



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**



**Θέμα μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας:**

**«Η αξιοποίηση του χάρτη στη διδασκαλία της Ιστορίας: ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»**

**Κοτζαμανίδου Μαριάμ**

**Επιβλέπων καθηγητής: Κ. Κασβίκης**

**ΦΛΩΡΙΝΑ  
Μάρτιος 2021**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»**

**«Η αξιοποίηση του χάρτη στη διδασκαλία της Ιστορίας: ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ Κοτζαμανίδου Μαριάμ (Α.Μ.: 414)**

*Τριμελής κριτική επιτροπή:*

*Επόπτης καθηγητής:*

**Κασβίκης Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

*Επιβλέποντες καθηγητές:*

**Ανδρέου Ανδρέας**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

**Μαλανδράκης Γεώργιος**, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**ΦΛΩΡΙΝΑ  
Μάρτιος 2021**

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός βαθμός: \_\_\_\_\_

Η συγγραφέας Μαριάμ Κοτζαμανίδου 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: 5/03/2021

Στη μνήμη του παππού μου Δημήτρη

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη & Λέξεις – κλειδιά	7
Abstract & Keywords	8
Πρόλογος	9
<b>Α' ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	
<b>1.Εννοιολογικές, ιστορικές και ιδεολογικές παράμετροι του χάρτη</b>	
1.1. Έννοια, ορισμοί και είδη χαρτών	10
1.2. Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης του χάρτη	13
1.3. Χαρακτηριστικά, σκοποί και χρήσεις των χαρτών	20
1.4. Χαρτογραφικές προβολές και προσανατολισμός στους χάρτες	25
<b>2.Χάρτης και ιστορική εκπαίδευση</b>	
2.1. Αναδρομή εξέλιξης της Ιστορίας σε επιστημονικό αντικείμενο	27
2.2. Η διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας στην Ελλάδα, το Αναλυτικό πρόγραμμα και η στοχοθεσία	35
2.3. Η έννοια του χώρου στην επιστήμη της Ιστορίας	41
2.4. Ανάγνωση χάρτη, θεωρητικές προσεγγίσεις για τις χαρτογραφικές ικανότητες των παιδιών και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	45
2.5. Η σημασία αξιοποίησης του χάρτη στη διδακτική της Ιστορίας	50
2.6. Η χρήση χαρτών στην τάξη: λάθη, συμβουλές και προτάσεις	53
2.7. Ψηφιακοί χάρτες και διαδικτυακές πλατφόρμες με ψηφιακό υλικό διδασκαλίας	55
<b>Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ</b>	
<b>3.Μεθοδολογία της έρευνας</b>	
3.1. Προσδιορισμός ερευνητικού σκοπού κι επιμέρους στόχων	60
3.2. Η σημαντικότητα της έρευνας	61
3.3. Επιλογή μεθόδου κι ερευνητικού εργαλείου	62
3.4. Δημιουργία οδηγού συνέντευξης	65
3.5. Το δείγμα της έρευνας	66
3.6. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων	67
3.7. Επιλογή μεθόδου ανάλυσης	69
<b>4.Αποτελέσματα της έρευνας</b>	
4.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών	71
4.2. Στάσεις και πρακτικές στη διδασκαλία της Ιστορίας	76
I. Τάξεις διδασκαλίας της Ιστορίας	76
II. Προτίμηση εκπαιδευτικών στο μάθημα Ιστορίας	77
III. Στόχοι εκπαιδευτικών για το μάθημα Ιστορίας	80
IV. Διάρθρωση μαθήματος – πορεία διδασκαλίας	86
V. Αξιολόγηση	91

4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους χάρτες	93
4.3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για χάρτη ως διδακτικό εργαλείο και σε ποια διδακτικά αντικείμενα	93
4.3.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για χρήση χαρτών στην Ιστορία	96
4.3.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για χάρτες εγχειριδίων Ιστορίας	98
4.4. Πρακτικές εκπαιδευτικών: αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας	101
4.4.1. Διδακτικές πρακτικές – Ιστορικά θέματα	101
4.4.2. Είδη χαρτών – Ψηφιακοί χάρτες	104
4.4.3. Προσέγγιση χαρτών από τους/τις μαθητές/-ες	108
4.4.4. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσω χαρτών στην Ιστορία – Εντοπισμός και αξιοποίηση προπαγανδιστικών χαρτών	112
4.4.5. Κατανόηση ιστορικού χώρου	117
<b>5. Συμπεράσματα – Συζήτηση</b>	121
<b>Βιβλιογραφία</b>	130
<b>Παράρτημα</b>	136

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εγγράφεται και εκτυλίσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Η γνώση και η μελέτη του γεωγραφικού πλαισίου στο οποίο εκτυλίχθηκαν τα ιστορικά γεγονότα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κατανόηση και τη νοηματοδότησή τους. Οι χάρτες, ως μέσο αναπαράστασης του χώρου, αποτελούν απαραίτητο διδακτικό εργαλείο για την κατανόηση του ιστορικού χώρου. Αυτή η αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας και η αλληλεξάρτηση Γεωγραφίας - Ιστορίας αποτελούν το θέμα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν: οι απόψεις δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα των χαρτών στην Ιστορία, αλλά και για τους χάρτες που περιέχουν τα εγχειρίδια, οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν και τα είδη χαρτών που αξιοποιούν προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/-ιες τον ιστορικό χώρο. Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι και το εργαλείο των προσωπικών ημιδομημένων συνεντεύξεων για τη συλλογή δεδομένων, με στόχο την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων, εμπειριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 22 εκπαιδευτικοί με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία, εκπαιδευτική εμπειρία, είδη σχολείων που υπηρέτησαν, καθώς και τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας. Από το υλικό που συλλέχθηκε και αναλύθηκε με την ερμηνευτική – φαινομενολογική ανάλυση, προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική στάση για τη διδασκαλία της Ιστορίας και την αξιοποίηση χαρτών σε αυτήν. Αντίθετα, φάνηκαν δυσαρεστημένοι ή μέτρια ικανοποιημένοι από τους χάρτες των εγχειριδίων Ιστορίας, αιτιολογώντας ποικιλοτρόπως την άποψή τους. Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές σχετικά με τον ιστορικό χώρο και τη χρήση του χάρτη, προέκυψαν τρεις κυρίαρχες τάσεις. Α) Εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν παραδοσιακές και συμβατικές μεθόδους, εντάσσουν στη διδασκαλία τους μόνο τους διαθέσιμους κρεμαστούς χάρτες της τάξης και δεν ασχολούνται με την κατανόηση του ιστορικού χώρου. Β) Εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με ποικίλα διδακτικά μέσα, συνδυάζουν διάφορα είδη χαρτών και αξιοποιούν, ως ένα βαθμό, υπολογιστή και προτζέκτορα για να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν ιστορικές έννοιες, όπως ο χώρος, αναπτύσσοντας ιστορικές δεξιότητες. Γ) Εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν εναλλακτικές δραστηριότητες και διδακτικά μέσα (ψηφιακοί χάρτες, εκπαιδευτικά λογισμικά και ιστοσελίδες, εφαρμογές Google Maps και Google Earth, παιχνίδια τύπου 'escape rooms'), έχοντας αντιληφθεί τη σημασία του ιστορικού χώρου και ωθώντας τους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη μέσα από την επεξεργασία χαρτών. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία.

**Λέξεις κλειδιά:** χάρτης, ιστορικός χώρος, διδασκαλία Ιστορίας, διδακτικές πρακτικές, Ιστορία – Γεωγραφία, απόψεις εκπαιδευτικών, δημοτικό σχολείο

## ABSTRACT

Every human activity happens and unfolds in a specific, geographical place. Study and knowledge of the geographical context, into which historic facts unfolded, is very important in order to understand and make them meaningful. Maps, as space representation medium, are necessary for understanding historic space. Using maps in teaching History and Geography – History's interrelationship constitute the main purpose of this study. More specifically, this study aims to investigate the perceptions of Primary Education teachers about maps' significance in History, maps that students' books include, teaching practices and types of maps, which teachers use to encourage students to comprehend historic space. In this study Qualitative Methods and semi-structural interviews for data collection were used, in order to achieve an in-depth investigation of teachers' perceptions, experiences and practices. In this research, purposive sampling was implemented and 22 teachers were chosen with various profiles, such as years of service, types of schools they worked in and academic qualifications. The collected material was analyzed with Interpretative Phenomenological Analysis and offered interesting conclusions. Almost everyone showed great general interest in History and in using maps when teaching it. On the contrary, teachers were disappointed or moderately satisfied with the maps included in students' books for different reasons. As far as teaching practices are concerned, three dominant trends emerged. A) Teachers who apply traditional, conventional methods, use only hanging maps in classroom and do not pay attention to comprehension of historic space. B) Those who try to enrich teaching by using various audio-visual teaching aids, different types of maps and, sometimes, computer and projector to improve students' ability to understand historical concepts (such as historic space) and use historical skills. C) Teachers who implement alternative activities and supervisory means (interactive digital maps, educational software and websites, Google Maps, Google Earth, escape room type games), they are fully aware of historic space's significance and encourage students to elaborate on maps and develop their critical thinking. The majority of teachers belongs to the second trend – category.

**Keywords:** map, historic space, teaching History, teaching practices, History – Geography, perception of teachers, elementary school



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με κατεύθυνση στις «Ανθρωπιστικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες» του Π.Τ.Δ.Ε. της Φλώρινας. Εξέχουσα θέση στις ανθρωπιστικές επιστήμες κατέχει ο κλάδος της Ιστορίας, ως επιστήμη που μελετά την πορεία, τη δράση, τη ζωή του ανθρώπου, θέτοντας στο επίκεντρο την πολυσχιδή προσωπικότητά του, αλλά και τη συνύπαρξη και κοινωνία του με άλλους ανθρώπους.

Η διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας αποτελεί βασική πτυχή του αντικειμένου της Ιστορίας, γύρω από την οποία αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός τους δύο τελευταίους αιώνες. Ύστερα από μακρές κι επίπονες ζυμώσεις, αναγνωρίστηκε η αξία του ενεργητικού ρόλου των μαθητών στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης σε αυθεντικά πλαίσια, θέτοντας ιστορικά ερωτήματα στις πηγές του παρελθόντος. Μία κατηγορία οπτικών πηγών αποτελούν και οι κάθε λογής χάρτες. Και παρότι η χρήση τους στη διδασκαλία της Ιστορίας, σύμφωνα με τους γενικούς και ειδικούς στόχους των βιβλίων του δασκάλου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων, θεωρείται αυτονόητη, λίγες έρευνες επικεντρώθηκαν στις απόψεις και τις πρακτικές που υιοθετούν οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δυναμική ενός χάρτη έγκειται στην πληθώρα των πληροφοριών που περιέχει, στη δυνατότητα απεικόνισης σχέσεων και και τη λειτουργία ως μέσο αναπαράστασης του χώρου. Η Ιστορία, από την άλλη, περιστρέφεται γύρω από τον ιστορικό χώρο, τη μεταβολή και τις προεκτάσεις του.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ως ενορχηστρωτών της μάθησης, για τους χάρτες, οι τρόποι ένταξής τους στην Ιστορία, η «ανάγνωση» των χαρτών από τους μαθητές και η κατανόηση του ιστορικού χώρου από αυτούς βρίσκονται στο επίκεντρο της εν λόγω έρευνας. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε, αφενός, στο προσωπικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της Ιστορίας και αφετέρου στην αξία που μπορούν να προσδώσουν οι χάρτες σε αυτήν. Οι πρακτικές, τα παραδείγματα και οι εμπειρίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, πρόσφεραν ιδέες, προτάσεις και ευκαιρία στοχασμού για τη μελλοντική πορεία ως εν δυνάμει δασκάλας για το «πάντρεμα» χάρτη και διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος. Επιπλέον, η προσωπική δυσκολία κατανόησης κι επεξεργασίας των χαρτών ως μαθήτρια και οι παρωχημένες μέθοδοι αξιοποίησής τους κατά την προσέγγιση της Ιστορίας, αποτέλεσαν κίνητρο περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης τους. Τέλος, οι σύγχρονες τεχνολογικές δυνατότητες, οι ψηφιακοί χάρτες και η διαδραστικότητα του Ίντερνετ συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση των χαρτών και του ιστορικού χώρου.

