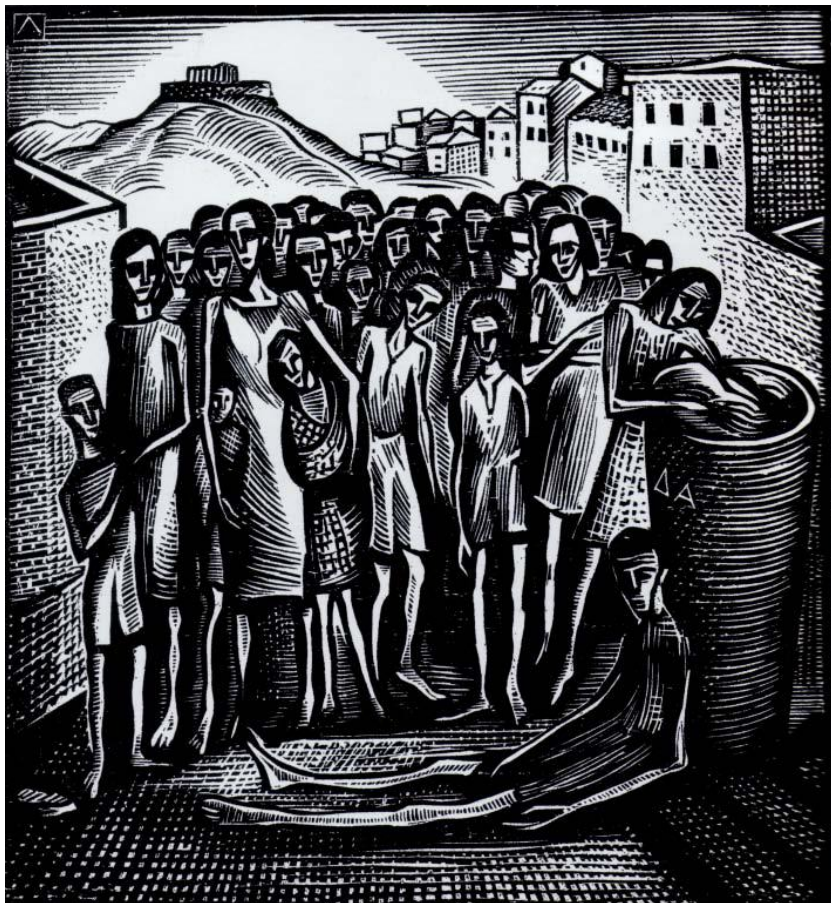
Πηγή 7 – Γελοιογραφία από τον ξένο τύπο

- Η ταμπέλα γράφει «Ελλάδα, Τουρκία και η ανατολή»

4.1. Δες την πηγή 7 και γράψε σε ποιους στράφηκαν οι Ιταλοί για βοήθεια;

4.2. Πώς καταλαβαίνουμε ποιον αναπαριστά το καθένα από τα τρία πρόσωπα της γελοιογραφίας (πηγή 7);

Η Ελλάδα αντιμετώπιη με ισχυρότερους αντιπάλους αναγκάστηκε να παραδοθεί το 1941. Έμεινε για σχεδόν τριάμισι χρόνια, μέχρι το φθινόπωρο του 1944, κάτω από τον τριπλό ζυγό των Γερμανών, των Ιταλών και των συμμάχων τους, των Βουλγάρων. Τα χρόνια της Κατοχής ήταν χρόνια δύσκολα λόγω της πείνας και της φτώχειας που επικράτησαν.



Πηγή 8 - Ξυλογραφία της Λ. Μαγγιώρου (1943)





5.1. Μπορείς να εντοπίσεις 1-2 ομοιότητες και 1-2 διαφορές στις δύο πηγές (8 και 9);

---

---

---

---

5.2. Ποια από τις δύο πηγές (8 και 9) αναπαριστά καλύτερα το πώς ήταν τα χρόνια της Κατοχής στην Ελλάδα;

- α) Η φωτογραφία.
  - β) Η ξυλογραφία.
  - γ) Και οι δυο.
- Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

---

---

---

---

5.3. Αν ζούσες στην Κατοχή, ποια συναισθήματα θα ένιωθες σε μια τόσο δύσκολη περίοδο; Ποια από τις δύο πηγές (8 και 9) σε βοηθά περισσότερο να μπεις στη θέση αυτών των ανθρώπων και γιατί;

---

---

---

---

Συμπλήρωσε με ✓ την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο



Πρόταση	Συμφωνώ	Διαφωνώ
1. Μια γελοιογραφία για ένα ιστορικό γεγονός είναι το ίδιο αξιόπιστη με μια φωτογραφία για το ίδιο γεγονός.		
2. Αν ξέρω το δημιουργό μιας πηγής, τότε μπορώ να την καταλάβω καλύτερα.		
3. Θα ήθελα να χρησιμοποιούμε περισσότερες εικόνες στο μάθημα της ιστορίας.		
4. Μια φωτογραφία που προέρχεται από μια παλιότερη περίοδο μας δίνει αληθινές πληροφορίες σχετικά με την περίοδο αυτή.		
5. Είναι καλύτερα να δω μια φωτογραφία από τα χρόνια της Κατοχής, παρά έναν πίνακα, για να αισθανθώ πόσο δύσκολα περνούσαν τότε οι Έλληνες.		
6. Πρέπει να εξετάζω προσεκτικά μια εικόνα του παρελθόντος πριν αρχίσω να παίρνω πληροφορίες από αυτήν.		
7. Αν έχω να απαντήσω σε ερωτήσεις σχετικά με μια γραπτή πηγή ή με μια εικόνα, θα διαλέξω την εικόνα.		
8. Όταν το μάθημα στην ιστορία έχει και εικόνες μπορώ καλύτερα να καταλάβω τα ιστορικά γεγονότα.		