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη, χωρίς τη συνεχή επιστημονική καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη του επόπτη καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνου Κασβίκη. Του οφείλω ιδιαίτερες εγκάρδιες ευχαριστίες για την αμέριστη κατανόηση, το ενδιαφέρον και τη στήριξη του στις ιδιαίτερες συνθήκες που μεσολάβησαν τα τελευταία έτη μέχρι την ολοκλήρωσή της. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τον κ. Ανδρέα Ανδρέου και τον κ. Γεώργιο Μαλανδράκη, ως επιβλέποντες, για την πολύτιμη καθοδήγησή τους, καθώς και τα μέλη των συνελεύσεων και τους προέδρους του Π.Μ.Σ για τις παρατάσεις που ενέκριναν και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν. Ευχαριστώ θερμά όλους τους/τις εκπαιδευτικούς για την προθυμία συμμετοχής και το χρόνο που αφιέρωσαν στις συνεντεύξεις. Τέλος, ευγνωμονώ, πρωτίστως τους γονείς και το σύζυγό μου, αλλά και τα αδέρφια μου για την εμπύχωση και την κινητήρια δύναμη της αγάπης τους όλα τα έτη μέχρι τη συγγραφή της.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 1. Εννοιολογικές, Ιστορικές και Ιδεολογικές παράμετροι του χάρτη

#### 1.1. Έννοια, ορισμοί και είδη χαρτών.

Δεν είναι εύκολο να ορίσει κανείς με απόλυτη ακρίβεια μια τόσο σύνθετη και δυναμική έννοια, όπως αυτή του χάρτη. Οι ποικίλες νοηματοδοτήσεις που έλαβε σχετίζονται με τις διαφορετικές χρονικές περιόδους αλλά και τις πολιτισμικές πραγματικότητες. Καταρχάς, σε πολλές αρχαίες γλώσσες δεν υπήρξε συγκεκριμένη λέξη για αυτό που σήμερα ονομάζουμε *χάρτη*. Σε ορισμένες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως στην αγγλική, την πολωνική, την ισπανική και την πορτογαλική, ο χρησιμοποιούμενος όρος *map* προέρχεται από το λατινικό *mapra* που σημαίνει ρούχο. Αντίθετα, σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες – στη γαλλική *carte*, στην ιταλική *carta*, στη ρωσική *karta* - οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για την έννοια του χάρτη προέρχονται από τη λατινική *carta* που δηλώνει οποιοδήποτε είδος επίσημου εγγράφου. Ακόμη, κάποιες κοινωνίες του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης συνήθιζαν να χρησιμοποιούν τον όρο «εικόνα» ή «περιγραφή» στη θέση του όρου χάρτης (Harley & Woodward, 1987). Όπως γίνεται αντιληπτό, η φαινομενικά απλή ερώτηση «Τι είναι χάρτης;» αποκτά νόημα μόνο εάν εξεταστεί στο χρονικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που παράγεται, κάτι που επιβεβαιώνεται από το ευρύτατο φάσμα ορισμών που προτάθηκαν από τους ειδικούς.

Το 1987 οι ιστορικοί της χαρτογραφίας Harley και Woodward στον πρώτο τόμο του έργου τους για την ιστορία της χαρτογραφίας, υιοθέτησαν έναν καινούριο ορισμό που δεν είναι περιοριστικός, αλλά ούτε και υπερβολικά γενικός χωρίς να προκύπτει νόημα. Ο χάρτης αποτελεί μια «γραφική αναπαράσταση που διευκολύνει τη γεωγραφική κατανόηση πραγμάτων, εννοιών, όρων και γεγονότων του ανθρώπινου κόσμου» (Harley & Woodward, 1987, p. 16). Ύστερα από έντεκα χρόνια, στην ίδια σειρά βιβλίων οι Woodward και Lewis (1998) συμπλήρωσαν στον ορισμό του χάρτη τις έννοιες «γνωστικό σύστημα» και «υλικός πολιτισμός», οι οποίες συντελούν στην κατανόηση του κόσμου, επισημαίνοντας ότι κάθε χάρτης επιτελεί κοινωνική λειτουργία. Το 1996 ο Thrower (όπως αναφέρει ο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 118), ορίζει το χάρτη ως «αναπαράσταση συνόλου ή μέρους της γης που σχεδιάζεται συνήθως σε μια επιφάνεια και δείχνει μια ομάδα χαρακτηριστικών με όρους μεγέθους και θέσης». Στον ορισμό αυτό ο Stephens (2002) προσθέτει την έννοια της «συμβολικής αναπαράστασης» της γεωγραφικής πραγματικότητας, εφόσον ο χάρτης χρησιμοποιεί κλίμακα και επιλέγει περιεχόμενα. Επιπλέον, υπενθυμίζει την παραδοσιακή αντίληψη για το χάρτη που επικρατεί στην εκπαίδευση ως «καθρέφτη της πραγματικότητας».

Το δικό τους ορισμό για το χάρτη έδωσαν το 2001 οι L. Ward – K. & D. Wood, υποστηρίζοντας ότι οι χάρτες περιγράφουν την πραγματικότητα με συμβατικούς αλλά και συμβολικούς τρόπους. Η ερμηνεία των χαρτών επιτυγχάνεται ανάλογα με τη στάθμη και χρήση της επιστήμης και της τεχνολογίας στην εκάστοτε εποχή, καθώς και ανάλογα με αυτόν που επιχειρεί να τους διαβάσει. Την ίδια χρονιά ο Livieratos (2001) αντιμετωπίζει το χάρτη ως μια γραφική μεταφορά γεωγραφικών περιοχών με ελεγχόμενη παραμόρφωση και κλίμακα, η οποία για την αποτύπωση διαφόρων θεμάτων χρησιμοποιεί κώδικες και σύμβολα. Αυτή η αναπαράσταση εξαρτάται από

την ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί σφαιρικά το συνολικό περιβάλλον και να το αποδώσει, αρχικά με οπτική και στη συνέχεια με γλωσσική μορφή. Πρόκειται για το λεγόμενο «*παράδοξο της οπτικής αντίληψης*», το οποίο έχει μεγάλη αξία για τη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου. Το 2004 ο Peterson (όπως αναφέρει ο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 118) κάνει λόγο για μια «*συμβολική εικόνα της γεωγραφικής πραγματικότητας που αναπαριστά επιλεγμένα χαρακτηριστικά, τα οποία προκύπτουν από τις δημιουργικές προσπάθειες χαρτογράφησης*». Επιπλέον, αναφέρεται στην ιδιότητα του χάρτη να απλοποιεί το περιβάλλον και να αναπαριστά πλήθος φαινομένων, από τα οποία ορισμένα δε μπορεί να δει ο άνθρωπος, όπως η θερμοκρασία. Η τελευταία χρονικά από τις παρατιθέμενες προσεγγίσεις της έννοιας του χάρτη ανήκει στο Thrower (2008), ο οποίος δέκρινε ότι οι πρώτοι χάρτες αποτελούσαν προσπάθειες γραφικής απόδοσης της κατανομής της γης κι εξυπηρετούσαν συγκεκριμένες ανάγκες, ενώ οι σύγχρονοι είναι εργαλεία ποικίλων λειτουργιών, όπως κατανόηση χωρικών φαινομένων, επαρκής αποθήκευση πληροφοριών, κατανόηση σχέσεων και κατανομών. Σύμφωνα με τον ίδιο, ορισμένοι χάρτες αποτελούν άριστους δείκτες της κουλτούρας, του πολιτισμού και γενικότερα της εξέλιξης της ανθρώπινης σκέψης και του ανθρώπινου αγώνα.

Αναλύοντας τους ποικίλους αυτούς ορισμούς, οι οποίοι φανερώνουν τις διαφορετικές οπτικές ιστορικών, γεωγράφων και χαρτογράφων για τη φύση του χάρτη, προκύπτει ένα κοινό σημείο αναφοράς. Ο χάρτης αποτελεί μια εννοιολογική αναπαράσταση που αποτυπώνεται στο χρησιμοποιούμενο κάθε φορά υλικό με σημεία, τα οποία αντιστοιχούν σε πράγματα που εντοπίζονται πάνω στο έδαφος. Με άλλα λόγια, αυτή η αναπαράσταση αφορά τη γραφική απόδοση της γης και όχι την απεικόνιση των ίδιων των γεωγραφικών μορφών. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, οι ορισμοί που προέρχονται από τον κλάδο της Γεωγραφίας περιλαμβάνουν την έννοια της αναπαράστασης σε σχέση με τις εδαφικές μορφές (Μαυροσκούφης, 2015).

Για την πληρέστερη εικόνα της έννοιας του χάρτη, δε θα μπορούσε να παραληφθεί ο επίσημος ορισμός που υιοθέτησε η Διεθνής Χαρτογραφική Ένωση, της οποίας η αποστολή είναι η προώθηση των κλάδων και των επαγγελματιών της χαρτογραφίας και της Γεωγραφικής Επιστήμης των Πληροφοριών (Geographical Information Science) σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με τον διεθνή αυτό φορέα, ένας χάρτης αποτελεί «*συμβολική απεικόνιση της πραγματικότητας, η οποία παρουσιάζει επιλεγμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προκύπτουν από τη δημιουργική προσπάθεια υλοποίησης των επιλογών του συγγραφέα, και είναι σχεδιασμένος να χρησιμοποιείται όταν οι χωρικές σχέσεις είναι πρωταρχικής σημασίας*» («*The International Cartographic Association Strategic Plan 2003-2011*»). Ο παραπάνω ορισμός επισημαίνει ιδιότητες του χάρτη για τις οποίες έκαναν λόγο και οι προηγούμενοι. Αρχικά, ο χάρτης ορίζεται ως συμβολική απεικόνιση πραγμάτων που βρίσκονται πάνω στο έδαφος. Επιπλέον, επισημαίνεται η επιλεκτική ιδιότητά του ανάλογα με τις προτιμήσεις και τους σκοπούς του εκάστοτε δημιουργού.

Με άλλα λόγια, ο χάρτης αποτελεί ουσιαστικά μια απλοποιημένη αναπαράσταση τμημάτων ή και ολόκληρης της επιφάνειας της γης σε σμίκρυνση και υπό δεδομένη κλίμακα. Είναι ένα μέσο – φορέας που αποτυπώνει γεωγραφικές πληροφορίες προερχόμενες από φυσικά ή ανθρωπογενή χαρακτηριστικά, οι οποίες αποδίδονται με τη χρήση συμβόλων, χρωμάτων και αριθμών. Έτσι, απεικονίζονται οι φυσικογεωγραφικές και ανθρωπογεωγραφικές σχέσεις μεγεθών αλλά και γενικότερα η δομή του χώρου (Κατσίκης, 2004). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να γίνει

διαφοροποίηση της έννοιας του χάρτη από την υδρόγειο σφαίρα αλλά και τον άτλαντα. Η υδρόγειος σφαίρα αποτελεί κι αυτή χαρτογραφική έκφραση, στην οποία όμως τα στοιχεία της γης αποτυπώνονται σε καμπύλη επιφάνεια. Ο Άτλας, από την άλλη, είναι μια συστηματική παράθεση και συλλογή χαρτών σε μορφή βιβλίου, όπου η κατάταξη ακολουθεί κάποια ιδιαίτερα κριτήρια κι έτσι καθίσταται μια λειτουργική και εύχρηστη πηγή πληροφοριών (Κατσίκης, 2004).

Κάθε χάρτης, όπως θα φανεί στην επόμενη ενότητα, σχεδιάζεται για να επιτελέσει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Η πληθώρα των διαφορετικών αυτών στόχων συνεπάγεται και μια πολύ μεγάλη ποικιλία χαρτών. Ωστόσο, όλοι οι χάρτες με βάση τον τρόπο που αποδίδουν το γεωγραφικό χώρο μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο πολύ μεγάλες κατηγορίες: στους γενικούς ή τοπογραφικούς και στους ειδικούς ή θεματικούς. Οι **γενικοί ή τοπογραφικοί** χάρτες απεικονίζουν με ακρίβεια, όσον αφορά την απόδοση της γεωμετρίας, τα φυσικά αλλά και τα τεχνητά χαρακτηριστικά της επιφάνειας της γης. Παρουσιάζουν, δηλαδή, τη μορφολογία του ανάγλυφου, τα υψόμετρα, την υδρογραφία και τη φυτοκάλυψη μιας περιοχής αλλά και τα ανθρώπινα δημιουργήματα. Στην ακριβή απεικόνιση του εδάφους εστιάζουν οι **γεωμορφολογικοί χάρτες**, ενώ στα ανθρώπινα έργα (π.χ. πόλεις, χωριά, δρόμους, λιμάνια) εστιάζουν οι **πολιτικοί χάρτες** (Κατσίκης, 2004).

Από την άλλη πλευρά, οι **ειδικοί ή θεματικοί** χάρτες αποτυπώνουν συγκεκριμένα στοιχεία στο χώρο επιτρέποντας την κατανόηση της δομής ενός μεμονωμένου φαινομένου ή θέματος. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν χάρτες όπως οι **ιστορικοί, θρησκευτικοί, τουριστικοί, αρχαιολογικοί, γεωλογικοί, μετεωρολογικοί, εδαφολογικοί, δασικοί, υδρογραφικοί, δημογραφικοί, αστικοί, βιομηχανικής παραγωγής, αναπτυξιακοί**. Η κατηγορία των ειδικών χαρτών περιλαμβάνει και ορισμένες ειδικές σειρές χαρτών, όπως οι **ναυτιλιακοί**, οι **αεροναυτικοί** και οι **οδικοί**, οι οποίοι λειτουργούν σαν χάρτες πλοήγησης (Κουτσόπουλος, Σωτηράκου, Ταστσόγλου, 2006). Σύμφωνα με το Λαμπρινό (2009), οι θεματικοί χάρτες απεικονίζουν στην πραγματικότητα τη μεταβολή στο χώρο ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού ή πληροφορίας, παρέχοντας για το συγκεκριμένο θέμα περισσότερες πληροφορίες από ότι οι άλλοι γενικοί χάρτες. Για παράδειγμα, από ένα τοπογραφικό χάρτη είναι δυνατό να αντλήσουμε πληροφορίες που αφορούν τη βλάστηση, αλλά αδύνατο να διακρίνουμε ένα προς ένα όλα τα είδη βλάστησης που υπάρχουν στην περιοχή.

Εκτός από το κριτήριο του τρόπου απόδοσης του γεωγραφικού χώρου, οι χάρτες ταξινομούνται και με βάση την προέλευση των απεικονιζόμενων στοιχείων. **Πρωτογενείς** χάρτες είναι όσοι αποτυπώνουν στοιχεία που προήλθαν από πρωτογενή, ειδική και συστηματική διαδικασία που διεξήχθη στο ύπαιθρο και ονομάζεται χαρτογράφηση. Ως πρωτογενείς πηγές άντλησης γεωγραφικών δεδομένων μπορούν να λειτουργήσουν αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, στατιστικά στοιχεία, αεροφωτογραφίες, δορυφορικές λήψεις κ.α. Αντίθετα, οι **δευτερογενείς** χάρτες δημιουργούνται με την επεξεργασία προϋπάρχοντος υλικού. Προκύπτουν, επομένως, από τους πρωτογενείς χάρτες και απευθύνονται συνήθως σε συγκεκριμένο κοινό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι χάρτες των σχολικών εγχειριδίων (Κατσίκης, 2004).

Ένα ακόμη κριτήριο ταξινόμησης των χαρτών αποτελεί και η χρησιμοποιούμενη κλίμακα, δηλαδή η σταθερή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις αποστάσεις σημείων στο

χάρτη και στις αντίστοιχες πραγματικές στην επιφάνεια της γης. Οι **χάρτες μεγάλης κλίμακας** αποδίδονται με το κλάσμα 1:10.000 ή και μεγαλύτερο. **Χάρτες μεσαίας κλίμακας** θεωρούνται όσοι χρησιμοποιούν κλασματική κλίμακα από 1:10.000 έως και 1:300.000, ενώ αυτοί που αποδίδονται με κλίμακα μικρότερη της 1:300.000 ανήκουν στους **χάρτες μικρής κλίμακας** (Κατσίκης, 2004).

## ***1.2. Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης του χάρτη.***

Μία από τις βασικότερες αδυναμίες του ανθρώπου είναι η περιορισμένη ικανότητα που διαθέτει για να εποπτεύσει άμεσα και συνολικά, όχι μόνο το φυσικό περιβάλλον γύρω του, αλλά και το ίδιο του το σώμα. Η τεράστια διαφορά των ανθρώπινων διαστάσεων συγκριτικά με τις επιφάνειες της γης είναι αναμφισβήτητη. Αυτή η αδυναμία εποπτείας του γεωγραφικού χώρου οδήγησε τον άνθρωπο της παλαιολιθικής ακόμη εποχής, να επινοήσει την απεικόνιση αρχικά του πλησιέστερου και στη συνέχεια του ευρύτερου περιβάλλοντος (Λιβιεράτος, 2007). Αυτές οι αναπαραστάσεις των μορφολογικών στοιχείων του πλανήτη, αλλά και των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, υποστηρίζεται ότι οφείλονται στην ενστικτώδη προσπάθεια και ικανότητα του ανθρώπου να προσανατολιστεί στο χώρο (Κατσίκης, 2004). Πρακτικό αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία των πρώτων χαρτών ως καθρέφτες – εικόνες του γεωγραφικού χώρου προκειμένου αυτός να αναλυθεί, επεξεργαστεί και βέβαια να αξιοποιηθεί.

Μεταξύ του 3<sup>ου</sup> και 2<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα συναντώνται τα πρώτα πετρόγλυφα στη Βαβυλώνα και την Αίγυπτο, τα αιγυπτιακά κτηματογραφήματα, οι σινικές, ασιατικές και κεντροαμερικανικές τοπογραφικές απεικονίσεις, τα πολυνησιακά πλέγματα για τη ναυσιπλοΐα και άλλα ευρήματα σε διάφορες περιοχές του κόσμου. Εκείνη την εποχή, λόγω έλλειψης κατάλληλων οργάνων, το μοναδικό πρακτικό μέσο περιγραφής του γεωγραφικού χώρου ήταν τα ναυτικά ταξίδια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διακριθούν στη Γεωγραφία και τη Χαρτογραφία πρώτα οι ναυτικοί λαοί, όπως οι Φοίνικες, οι Έλληνες, οι Ρωμαίοι, οι Άραβες, οι Καταλανοί και αργότερα οι Πορτογάλοι, οι Ισπανοί, οι Ολλανδοί, οι Άγγλοι και οι Γάλλοι. Για μεγάλο διάστημα οι λαοί αυτοί εξερευνούσαν, μετρούσαν και απεικόνιζαν τις ανακαλύψεις όλο και πιο μακρινών περιοχών, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ακριβέστερες επιστημονικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, η ιστορία της Χαρτογραφίας συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της ναυσιπλοΐας, της αστρονομίας, της γεωδαισίας και τοπογραφίας, αλλά και της μηχανικής των οργάνων παρατήρησης (Λιβιεράτος, 2007).

Σύμφωνα με το Μαυροσκούφη (2015), η δημιουργία και η χρήση χαρτών φαίνεται ότι έχει τις ρίζες της σε αρχαίους πολιτισμούς, όπως για παράδειγμα στο βαβυλωνιακό, τον αιγυπτιακό και τον κινεζικό. Αρκετοί μελετητές τοποθετούν την χάραξη του πρώτου χάρτη σε κομμάτι πηλού, ο οποίος απεικονίζει ιδιοκτησία, το 2.500 π.Χ. στη Μεσοποταμία. Σχέδια - πρόδρομοι χαρτών συναντώνται τον 15<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. στην Αίγυπτο, στα οποία γίνεται συστηματική περιγραφή κατά κλίμακες του ουράνιου σύμπαντος, της γης, της Αιγύπτου αλλά και του Νείλου, ενώ γύρω στο 1.300 π.Χ. με τις επιταγές του Ραμσή Β' αρχίζουν οι πρώτες κρατικές συστηματικές χαρτογραφήσεις της επικράτειάς του. Ωστόσο, η λεγόμενη Πρώτη Περίοδος της Χαρτογραφίας αρχίζει τον 7<sup>ο</sup> προς 6<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. με το Θαλή το Μιλήσιο, όταν οι Έλληνες αποικούν την Κυρηναϊκή. Παρότι λαοί όπως οι Κινέζοι, οι Ινδοί, οι Ασσύριοι και οι Αιγύπτιοι διακρίθηκαν στη μελέτη του ουράνιου στερεώματος, μόνο οι Έλληνες αναζητώντας στον ουρανό τη μέθοδο προσδιορισμού θέσης και προσανατολισμού στη θάλασσα και

σε συνδυασμό με τη γνώση της σφαιρικότητας της γης, προσέδωσαν στη Χαρτογραφία την επιστημονική της διάσταση (Λιβιεράτος, 2007). Παρακάτω ακολουθεί μια κατά το δυνατόν σύντομη χρονολογική περιγραφή της χαρτογραφικής εξέλιξης.

**Η Πρώτη Χαρτογραφική Περίοδος.** Η πρώτη περίοδος της Χαρτογραφίας ξεκινά με τη συμβολή των Ιώνων και των Πυθαγορείων (7<sup>ος</sup> – 5<sup>ος</sup> αι. π.Χ.), εξελίσσεται κατά την κλασική περίοδο (4<sup>ος</sup> – 2<sup>ος</sup> αι. π.Χ.) για να δεχτεί την Αλεξανδρινή ολοκλήρωσή της μέχρι και το 2<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Σε αυτούς τους αιώνες, η Χαρτογραφία εξοπλίζεται από τους Έλληνες με πρακτική και μεθοδολογία χρησιμοποιώντας την επιστημονική παρατήρηση και μέτρηση. Ο καίριος ρόλος της ακόμη και στην καθημερινή ζωή, καθώς και η άμεση χαρτογραφική τριβή των Ελλήνων στις ιδιοκτησιακές συναλλαγές, κρατικές υποθέσεις και παραγωγικές δραστηριότητες πιστοποιείται σε αναφορές του Πλάτωνα, του Πλούταρχου και του Αριστοφάνη. Ενώ μέχρι και τον 7<sup>ο</sup> αι. π.Χ. η περιγραφή της γης βασιζόταν στις μνημονικές αναπαραστάσεις των ναυσιπλόων και των ταξιδιωτών, η συμβολή των αρχαίων Ελλήνων έγκειται στη μετατροπή της εμπειρικής διαδικασίας σε ένα επιστημονικό μεθοδολογικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, ο χάρτης αποτελούσε καρπό παρατηρήσεων, μετρήσεων αλλά και σύνδεσής τους με τη μαθηματικά οργανωμένη επιφάνεια της γης μέσω προσομοίωσης και μοντέλων. Επιπλέον, εκείνο που ενδιέφερε πρωτίστως ήταν η αντικειμενική αναπαράσταση της γης και όχι θρησκευτικές, ιδεολογικές και ηθικές προεκτάσεις που κυριάρχησαν αργότερα στο Μεσαίωνα (Λιβιεράτος, 2007).

Η πνευματική άνθιση της χαρτογραφικής επιστήμης κορυφώνεται μετά τον 6<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα με την εμφάνιση ορισμένων επιστημόνων που θεωρούνται «πατέρες» της Χαρτογραφίας. Στην αφετηρία τοποθετείται ο Θαλής ο Μιλήσιος, ο οποίος συντέλεσε στη διάδοση της Γεωμετρίας στην Ελλάδα, εισήγαγε την υποδιαίρεση του έτους σε 365 ημέρες και διατύπωσε τη γνωμονική προβολή. Ο Αναξίμανδρος, μαθητής του Θαλή, εγκατέστησε στη Σπάρτη το πρώτο ηλιακό ρολόι και κατασκεύασε τον πρώτο χάρτη (πίναξ) του τότε γνωστού κατοικημένου κόσμου. Σύμφωνα με τον ιστοριογράφο της φιλοσοφίας Διογένη Λαέρτιο, ο Αναξίμανδρος γνώριζε για τη σφαιρικότητα της γης, για την οποία δίδασκε τον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ. ο πατέρας της θεωρητικής γεωμετρίας Πυθαγόρας ο Σάμιος. Ο Εκαταίος ο Μιλήσιος βελτίωσε το χάρτη του Αναξίμανδρου και έγραψε το γεωγραφικό έργο «Περιήγησις ή Γης Περίοδος», ενώ ο πατέρας της ιστορίας Ηρόδοτος σαν ταξιδιώτης, γεωγράφος και προσεκτικός παρατηρητής περιέγραψε την περίμετρο της Μεσογείου (Λιβιεράτος, 2007 & Σαββίδης, Υφαντής, Λακάκης, 2008).

Τον 4<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. ο Εύδοξος από την Κνίδα εισήγαγε την επιστημονική θεώρηση της αστρονομίας και της ουράνιας μηχανικής και την αναλυτική γεωμετρία εφευρίσκοντας πλήθος οργάνων παρατήρησης με αποτέλεσμα την παροχή της ώρας, της ημέρας και του μήνα. Επιπλέον, συνέθεσε παγκόσμιο χάρτη εκτιμώντας την περίμετρο της γης σε 400.000 στάδια, όπως και ο Αριστοτέλης από τα Στάγειρα. Ο τελευταίος έδωσε την πιο ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη άποψη για τη σφαιρικότητα της γης, ενώ στα «Μεταφυσικά» του διέκρινε τη γεωδαισία από τη γεωμετρία. Ο μαθητής του Αριστοτέλη Δικαίαρχος ο Μεσσήνιος εισήγαγε το γεωγραφικό πλέγμα συντεταγμένων γραμμών, την ονομαζόμενη κάρτα, που αποτελεί τη βάση της επιστημονικής χαρτογραφίας. Ανάμεσα στους πρωτοπόρους χαρτογράφους επιστήμονες συγκαταλέγεται επίσης: ο Τιμοσθένης ο Ρόδιος που συνέθεσε πολλούς ναυτικούς χάρτες – προδρόμους των μεσαιωνικών πορτολάνων, ο πατέρας της Γεωμετρίας Ευκλείδης, ο Αρίσταρχος από τη Σάμο που εισήγαγε δεκαοχτώ αιώνες πριν τον

Κοπέρνικο τη θεωρία του ηλιοκεντρικού συστήματος, ο Αρχιμήδης ο Συρακούσιος που εφηύρε τη διόπτρα και το δρομόμετρο για μετρήσεις θαλάσσιων αποστάσεων και ο Ερατοσθένης ο Κυρηναίος που ίδρυσε το πρώτο αστεροσκοπείο στην Αλεξάνδρεια και έκανε την πρώτη γεωδαιτική εργασία με επιστημονική μέθοδο για τον προσδιορισμό της περιμέτρου της γης θεωρούμενος ως θεμελιωτής της Γεωδαισίας και Τοπογραφίας (Λιβιεράτος, 2007 & Σαββίδης, Υφαντής, Λακάκης, 2008).

Το 2<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα σταθμό στη χαρτογραφική εξέλιξη αποτέλεσε η συμβολή του Απολλώνιου, ο οποίος επινόησε την ορθογραφική προβολή, αλλά και του Ίππαρχου από τη Ρόδο. Ο τελευταίος εισήγαγε τη στερεογραφική προβολή, όρισε τις γεωγραφικές συντεταγμένες με αφετηρία τον Ισημερινό για τους παραλλήλους και το μεσημβρινό της Ρόδου για τους μεσημβρινούς, και δίδαξε τη μέτρηση του γεωγραφικού πλάτους και μήκους, η οποία θα παραμείνει η μοναδική μέθοδος μέχρι το 16<sup>ο</sup> αιώνα. Τους επόμενους τρεις αιώνες διακρίνονται ο Ήρωνας ο Αλεξανδρεύς, ο οποίος συνέγραψε το περίφημο τοπογραφικό σύγγραμμα του αρχαίου κόσμου, ο ταξιδευτής και χαρτογράφος Στράβωνας, ο οποίος ανακεφαλαίωσε σε έργο του όλες τις γεωγραφικές γνώσεις της εποχής του και οι Λατίνοι συγγραφείς γεωγραφικών περιπλόων της Αφρικής Πλίνιος Σεκούνδος και Μέλας Πομπόνιος (Λιβιεράτος, 2007).

Η πρώτη περίοδος της Χαρτογραφίας ολοκληρώνεται το 2<sup>ο</sup> μ.Χ. αιώνα με την αναμφισβήτητη συμβολή του Έλληνα χαρτογράφου **Κλαύδιου Πτολεμαίου**, ο οποίος κατασκεύασε τον πρώτο πραγματικά επιστημονικό χάρτη και θεωρείται **ο πατέρας της επιστημονικής Χαρτογραφίας**. Ο Πτολεμαίος απεικόνισε τη σφαιρική μορφή της γης στο επίπεδο, ύστερα από επιστημονική μέτρηση αστρονομικών μεγεθών και γεωδαιτικών προσδιορισμών θέσεων. Ακόμη, εισήγαγε ένα δικό του ειδικό τύπο κωνικής προβολής για να απεικονίσει τον τότε γνωστό κόσμο. Τόσο τα δυο μεγάλα έργα «Μαθηματική Σύνταξις» ή «Μεγίστη» και «Γεωγραφική Υφήγησις» όσο και οι χάρτες που συνέταξε αποτέλεσαν σημεία αναφοράς για περίπου 14 αιώνες. Ο 2<sup>ος</sup> μ.Χ. αιώνας θεωρείται η απαρχή της πτώσης της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Το θάνατο του Πτολεμαίου ακολούθησε μια περίοδος γενικότερης πτώσης των επιστημών, κάτι που είχε αρνητική επίδραση στην εξέλιξη της χαρτογραφίας (Λιβιεράτος, 2007).

**Η Δεύτερη Χαρτογραφική Περίοδος.** Στους πρώτους χριστιανικούς αιώνες, η γη έπαψε να βρίσκεται στο επίκεντρο της χριστιανικής ιδεολογίας, παίρνοντας την απλοϊκή μορφή ενός κύκλου που χωρίζεται σε τρία μέρη (τύπος χάρτη ΟΤ). Ιδιαίτερα τον 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> αιώνα η Χαρτογραφία περιορίστηκε σχεδόν εξολοκλήρου σε παράγωγες ανασυνθέσεις των έργων του Πτολεμαίου, του Στράβωνα, αποτελώντας περίοδο μαζικών αντιγραφών αρχαίων κειμένων. Ο 7<sup>ος</sup> αιώνας σηματοδοτείται από την εμφάνιση και την κυριαρχία των Αράβων που θα πρωταγωνιστήσουν στη Μεσόγειο μέχρι και το 13<sup>ο</sup> αιώνα. Στην προσπάθεια γεωγραφικής επέκτασης, οι Άραβες αναζητούν χαρτογραφική υποστήριξη στρεφόμενοι στην ελληνική χαρτογραφική επιστήμη. Ωστόσο, δεν παρέμειναν παθητικοί χρήστες της, αλλά την ανανέωσαν διακρινόμενοι κυρίως στην αστρονομία. Τον επόμενο αιώνα διαδίδουν την ελληνική αστρονομία, γεωδαισία και χαρτογραφία στην Ευρώπη, ιδρύοντας δεκαεπτά πανεπιστήμια στην «αραβική» Ισπανία και βιβλιοθήκη τετρακοσίων χιλιάδων τόμων στην Κόρδοβα. Η αραβική εξάπλωση έφτασε μέχρι τις κινεζικές επαρχίες, με αποτέλεσμα το 751 μ.Χ. να γνωρίσουν την τέχνη της κατασκευής του χαρτιού από Κινέζους αιχμαλώτους (Λιβιεράτος, 2007). Οι Κινέζοι από την αρχή ακόμη της δυναστείας των Χαν, το 202 π.Χ., γνώριζαν τις γεωδαιτικές μεθόδους μέτρησης ενώ αργότερα κατασκεύασαν μαγνητικές πυξίδες, κλίμακες ορισμένου μεγέθους για ακριβή

μέτρηση μηκών και από τα τέλη του 10<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ ένα είδος τηλεσκοπίου (Σαββίδης, Υφαντής, Λακάκης, 2008).

Σύμφωνα με τη χρονολογική διάκριση του Λιβιεράτου (2007), η Δεύτερη Χαρτογραφική Περίοδος ολοκληρώνεται τον 9<sup>ο</sup> αιώνα με τη συμβολή του Χαλίφη της Βαγδάτης Αλ Μαμούν, ο οποίος ίδρυσε τον Οίκο της Σοφίας για να μεταφραστεί στα αραβικά ό,τι υπήρχε στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, πραγματοποίησε την τρίτη μέτρηση των διαστάσεων της γήινης σφαίρας -προηγήθηκαν οι μετρήσεις του Ερατοσθένη και του Ποσειδωνίου-, αποδίδοντάς την μόνο κατά 5% μικρότερη από τη σημερινή τιμή και ανέθεσε τη μετάφραση της Μαθηματικής Σύνταξης του Πτολεμαίου αλλά και τη σύνταξη μιας νέας Γεωγραφίας, η οποία ονομάστηκε «Η μορφή της γης».

**Η Τρίτη Χαρτογραφική Περίοδος.** Η Τρίτη Χαρτογραφική Περίοδος καλύπτει το 10<sup>ο</sup> μέχρι και το 14<sup>ο</sup> αιώνα. Κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, επιστήμες όπως η Γεωδαισία και η Χαρτογραφία υπόκεινται στις έντονες επιδράσεις της Θεολογίας, ενώ παράλληλα το φεουδαρχικό σύστημα που εφαρμόστηκε στην Ευρώπη δε χρειαζόταν ιδιαίτερες τοπογραφικές μετρήσεις κι επομένως απουσίαζαν τα κίνητρα ανάπτυξης των επιστημών αυτών (Σαββίδης, Υφαντής, Λακάκης, 2008). Η υποτυπώδης εξέλιξη της Χαρτογραφίας ιδιαίτερα κατά τον πρώιμο Μεσαίωνα οφείλεται στην επιρροή των χαρτογράφων από το δόγμα της Εκκλησίας. Το ενδιαφέρον τώρα μετατοπίζεται στη Μέση Ανατολή και συγκεκριμένα στους Αγίους Τόπους και την Ιερουσαλήμ, εξαιτίας των θρησκευτικών πολέμων και των Σταυροφοριών. Το αποτέλεσμα ήταν να σχεδιάζονται στους χάρτες τέρατα, ζώα, φυτά, μικρογραφίες πόλεων κ.α., χωρίς να απεικονίζονται οι παράλληλοι και οι μεσημβρινοί. Οι μεταγενέστεροι χαρτογράφοι δημιούργησαν μικρούς χάρτες τύπου ΟΤ, στους οποίους η γη απεικονιζόταν ως σφαίρα με σχήμα Ο, ενώ το εφαπτόμενο Τ που σχεδιάζόταν μέσα χώριζε την Ασία (επάνω μέρος) από την Ευρώπη και την Αφρική. Η Ιερουσαλήμ τοποθετούνταν κεντρικά στο εφαπτόμενο σημείο, ενώ η Ανατολή στο επάνω μέρος. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί ο χάρτης του Ισιδώρου Επισκόπου από τη Σεβίλλη (Καραγιαννίδης, 2008).

Αυτή η μεσαιωνική χαρτογραφική περίοδος βρίσκεται κάτω από την καθοριστική επίδραση των πολιτικών και θρησκευτικών ανταγωνισμών ανάμεσα στην ανατολική και δυτική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Ενώ ο χριστιανικός κόσμος βρίσκεται σε «επιστημονικό σκοτάδι», οι Άραβες φθάνουν στην ακμή των γεωγραφικών και χαρτογραφικών επιδόσεων κατασκευάζοντας αστρολάβους και συντάσσοντας χάρτες σε μαθηματικές προβολές (Λιβιεράτος, 2007). Δύο σημαντικοί Άραβες χαρτογράφοι ξεχωρίζουν: ο **Ιμπν Χάουκαλ** που συνέταξε το εικονογραφημένο με χάρτες “Βιβλίο των Οδών και Αποικιών” και ο **Αλ Ιδρίζι** που δημιούργησε το 1154 έναν παγκόσμιο χάρτη για το Νορμανδό βασίλειο της Σικελίας Ρουγγέρο Β'. Οι χάρτες του σπουδασμένου στην Κόρδοβα Αλ Ιδρίζι αντικατοπτρίζουν όλη τη διαθέσιμη επιστημονική γνώση του χριστιανικού και αραβικού κόσμου (Καραγιαννίδης, 2008).

Σε αυτούς τους αιώνες συνεχίζονται οι χειρόγραφες αντιγραφές χαρτών στα χριστιανικά μοναστήρια της Δύσης, οι οποίες ωστόσο συχνά οδηγούσαν σε αλλοιώσεις και παραμορφώσεις είτε για τεχνικούς είτε για ιδεολογικούς και θρησκευτικούς λόγους. Το 12<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. πρωτοεμφανίζονται ναυτικοί χάρτες που προσδίδουν έμφαση στην αξιοπιστία των αποστάσεων και διευθύνσεων πλεύσεων αλλά και ενιαίοι χάρτες της Μεσογείου που συντάσσονται κυρίως στην Πίζα και τη Γένοβα, γνωστοί ως πορτολάνοι. Ο παλιότερος σωζόμενος, ο οποίος σχεδιάστηκε πάνω σε δέρμα προβάτου και απεικονίζει ολόκληρη τη Μεσόγειο, ονομάζεται *Κάρτα Πιζάνα* και φυλάσσεται



στην Εθνική Βιβλιοθήκη Παρισιού. Ο 14<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από την άνθιση σημαντικών χαρτογραφικών σχολών, κυρίως στη Βενετία, τη Γένοβα και την Καταλωνία, καθώς και από τη μαζική παραγωγή ναυτικών χαρτών στη Μαγιόρκα, την Πίζα και γενικότερα στις λατινικές ναυτικές εμπορικές πόλεις (Λιβιεράτος, 2007).

**Η Αναγεννησιακή Χαρτογραφική Περίοδος.** Σταθμό στην εξέλιξη της Χαρτογραφίας αποτέλεσε η «βυζαντινή ανακάλυψη» της Γεωγραφίας του Πτολεμαίου στα τέλη του Μεσαίωνα με τη μεταφορά της στη Δύση από το μοναχό Μάξιμο Πλανούδη. Επιπλέον, η σπουδαία ανακάλυψη της τυπογραφίας από το Γουτεμβέργιο το 1456, οδήγησε στη μαζική αναπαραγωγή χαρτών σε παγκόσμιο επίπεδο (το 1477 τυπώθηκαν στη Μπολόνια 500 αντίγραφα του πτολεμαϊκού χάρτη) και στην άνθιση του χαρτογράφου ως νέου επαγγέλματος. Το 15<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> αιώνα άλλωστε οι βασιλικές αυλές στη Δύση παράγγελλαν σε χαρτογράφους μεγάλο αριθμό ιδιαίτερα προσεγμένων και διακοσμημένων χαρτών. Η μετάβαση στην Αναγεννησιακή Χαρτογραφική Περίοδο, εκτός των δυο παραπάνω, οφείλεται και στη συμβολή των Μεγάλων Ανακαλύψεων που έγιναν δυνατές με την τελειοποίηση οργάνων μέτρησης και αστρονομίας, αλλά και τη ραγδαία ανάπτυξη της πλοήγησης και της ναυπηγικής. Τα μεγάλα ναυτικά ταξίδια προς την Ασία, την Αμερική και γύρω από την Αφρική, ο χάρτης του Toscanelli, και οι εξερευνητές Χριστόφορος Κολόμβος, Βάσκο ντα Γκάμα, Αμέρικο Βεσπούτσι, Μαγγελάνος συνέβαλαν στη βελτίωση των παλιών χαρτών με την προσθήκη νέων εδαφών και πληροφοριών (Καραγιαννίδης, 2008 & Λιβιεράτος, 2007).

Το 16<sup>ο</sup> αιώνα η *Ιταλική Χαρτογραφική Σχολή* σημειώνει αξιόλογη πρόοδο, εκδίδοντας «χάρτες – κομψοτεχνήματα» με λεπτές, αυστηρές γραμμές και διακοσμητικές παραστάσεις. Η υπεροχή των Ιταλών καλλιτεχνών φανερώνεται ιδίως στην τεχνική της χαλκογραφίας. Οι πιο δημοφιλείς χάρτες ανήκουν στον Giacomo Gastaldi αλλά και στους χαρτογράφους της Σχολής της Βενετίας de Forlani, Bertelli και Zaltieri. Τον ίδιο αιώνα εμφανίζονται ορισμένα εγχειρίδια γεωγραφίας, αστρονομίας και ιστορίας, εικονογραφημένα με χάρτες που ονομάστηκαν «Κοσμογραφίες» (Καραγιαννίδης, 2008). Εκτός από την Ιταλία, έντονη χαρτογραφική δραστηριότητα σημειώνεται και σε βορειότερες πόλεις, όπως στη Βιέννη, στη Νυρεμβέργη, στο Στρασβούργο με τη σημαντική μορφή του Waldseemuller αλλά και στη Βασιλεία, όπου ο Muenster συνέταξε την ιστορική και γεωγραφική κοσμογραφία “Cosmographia Universalis” για την οποία θεωρήθηκε «νέος Στράβωνας» (Λιβιεράτος, 2007).

Στα τέλη του 16<sup>ου</sup> αιώνα η σκυτάλη μετατοπίζεται από την Ιταλική στην *Ολλανδική Χαρτογραφική Σχολή*. Δημιουργούνται αξιόλογοι χαρτογραφικοί εμπορικοί οίκοι, όπως για παράδειγμα του Christoffel Plantijn, ενώ παράλληλα Φλαμανδοί και Ολλανδοί χαράκτες κάνουν περιοδείες σε αξιόλογα χαρτογραφικά κέντρα, όπως στο Λονδίνο, το Παρίσι, την Κολωνία, τη Φρανκφούρτη και το Άουγκσμπουργκ μεταλαμπαδεύοντας την τέχνη τους (Λιβιεράτος, 2007). Ο μαθηματικός και γεωγράφος **Γεράρδος Μερκάτορ** υπήρξε ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της Ολλανδικής Σχολής, ο οποίος επινόησε τη **μερκατορική προβολή** λύνοντας ένα μακροχρόνιο πρόβλημα των θαλασσοπόρων. Πρωτοποριακή ήταν η δημιουργία του «Άτλαντα», μια συστηματική συλλογή χαρτών δεμένων σε έναν τόμο, αλλά και η κατασκευή αστρονομικών οργάνων για τη χαρτογράφηση μεγάλων εκτάσεων γης. Με τη χρήση της μερκατορικής προβολής συντάχθηκε το 1509 ο παγκόσμιος χάρτης του Νέου Κόσμου από τον Juan de la Cosa, στον οποίο απεικονίστηκαν όλες οι ανακαλύψεις του Κολόμβου, οι προσεγγίσεις του Cobral στη Βραζιλία, τα ταξίδια του Cabot στον Καναδά και οι θαλάσσιοι δρόμοι του Βάσκο ντα Γκάμα προς τις Ινδίες. Ως δεύτερη εξέχουσα μορφή

της Ολλανδικής Σχολής θεωρείται ο Ολλανδός Abraham Ortelius. Ο Άτλαντας “Theatrum Orbis Terrarum” που εκδόθηκε το 1570 στην Αμβέρσα και περιλάμβανε 119 χάρτες και 12 χάρτες αρχαίας ιστορίας, δε βασιζόταν στο πτολεμαϊκό πρότυπο, αλλά επιχειρούσε μια νέα χαρτογραφική απόδοση (Καραγιαννίδης, 2008).

Από το 16<sup>ο</sup> αιώνα οι χάρτες έπαψαν να αποτελούν μονοπώλιο ενδιαφέροντος των ειδικών. Το ευρύτερο κοινό ήθελε να γνωρίσει τον περιβάλλοντα χώρο και τον κόσμο, κάτι που οδήγησε στο άνοιγμα μιας μεγάλης αγοράς, όπου χαρτογράφοι, εκδότες και εκδοτικοί οίκοι παράγουν συστηματικά χάρτες, άτλαντες και υδρόγειες σφαίρες. Η επιχειρηματική ιδέα της εμπορικής εκμετάλλευσης των Ατλάντων ανήκει στον Ιταλό Antonio Lafregeri, ο οποίος σε συνεργασία με τον Salamanca και το Φλαμανδό χαρακτή Bussius ίδρυσαν το 1553 στη Ρώμη εκδοτικό οίκο παραγωγής Ατλάντων. Ο στόχος ήταν μια ενιαία συσκευασία με πολλούς και ωραίους χάρτες που να ικανοποιούν τη μεγάλη ζήτηση της πελατείας. Οι «Ατλαντες Lafregeri» περιλάμβαναν συνήθως 140 χάρτες, ενώ το εξώφυλλο στόλιζε ο μυθικός Άτλας με τη Γη στις πλάτες του. Ωστόσο, παρουσίαζαν διαφορές από έκδοση σε έκδοση, καθότι το περιεχόμενό τους προσαρμοζόταν κάθε φορά στις απαιτήσεις και τα χαρτογραφικά ενδιαφέροντα του κοινού (Λιβιεράτος, 2007).

**Η Γεωδαιτική Χαρτογραφική Περίοδος.** Κατά τη Γεωδαιτική Χαρτογραφική Περίοδο, η χαρτογράφηση της γήινης επιφάνειας εξελίσσεται επιτυχώς μέσω της τελειοποίησης των οργάνων μέτρησης και της ανάπτυξης των απαραίτητων γεωμετρικών στοιχείων και θεωριών. Ο 17<sup>ος</sup> είναι ο αιώνας ανάπτυξης της Τοπογραφίας. Κατασκευάζονται αλυσίδες για τη μέτρηση μηκών, γωνιομετρικά όργανα που συνδυάζονται με μαγνητικές πυξίδες, συστήματα ακριβείας για σκόπευση ή ανάγνωση ενδείξεων, ενώ ταυτόχρονα εφευρίσκεται και το τηλεσκόπιο. Οι Γεωδαίτες και Τοπογράφοι με επιστημονική κατάρτιση πληθαίνουν, όπως και τα βιβλία με αντίστοιχα θέματα (Σαββίδης, Υφαντής, Λακάκης, 2008).

Επιπλέον, τον ίδιο αιώνα γενικεύεται η προηγούμενη σημαντική χαρτογραφική παραγωγή στα χαρτογραφικά κέντρα της Γαλλίας, της Αγγλίας και της Γερμανίας. Όσον αφορά τη γαλλική παράδοση, οι χάρτες αξιολογούνται πλέον περισσότερο για την αξιοπιστία του περιεχομένου και λιγότερο για την αισθητική και καλλιτεχνική εμφάνιση. Ο τίτλος του «Χαρτογράφου του Βασιλέως» απέκτησε εκτός από τιμητική και εμπορική αξία, εφόσον αποτελούσε μια άδεια άσκησης επαγγέλματος για την ίδρυση οίκων παραγωγής και εμπορίας χαρτών. Οι μορφές που ξεχωρίζουν είναι ο Nicolas Sanson, όπως και οι γιοι, ο ανιψιός κι ο εγγονός του, ο Jaillot με το ναυτικό του Άτλαντα “Ποσειδώνα”, οι Tassin, Nolin, de Fer, και κυρίως ο Delisle, μαθητής του Cassini στο Παρισινό Αστεροσκοπείο. Την ίδια περίοδο η αγγλική χαρτογραφική πρόοδος σχετίζεται με την ταχεία ανάπτυξη του ναυτικού εμπορίου που αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον για ναυτικούς χάρτες, χάρτες των νέων κτήσεων και αποικιών. Η παράδοση του Cabot και του Wright από τον προηγούμενο αιώνα, συνεχίζεται το 17<sup>ο</sup> αιώνα, με τη συμβολή του Ουαλλού γιατρού Lhuys, ο οποίος εκδίδει τον πρώτο σύγχρονο χάρτη της Αγγλίας και Ουαλλίας, αλλά και του Christofer Saxton, του οποίου ο Άτλας έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής χάρη στα λεπτομερή τοπογραφικά δεδομένα των 34 χαρτών του (Λιβιεράτος, 2007).

**Η Σύγχρονη Χαρτογραφική Περίοδος.** Η Σύγχρονη Εποχή της Χαρτογραφίας ξεκινά από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα, ο οποίος θεωρείται «ο αιώνας του πνεύματος» με κινητήριες δυνάμεις την εκλαΐκευση της γνώσης, τη θρησκευτική ανοχή και την

ελευθερία. Όλες οι μετρήσεις και οι χαρτογραφικές εργασίες γίνονται πλέον με ακριβείς επιστημονικές μεθόδους, με τη βοήθεια νέων οπτικών οργάνων και την ανακάλυψη του χρονομέτρου για τον υπολογισμό του γεωγραφικού μήκους. Στη Γαλλία κατασκευάζεται ο πρώτος χάρτης που βασίζεται σε τριγωνισμό ακριβείας από τον Καίσαρα Φραγκίσκο Cassini de Thury και το γιο του. Η Γαλλική Ακαδημία εκδίδει το 1748 το «Γεωμετρικό χάρτη της Γαλλίας», 182 φύλλα με αναθεωρημένες μετρήσεις και παρατηρήσεις από στρατιωτικό προσωπικό. Το 18<sup>ο</sup> αιώνα η Μεγάλη Βρετανία που εξελίχθηκε σε πρώτη παγκόσμια ναυτική δύναμη με αναπτυγμένη ναυτική χαρτογραφική παραγωγή, πρότεινε να περνάει ο πρώτος μεσημβρινός από το Γκρήνουιτς, πρόταση που έγινε σταδιακά αποδεκτή (Καραγιαννίδης, 2008).

Στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα τα γερμανικά κρατίδια έστρεψαν την προσοχή τους στις χαρτογραφικές ακριβείας για οικονομικούς και κυρίως στρατιωτικούς σκοπούς, κάτι που υιοθέτησαν τα περισσότερα εθνικά κράτη. Αναπτύσσεται έτσι μια νέα μορφή χαρτογραφίας, αυτή της στρατιωτικής. Η Πρωσία εκδίδει το «*Χάρτη του Επιτελείου*», ένα είδος απόρρητου χάρτη για περιορισμένη χρήση. Το πρωσικό παράδειγμα ακολούθησε τόσο η Αυστρο – Ουγγαρία, όσο και η Ρωσία με τις μεταρρυθμίσεις του Μεγάλου Πέτρου. Επειδή μάλιστα απαιτούνταν μεγάλα ποσά και τεχνικά μέσα για την παραγωγή στρατιωτικών χαρτών, τα ίδια τα κράτη αναλάμβαναν την οργάνωση εθνικών υπηρεσιών για τη σύνταξή τους. Παραδείγματα αποτελούν η Χαρτογραφική Υπηρεσία Βρετανίας, το Εθνικό Γεωγραφικό Ινστιτούτο της Γαλλίας και το «*Landestopographie*» της Ελβετίας. Εξαιρεση αποτελούν οι Η.Π.Α., όπου τη σύνταξη χαρτών ανέλαβαν ιδιωτικοί οργανισμοί που παρέδιδαν με συμβάσεις τα αποτελέσματα των ερευνών τους στο κράτος (Λιβιεράτος, 2007).

Για την ελληνική χαρτογραφία ο 18<sup>ος</sup> αιώνας σηματοδοτείται από τη **Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή** (1796-1797), ο οποίος πίστευε ακράδαντα αφενός στην αλληλεξάρτηση Ιστορίας και Γεωγραφίας, αφετέρου στην εποπτική αποτελεσματικότητα του χάρτη ως φορέα μετάδοσης πληροφοριών και ιδεών. Ο μεγάλος αυτός χάρτης απεικονίζει σε 12 φύλλα την περιοχή από τα Καρπάθια και το Δούναβη ως την Κρήτη, και από την Αδριατική μέχρι τον Εύξεινο Πόντο και τη Βιθυνία της Μ. Ασίας. Κάθε κενός χώρος της Χάρτας αξιοποιείται από συσσώρευση πληροφοριών, όπως παραστάσεις 162 νομισμάτων, καταλόγους ενδόξων ανδρών, χρονολογίες μαχών κ.α. Η ιστορική, η εθνική και λιγότερο η χαρτογραφική αξία της Χάρτας έχουν αναλυθεί πολύπλευρα και λεπτομερώς, απασχολώντας πολλούς Έλληνες και ξένους λόγιους του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η άποψη που κυριαρχεί είναι ότι αποτελεί «συμπλήρωμα του Θούριου» με σκοπό να διδάξει στον Ελληνισμό «τι έχασε, τι έχει, τι του πρέπει» χρησιμοποιώντας ένα επικοινωνιακό «πολυμέσο» για εκείνη την εποχή (Λιβιεράτος, 2007).

Στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα πραγματοποιούνται ακόμη ταχύτερες αλλαγές στα τοπογραφικά όργανα. Πιο συγκεκριμένα, κατασκευάζονται θεοδόλχοι και χωροβάτες υψηλής ακρίβειας, λινές και μεταλλικές μετροταινίες και ειδικά σύρματα μέτρησης μηκών, ενώ παράλληλα ο Σκώτος φυσικός Maxwell θέτει τις βάσεις για τη μετάδοση των ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων, τα οποία χρησιμοποιεί ο Michelson πρώτη φορά για τη μέτρηση αποστάσεων (Σαββίδης, Υφαντής, Λακάκης, 2008). Αξιόλογοι χαρτογράφοι αυτόν το αιώνα είναι οι Γερμανοί Χούμπολντ Μπεργκχάουζ, Κίπερτ και Πέτερμαν. Σπουδαίοι χάρτες δημιουργούνται και στην Ελβετία, τη Γαλλία, την Αυστρία και την Ιαπωνία με την ίδρυση το 1888 του «*Imperial Land Survey*». Επίσης, ιδρύονται Διεθνείς Γεωγραφικές Ενώσεις για την επίλυση βασικών χαρτογραφικών προβλημάτων. Για παράδειγμα, στο Διεθνές Γεωγραφικό Συνέδριο στην Αμβέρσα το

1871 καθιερώθηκε ως βασικός κοινός για όλα τα κράτη ο *μεσημβρινός του Γκρίνουιτς*. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα την πρωτιά κατείχε η Γαλλία με τους περίφημους χάρτες των Στράντερ, Μπογκ, Βιβιέν ντε Σαιν-Μαρτέν κ.α. Το 1922 ιδρύθηκε η Διεθνής Χαρτογραφική Ένωση για την έρευνα σημαντικών χαρτογραφικών θεμάτων (Καραγιαννίδης, 2008).

Η επιστήμη της Χαρτογραφίας και της Γεωδαισίας γνώρισαν μεγάλη ώθηση και εξέλιξη κατά τη διάρκεια των Α΄ και Β΄ Παγκόσμιων Πολέμων. Ωστόσο, σύμφωνα με μια έκθεση της Πολεμικής Αεροπορίας των Η.Π.Α., μέχρι το 1940 είχε χαρτογραφηθεί με επαρκείς λεπτομέρειες μόνο το 10% του κόσμου. Αυτές τις δεκαετίες συντάσσονται συστηματικά στρατηγικοί χάρτες υψηλής ακρίβειας και καλαισθησίας για οικονομικούς και στρατιωτικούς σκοπούς κυρίως στη Γερμανία, στις Η.Π.Α. και στις χώρες του ΝΑΤΟ, κατασκευάζονται ακόμη πιο προηγμένα τοπογραφικά όργανα και χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το ραντάρ για τον εντοπισμό πλοίων κι αεροπλάνων. Από το 1950 και μετά, η εξέλιξη της Χαρτογραφίας απογειώνεται. Αναπτύσσεται ραγδαία η αεροφωτογράφιση, τα σύγχρονα οπτικά μέσα και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, όπως και οι εκτυπωτικές μηχανές μέγιστης ακρίβειας (Καραγιαννίδης, 2008). Δύο ακόμη σημαντικοί σταθμοί στη Σύγχρονη Εποχή της Χαρτογραφίας αποτελεί ο **Γεωδαιτικός Σταθμός** που είναι ολοκληρωμένο ηλεκτρονικό όργανο για τη μέτρηση γωνιών και μηκών, καθώς και το **Παγκόσμιο Σύστημα Εντοπισμού Θέσης (GPS)** που καθιστά δυνατό τον έλεγχο της κίνησης πλοίων, αεροπλάνων κι οχημάτων, τις μετρήσεις υψηλής ακριβείας για γεωδαιτικές εφαρμογές και γενικότερα τον εντοπισμό της θέσης οποιουδήποτε σημείου πάνω στη γη (Σαββίδης, Υφαντής, Λακάκης, 2008).

### ***1.3. Χαρακτηριστικά, σκοποί και χρήσεις των χαρτών.***

Η παραπάνω περιγραφή της μεγάλης πορείας που ακολούθησε η εξέλιξη των χαρτών και της χαρτογραφίας φανερώνει μια ευρεία ποικιλία χαρακτηριστικών. Αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν στη δημιουργία χιλιάδων χαρτών στο πέρασμα των αιώνων διαμορφώθηκαν σε συνάφεια με τις κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εκάστοτε περιόδου. Σύμφωνα με τους καθηγητές της Χαρτογραφίας και Γεωγραφίας Robinson, Morrison, Muehrcke, Kimerling, Guptill (2002), παρά την ευρεία ποικιλία υπάρχουν ορισμένα κοινά βασικά στοιχεία. Αρχικά, όλοι οι χάρτες ασχολούνται με δύο εκφάνσεις της πραγματικότητας: τις γεωγραφικές θέσεις – σημεία στο χώρο και τα ποιοτικά ή ποσοτικά χαρακτηριστικά (π.χ. γλώσσες, θερμοκρασίες). Η ταυτότητα κάθε χάρτη γίνεται φανερή από τον τίτλο, όπου αναγράφεται η απεικονιζόμενη περιοχή ή το θέμα του, και το πλαίσιο του υπομνήματος, όπου επεξηγούνται οι πληροφορίες των συμβόλων του χάρτη. Στα βασικά κοινά χαρακτηριστικά των χαρτών συμπεριλαμβάνονται η πυξίδα προσανατολισμού με τα σημεία του ορίζοντα, τα σύμβολα – γραφικά στοιχεία που αποδίδουν τα στοιχεία της πραγματικότητας και η κλίμακα, η οποία αποτελεί μια καθορισμένη αναλογία διαστάσεων ανάμεσα στην πραγματικότητα και το χάρτη. Επειδή στην πραγματικότητα όλοι οι χάρτες αποτελούν σμικρύνσεις η κλίμακα θέτει όριο στις πληροφορίες που μπορούν να περιλάβουν (Robinson et al. 2002).

Το σημαντικότερο στοιχείο που χαρακτηρίζει τις χαρτογραφικές απεικονίσεις κάθε είδους είναι ο μεγάλος όγκος στοιχείων και πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε

συμπυκνωμένη μορφή καθιστώντας έτσι δυνατή την άμεση και ταχεία πρόσβαση στη γεωγραφική γνώση. Αυτό το πλεονέκτημα αιτιολογεί την ευρεία προτίμηση του χάρτη ανάμεσα στα διάφορα οπτικά μέσα που αποτυπώνουν γεωγραφικές πληροφορίες. Αναλυτικότερα, ο χάρτης προσφέρει στο χρήστη τη δυνατότητα να προσεγγίσει το γεωγραφικό χώρο σε όλες τις εκφάνσεις, να γνωρίσει για τις μεταβολές που προκάλεσαν οι ενδογενείς ή εξωγενείς παράγοντες στην επιφάνεια της γης αλλά και να βγάλει συμπεράσματα για την κατανομή ποικίλων φαινομένων του φυσικού, βιολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Κατσίκης, 2004). Όσον αφορά τις ιδιότητες των χαρτών, οι σημαντικότερες συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- Κατασκευάζονται για να επιτελέσουν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό χρησιμοποιώντας την κατάλληλη μέθοδο προβολής, συμπληρωματικά διαγράμματα, υπομνήματα, καταλόγους ονομάτων κ.α.
- Αποτυπώνουν με ακρίβεια τα πραγματικά δεδομένα της γήινης επιφάνειας.
- Είναι σαφείς και κατανοητοί για να διευκολύνουν την ανάγνωσή τους.
- Αποτελούν μέσο προσανατολισμού και χωρικής οργάνωσης.
- Δίνουν τη δυνατότητα ανάκλησης και αξιοποίησης γεωγραφικών πληροφοριών.
- Αποτυπώνουν τα αποτελέσματα χαρτογραφικών ερευνών (Κατσίκης, 2004)

Όλοι οι χάρτες αποτελούν χωρίς αμφιβολία αφαιρέσεις της πραγματικότητας, εφόσον για τη δημιουργία τους επιλέχθηκαν όσες πληροφορίες του πολύπλοκου πραγματικού κόσμου θεωρήθηκαν κατάλληλες. Μάλιστα οι συγκεκριμένες πληροφορίες υπόκεινται σε ποικίλες διεργασίες, όπως η ταξινόμηση και η απλοποίηση, προκειμένου να κατανοηθούν εύκολα (Robinson et al. 2002). Η επιλεκτική ιδιότητα των χαρτών γίνεται κατανοητή δεδομένης της αδυναμίας να αναπαρασταθεί ολόκληρη η πολύπλοκη πραγματικότητα σε μια επίπεδη επιφάνεια, όπως είναι το χαρτί, η περγαμηνή, ο τάπητας. Πολλές φορές αυτή η επιλογή αποτελεί ενστικτώδη διαδικασία του χαρτογράφου, ο οποίος με γνώμονα τους σκοπούς που θέλει να εξυπηρετήσει ο χάρτης του, υπακούει ασυνείδητα στις αξίες και στις αντιλήψεις της εποχής του. Οι προς απεικόνιση πληροφορίες επιλέγονται με βάση τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο χαρτογράφος τη βαρύτητά τους και όχι κατ' ανάγκη με βάση το πραγματικό γεωγραφικό μέγεθος. Για παράδειγμα, στους οδικούς χάρτες πόλεων ευμεγέθη χαρακτηριστικά χωρίς ιδιαίτερη σημασία, όπως δημόσιοι χώροι και πάρκα, μπορεί να παραλειφθούν ή να αποδοθούν με μικρότερο μέγεθος (Barber, 2006).

Οι χάρτες ανήκουν στο είδος εκείνο οπτικής πηγής για τη σημασία του οποίου οι ιστορικοί δε φαίνεται να έχουν αντιρρήσεις. Η αξιοποίησή τους παρέχει τα μέσα για την κατανόηση των γεγονότων, την τεκμηρίωση των αντιλήψεων, καθώς και την αισθητοποίηση της ιστορικής αφήγησης μέσα από τη διέγερση του ενδιαφέροντος (Μαυροσκούφης, 2015). Οι Aber (2003), Harley & Woodward (1987), Peterson (2004b) και Whitfield (1994) υποστηρίζουν (όπως αναφέρει ο Μαυροσκούφης, 2015) ότι η αξία ακόμη και παλιών χαρτών έγκειται στην ποικιλία πληροφοριών που προσφέρουν για το παρελθόν, όπως για τη φιλοσοφική και πολιτιστική βάση της χαρτογράφησης, για το επίπεδο της τεχνολογίας και τεχνικής, της ιδεολογίας και της κουλτούρας καθώς και για τις σχέσεις μεταξύ χωρών και πολιτισμών. Οι καθηγητές της Χαρτογραφίας και Γεωγραφίας Robinson et al. (2002) θεωρούν ότι οι αρχές σχεδίασης των χαρτών είναι πολύ ευέλικτες προκειμένου να εξυπηρετούν το ευρύ φάσμα σκοπών και αναγκών που

καλύπτουν. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι περισσότεροι χάρτες κατασκευάζονται για να εξυπηρετήσουν ταυτόχρονα αρκετούς από τους βασικούς στόχους που περιλαμβάνονται στο παρακάτω σχήμα.



Ωστόσο, η ιστορία της χαρτογραφίας αποδεικνύει ότι πολλοί χάρτες σχεδιάστηκαν για να επιτελέσουν σκοπούς διαφορετικούς από όσους αναφέρθηκαν και μη σχετιζόμενους με τη γεωγραφική απεικόνιση αυτή καθ' αυτή. Ο Peter Barber στο έργο του «Το βιβλίο των χαρτών» περιλαμβάνει ποικίλους χάρτες που χρονολογούνται από το 1.500 π.Χ. μέχρι και το 2005 μ.Χ. Εξετάζοντας τους χάρτες διαπιστώνει κανείς την πληθώρα των σκοπών για τους οποίους κατασκευάστηκαν: χάρτες - αφιερώματα σε θεούς ή βασιλιάδες, χάρτες – εγκυκλοπαίδειες που ενσωματώνουν πληροφορίες για την εθνογραφία, τη φυσική ιστορία και τη γεωγραφία του κόσμου, πορτολάνοι και ναυτικοί χάρτες υψηλής ακρίβειας, χάρτες – διαγράμματα πόλεων, διακοσμητικοί χάρτες τοίχου, χάρτες ως επικλήσεις προστασίας από το θείο, χάρτες για την κατανομή εθνοτήτων, χάρτες που εξυπηρετούν εμπορικές ή πολιτικές σκοπιμότητες, προπαγανδιστικοί χάρτες αλλά και χάρτες για στρατιωτική ή πολεμική χρήση (Barber, 2006).

Η έρευνα της χαρτογραφικής πορείας έχει καταδείξει ότι η ευρεία ανάπτυξη των χαρτών, για παράδειγμα, το 18<sup>ο</sup> αιώνα συνδέεται με την πολιτική εξουσία, την αποικιοκρατική εξόρμηση, την ευρωκεντρική αντίληψη του κόσμου και την εθνικιστική ιδεολογία. Τον επόμενο αιώνα ο ανταγωνισμός των Μεγάλων Δυνάμεων και η διάχυση του εθνικισμού συντέλεσαν στη δημιουργία γελοιογραφικών χαρτών με σκοπό τη μείωση του αντιπάλου, ενώ με τους Παγκόσμιους Πολέμους και κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου τον 20<sup>ο</sup> αιώνα κατασκευάστηκαν προπαγανδιστικοί χάρτες τόσο από τη Σοβιετική Ένωση όσο και από τις ΗΠΑ (Μαυροσκούφης, 2015).

Οι χάρτες αποτελούν οπτικά τεχνουργήματα του τρόπου που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο, ο οποίος βέβαια μεσολαβείται από τα εκάστοτε συστήματα αξιών και τις σχέσεις εξουσίας. Την εποχή του ευρωπαϊκού αποικισμού, για παράδειγμα, οι χάρτες χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό των κατακτήσεων του Νέου Κόσμου, την επίσημη επικοινωνία ανάμεσα σε αποικιακούς ηγεμόνες, την καταγραφή των εδαφών που ανήκουν στα εκάστοτε έθνη αλλά και όσων θέλουν αυτές οι αυτοκρατορίες να κατακτήσουν. Οικονομικοί, στρατιωτικοί και πολιτικοί σκοποί

αξιοποίησης χαρτών συναντώνται και το 19<sup>ο</sup> αιώνα με τη χρήση χαρτών για οριοθέτηση περιοχών, τοπογράφηση εδαφών και σημείωση των συνόρων της αποικιακής δύναμης. Οι χάρτες, επομένως, δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πλήρεις και αληθινές αναπαραστάσεις του κόσμου. Στην πραγματικότητα αποτελούν εργαλεία που αντικατοπτρίζουν μια συγκεκριμένη θέαση του κόσμου, ερμηνείες που βασίζονται όχι μόνο σε αυτά που βλέπουν και βιώνουν οι άνθρωποι αλλά και στις απόψεις του για τις εμπειρίες αυτές. Όταν εξετάζονται με τον τρόπο αυτό, γίνεται κατανοητός ο κομβικός ρόλος όσων δημιουργούν χάρτες προκειμένου να αντιληφθούν οι αναγνώστες τι αναπαριστούν και πώς λειτουργούν (Pacheco & Velez, 2009).

Για προπαγανδιστικούς σκοπούς κατασκευάστηκαν και οι εθνολογικοί χάρτες που χρησιμοποίησε κάθε βαλκανική χώρα προκειμένου να επηρεάσει τη δυτικοευρωπαϊκή γνώμη στο Μακεδονικό Αγώνα. Τις ελληνικές εδαφικές διεκδικήσεις υποστήριζαν διάφοροι διοικητικοί χάρτες της περιοχής, χάρτες των χριστιανικών σχολείων, οι ελληνικές εκδόσεις της σειράς Generalkarte καθώς και ο χάρτης του Ιταλού διπλωμάτη Giovanni Amadori Virgilij που τυπώθηκε το Ινστιτούτο Geographico de Agostini της Ρώμης. Από τη βουλγαρική πλευρά εκδόθηκαν πολλοί χάρτες με στρατηγικό κέντρο τη Σόφια, προκειμένου να υποστηρίξουν με επιστημονική ισχύ την ένοπλη δράση των κομιτάτων. Ο γραμματέας της βουλγαρικής Εξαρχίας Μπρανκόφ κατασκεύασε το 1902 χάρτη με τα χριστιανικά σχολεία της Μακεδονίας και το 1904 χάρτη με τον χριστιανικό πληθυσμό. Η σερβική εκδοχή της πληθυσμιακής σύνθεσης αποτυπώθηκε στο χάρτη του Αυστριακού χαρτογράφου Peucker το 1903 αλλά και από τον Σέρβο ανθρωπογεωγράφο Γιόβαν Τσβίιτς (Μιχαηλίδης, 2005).

Η χρήση χαρτών για την πολιτικοποίηση της Εθνογραφίας φανερώνεται στη χαρτογράφηση των Βαλκανίων, η οποία απέδωσε πλήθος διαφορετικών χαρτών που απεικόνιζαν τη Μακεδονία στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Οι χαρτογράφοι αυτής της περιόδου χρησιμοποίησαν διαφορετικά κριτήρια για την κατάταξη των πληθυσμών, όπως το γλωσσικό ιδίωμα και το θρήσκευμα. Για παράδειγμα, ο αυστριακός χαρτογράφος Kiepert συνέταξε το 1876 εθνογραφικό χάρτη που απεικόνιζε το μεγαλύτερο μέρος της Μακεδονίας και της Θράκης βουλγαρικό, ο οποίος κατατέθηκε το 1877 στη Διάσκεψη της Κωνσταντινούπολης και αποτέλεσε την πρώτη ύλη για τη δημιουργία της «Μεγάλης Βουλγαρίας» με τη συνθήκη του Αγίου Στεφάνου. Η ελληνική αντιπροσωπεία με τον εθνολογικό χάρτη του Βρετανού χαρτογράφου Stanford πέτυχε στο Συνέδριο του Βερολίνου την ανατροπή όσων συμφωνήθηκαν με την προηγούμενη συνθήκη. Η αποτελεσματική και κρίσιμη χρήση των χαρτών κατά τη διάρκεια του Ανατολικού Ζητήματος εξασφάλισε τον καίριο ρόλο τους στις διαπραγματεύσεις και γενικότερα στην πολιτική σκηνή (Μιχαηλίδης, 2005).

Οι χάρτες, επομένως, δεν αποτελούν απλώς φυσικές και αντικειμενικές αναπαραστάσεις του κόσμου, αλλά κοινωνικές κατασκευές που έχουν τη δύναμη να δρουν πολιτικά. Η δύναμη και η επιρροή τους πηγάζει από την ευρεία χρήση τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, την κυβέρνηση, την εκπαίδευση. Από αυτούς που κρέμονται στις σχολικές αίθουσες κι εκείνους που χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ για ενημερωτικούς και διαφημιστικούς σκοπούς μέχρι τους στρατηγικούς χάρτες που χρησιμοποιούν οι ιθύνοντες στην κυβέρνηση και θεσμοί, όπως η Ε.Ε. και το ΝΑΤΟ, οι χάρτες κατακλύζουν την καθημερινότητα της κοινωνίας μας (Fotiadis, 2008 – 2009). Μπορεί να μη διαθέτουν τη γραμματική του γραπτού λόγου, ωστόσο οι χάρτες αποτελούν σκόπιμα σχεδιασμένα κείμενα, τα οποία σχεδιάζονται με συγκεκριμένες αρχές και αποτελούν επίσημα συστήματα επικοινωνίας (Harley & Laxton, 2002).

Οι χάρτες είναι ένα από τα πλέον αποτελεσματικότερα μέσα εποπτείας και πρόσληψης θεμάτων από τον φυσικό και τον ανθρωπογενή κόσμο, όπως αυτά απεικονίζονται στον περιβάλλοντα χώρο αλλά και σύμφωνα με τον υποκειμενισμό του χαρτογράφου. Ο χαρτογράφος είναι εκείνος που ρυθμίζει, ελέγχει, επεξεργάζεται τα δεδομένα και οπτικοποιεί τα αποτελέσματα της επεξεργασίας τους (Λιβιεράτος, 2005). Βέβαια, η κατασκευή ενός χάρτη δεν απαιτεί μόνο την προσωπική δεξιότητα κι εκπαίδευση του χαρτογράφου, ούτε τα υλικά μέσα και τον απαιτούμενο χρόνο. Οι χαρτογράφοι σπάνια έπαιρναν αποφάσεις ανεξάρτητα από οικονομικούς, στρατιωτικούς και πολιτικούς περιορισμούς και παράγοντες. Στην όλη εκπόνηση χαρτών τον κυρίαρχο ρόλο έπαιζε πάντοτε ο χορηγός. Σε πολλές χώρες ο κύριος χορηγός της χαρτογραφικής δραστηριότητας ήταν το κράτος, το οποίο αν και ήταν πρόθυμο να τη χρηματοδοτήσει άμεσα ή έμμεσα πολύ συχνά επέμενε στο απόρρητο της ενέργειας (Harley & Laxton, 2002).

Η χαρτογραφική ιστορία αποκαλύπτει παραδείγματα σκόπιμης αλλοίωσης του περιεχομένου των χαρτών για πολιτικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, ο χαρτογράφος μπορούσε να υιοθετήσει συγκεκριμένες προβολές, να παραποιήσει την κλίμακα, να μεγεθύνει ή να μετακινήσει σημεία αλλοιώνοντας την τυπογραφία ή ακόμη να χρησιμοποιήσει προκλητικά χρώματα. Στις παραπάνω πρακτικές προστίθεται το γενικότερο γεωμετρικό οικοδόμημα ενός χάρτη με τον τρόπο που επιλέγει το κέντρο της απεικονιζόμενης περιοχής ή με τις παραλείψεις και αγνοήσεις περιοχών, χαρακτηριστικών ή εθνών. Όσον αφορά την πρώτη, το λεγόμενο «σύνδρομο του ομφαλού» ήταν έκδηλο παγκοσμίως σε χάρτες του πρώτου κόσμου. Για παράδειγμα, στους χάρτες της αρχαίας Μεσοποταμίας η Βαβυλώνα ήταν το κέντρο του κόσμου, σε κινέζικους χάρτες το αντίστοιχο κέντρο κατείχε η Κίνα, οι ελληνικοί τοποθετούσαν τους Δελφούς στο κέντρο, οι ισλαμικοί τη Μέκκα, ενώ για τους χάρτες του χριστιανικού κόσμου η Ιερουσαλήμ αποτελούσε το πραγματικό κέντρο του κόσμου. Μια ακόμη πρακτική με την οποία επιβεβαιώνεται η ιδεολογική χρήση των χαρτών είναι οι περίτεχνες διακοσμήσεις που τους πλαισίωναν, ιδιαίτερα από την εποχή της Αναγέννησης και μετά. Τα διακοσμημένα εξώφυλλα ατλάντων, οι μνημειώδεις ασίδες, τα βασιλικά πορτραίτα κι εμβλήματα και τα κάθε είδους κομψοτεχνήματα συνέβαλλαν στη διάδοση πολιτικών μηνυμάτων, στην προσήλωση σε σημαντικά πρόσωπα (όπως αποδεικνύει πληθώρα χαρτών που αφιερώνονταν σε βασιλιάδες) και στην άσκηση δύναμης, επιρροής κι εξουσίας (Harley & Laxton, 2002).

«Οι χάρτες δεν αποτελούν ούτε καθρέφτες της φύσης, ούτε ουδέτερους φορείς των παγκόσμιων αληθειών. Είναι αφηγήσεις που έχουν σκοπό, ιστορίες με πρόγραμμα. Περιέχουν αποσιωπήσεις, όπως και διαρθρώσεις, μυστικά αλλά και γνώση, ψέματα όπως και αλήθεια» (Short, 2003, p. 24). Η διατύπωση ότι οι χάρτες αποτελούν εγγενώς ρητορικές εικόνες και τέχνη πειθούς είναι κοινότητα. Ως εικόνες του κόσμου δε μπορούν ποτέ να είναι ουδέτεροι ή χωρίς αξία είτε αμιγώς επιστημονικοί. Κάθε χάρτης πραγματεύεται τη δική του υπόθεση. Με την επιλεκτικότητα του περιεχομένου, τα σύμβολα και τα είδη αναπαράστασης οι χάρτες καθίστανται το πλέον αποτελεσματικό μέσο πειθούς και χειραγώγησης από τις ισχυρές κοινωνικές ομάδες (Harley & Laxton, 2002).

Οι χάρτες δημιουργούν νόημα αναπαριστώντας τον κόσμο με γραφική μορφή και με ποικιλία κωδίκων και χαρτογραφικών συμβάσεων, όπως ο συμβολισμός, η μικρογραφία, τα χρώματα, η ορολογία και η κάθετη επισκόπηση. Κάθε λέξη και σημείο φέρει κάποιο νόημα, έχει κάποια αξία. Οι παρατηρητές των χαρτών θα πρέπει να



μοιράζονται κοινές αντιλήψεις, ιδέες και εικόνες για τον κόσμο, κοινούς «πολιτισμικούς κώδικες». Ο ρόλος τους είναι κριτικής σημασίας, αφού είναι εκείνοι που δημιουργούν νοηματοδοτήσεις ανάλογα με τους υποκειμενικούς τους κώδικες, τον τρόπο που εκπαιδεύτηκαν πάνω σε χαρτογραφικά θέματα και τις αφηγήσεις που κουβαλούν. Το μήνυμα που εξάγεται, επομένως, προκύπτει από το συνδυασμό της χαρτογραφικής εικόνας, της προηγούμενης γνώσης που φέρει ο αναγνώστης και της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας που επικρατεί τη δεδομένη στιγμή (Fotiadis, 2008 – 2009).

Από τη στιγμή που η αλληλεπίδραση με τους χάρτες συνεπάγεται τη δημιουργία νοήματος και το νόημα είναι αυτό που μας δίνει την αίσθηση της δικής μας ταυτότητας, προκύπτει ότι οι χάρτες συμβάλλουν στη δημιουργία ταυτότητας. Αυτό γίνεται περισσότερο φανερό με τη χρήση εθνικών χαρτών. Οι εθνικοί χάρτες δημιουργούν και διατηρούν την εθνική ταυτότητα απεικονίζοντας γραφικά την εδαφική περιοχή μιας πολιτείας, όπου ό, τι βρίσκεται μέσα ανήκει στο «εμείς» και ό, τι υπάρχει έξω από αυτήν ανήκει στους «άλλους». Οι πολιτείες και οι χώρες που περιλαμβάνει ο χάρτης αποκτούν μια νομιμότητα, λαμβάνουν υπόσταση, σε αντίθεση με εκείνες που βρίσκονται έξω από αυτόν και περνούν στην ανυπαρξία (Fotiadis, 2008 – 2009). Κάθε πολίτευμα ορίζει τον εαυτό του και ορίζεται από τους άλλους μέσα από τη χαρτογραφική του εικόνα. Από τη στιγμή που η χαρτογραφική εικόνα μιας περιοχής μπορεί να προωθήσει την αίσθηση της ταυτότητας, προκύπτει ότι οι χαρτογραφικές περιοχές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση υπερεθνικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν πολλοί ευρωπαϊκοί χάρτες οι οποίοι ελαχιστοποιούν τη σημασία των εθνικών συνόρων ανάμεσα στα κράτη που ανήκουν σε αυτήν, προωθώντας οικονομική –και κατ' επέκταση πολιτική– ενότητα. Αυτή η εικόνα σε τοπικούς και παγκόσμιους χάρτες είναι το ισχυρό στοιχείο για τη δημιουργία της ταυτότητας του κράτους (Black, 2000).

#### ***1.4. Χαρτογραφικές προβολές και προσανατολισμός στους χάρτες.***

Χαρτογραφική απεικόνιση είναι η συστηματική διαδικασία μεταφοράς του πλέγματος των μεσημβρινών και των παραλλήλων (γεωγραφικός κώνναβος) σε ένα επίπεδο, έτσι ώστε τα σημεία του καννάβου στη σφαίρα να βρίσκονται σε σχέση αμφιμονοσήμαντης αντιστοιχίας με εκείνα του επιπέδου. Με βάση την απεικόνιση σε επιφάνειες, όπως ο κύλινδρος, ο κώνος και το επίπεδο, οι χαρτογραφικές προβολές μπορεί να είναι κυλινδρικές, κωνικές ή επίπεδες. Κατά την απεικόνιση της σφαίρας στο επίπεδο προκαλούνται διάφορες παραμορφώσεις, οι οποίες για παράδειγμα αλλοιώνουν τις γωνίες κι επομένως τη μορφή των σχημάτων, τα εμβαδά των σχημάτων ή τα μήκη των γραμμών (Λιβιεράτος, 1988).

Οι χάρτες αποτελούν εργαλεία απλοποίησης της περιοχής που απεικονίζουν εφόσον είναι αδύνατο να αναπαραστήσουν ακριβώς οτιδήποτε υπάρχει ή πραγματοποιείται στο έδαφος. Άλλωστε το σφαιρικό σχήμα της γης δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί σε επίπεδη επιφάνεια χωρίς να αλλοιωθούν ή να παραμορφωθούν τα σχήματα, τα μεγέθη και γενικότερα οι χώρες και οι ωκεανοί. Αυτός ο περιορισμός στην απόδοση της σφαιρικής γης είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφωθεί μια πολύ μεγάλη ποικιλία χαρτογραφικών προβολών, από τις οποίες η πιο διαδεδομένη είναι η *μερκατορική προβολή*. Ο Φλαμανδός γεωγράφος και χαρτογράφος Γεράρδος Μερκάτωρ δημιούργησε το 1569

μια τυπική μορφή χάρτη για ναυτικούς σκοπούς διατηρώντας σταθερές τις γωνίες με τους μεσημβρινούς και τα μικρά σχήματα και καθιστώντας το χάρτη του ιδανική επιλογή για την πλοήγηση και τη ναυπηγική. Βέβαια, κατά την απομάκρυνση από τον Ισημερινό προς τους πόλους η συγκεκριμένη προβολή στρεβλώνει δραστικά το σχήμα και το μέγεθος των χωρών που βρίσκονται κοντά στους πόλους. Η συνέπεια αυτού του μειονεκτήματος ήταν να κατηγορηθεί ότι υπερτονίζει τα μεγέθη των χωρών στο Βορρά, με τη Γροιλανδία για παράδειγμα να απεικονίζεται σχεδόν ίση με την Αφρική (στην πραγματικότητα είναι 14 φορές μικρότερή της) και την Ευρώπη να είναι λίγο μεγαλύτερη της Ν. Αμερικής (Fotiadis, 2008 – 2009).

Ωστόσο, η κριτική δεν πρέπει να ασκηθεί στον ίδιο το χάρτη, εφόσον δε δημιουργήθηκε για να απεικονίσει το σχετικό μέγεθος χωρών κι εδαφών αλλά για να διευκολύνει την πλοήγηση των ναυτικών προκειμένου να χρησιμοποιούν σωστά την πυξίδα. Ο σκοπός της κατασκευής του δηλώνεται εξαρχής από τον τίτλο που φέρει ‘Nova et Aucta Orbis Terrae Descriptio ad usum Navigantium emendate accommodata’, ο οποίος σημαίνει «Μια καινούρια και μεγεθυμένη περιγραφή της γης με διορθώσεις για χρήση στην πλοήγηση». Η κριτική που ασκήθηκε θα πρέπει να εστιάζει, αντίθετα, στη συνεχή κι ευρεία χρήση της μερκατορικής προβολής σε χάρτες που χρησιμοποιούν τα MME, οι εφημερίδες, τα σχολικά εγχειρίδια και διαδικτυακές εταιρείες όπως η Google στην εφαρμογή της ‘Google Maps’ για σκοπούς κάθε άλλο παρά ναυτικούς. Εναλλακτική χαρτογραφική προβολή προτάθηκε το 1974 σε συνέδριο στη Γερμανία από τον Arno Peters, η οποία θεωρείται πιο δίκαιη για τον αναπτυσσόμενο κόσμο και χρησιμοποιείται από φορείς, όπως η UNICEF και η Christian Aid. Ο Peters ισχυρίστηκε ότι το μέγεθος συνδέεται με τη σημασία, κι επομένως στους χάρτες που χρησιμοποιούν μερκατορική προβολή το μεγαλύτερο μέγεθος της Σοβιετικής Ένωσης έναντι της Αφρικής υπονοεί και την υπεροχή της (Fotiadis, 2008 – 2009). Εκτεταμένη χρήση χαρτών συγκεκριμένης χαρτογραφικής προβολής με ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες παρατηρήθηκε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου. Τότε κυκλοφόρησαν ευρέως περισσότερο οι χάρτες με μερκατορική προβολή, η οποία υπερβάλλοντας στο μέγεθος της Σοβιετικής Ένωσης την καθιστούσε απειλητικά μεγάλη (Short, 2003).

Εκτός από τη σκόπιμη επιλογή χαρτογραφικής προβολής κατά την κατασκευή χαρτών εξίσου κρίσιμη θεωρείται η επιλογή του προσανατολισμού. Οι λαοί άλλωστε έδειχναν πάντοτε μια έντονη ψυχαναγκαστική προσήλωση στο θέμα των σημείων του ορίζοντα. Αυτό οφείλεται ίσως στην απουσία σταθερού και τυποποιημένου μηχανισμού προσανατολισμού στον άνθρωπο, σε αντίθεση με τους ενστικτώδεις μηχανισμούς που διαθέτουν τα ζώα για να καταφέρνουν να προσανατολίζονται σε περίπλοκους δρόμους. Επιπλέον, η ανθρώπινη σκέψη βολεύεται να λειτουργεί διπολικά, κατατάσσοντας φαινόμενα ανάμεσα στα δυο άκρα ενός άξονα, τα οποία παίρνουν τη μορφή αντίθετων πόλων, θετικού κι αρνητικού. Οι έννοιες «πάνω» και «κάτω» αποτελούν παράδειγμα ενός τέτοιου διπολικού σχήματος, οι οποίες υιοθετήθηκαν και χρησιμοποιούνται εκτεταμένα στην τοποθέτηση χωρών στους χάρτες (Πανταζής, 1989). Το παράδοξο όμως είναι ότι «ζούμε σε έναν σφαιρικό κόσμο, όπου δεν υπάρχει προφανές ‘πάνω’ και ‘κάτω’, σε ένα σύμπαν που οι έννοιες αυτές δεν έχουν καμία σημασία» (Short, 2003, p. 24).

Ωστόσο, ο τρόπος που κρεμάμε τους χάρτες με το Βορρά να βρίσκεται επάνω και το Νότο κάτω δεν αποτελεί συνήθεια του τόπου μας, αλλά μια παγκόσμια σύμβαση που πήρε τη μορφή του αναμφισβήτητου φυσικού δεδομένου. Στο έργο του «Χάρτες και

Ιδεολογίες» ο Βαγγέλης Πανταζής προβληματίζεται γύρω από την υπόθεση εάν ο τρόπος τοποθέτησης των χαρτών συνδέεται με την κυριαρχία του αναπτυγμένου Βορρά πάνω στον καθυστερημένο Νότο. Η θεωρία του, με άλλα λόγια, συνδέει τον τρόπο που κρεμάμε τους χάρτες με τις τύχες των λαών, εφόσον οι έννοιες «πάνω» και «κάτω» προσδίδουν όχι μόνο υψομετρικά αλλά και αξιολογικά χαρακτηριστικά. Όπως υποστηρίζει ο συγγραφέας, στις περισσότερες γλώσσες η έννοια «πάνω» αντιπροσωπεύει το κυρίαρχο, το ανώτερο και το καλό σε αντίθεση με την έννοια «κάτω» που συνδέεται με κάτι κατώτερο, υποτελές και κακό. Στους παγκόσμιους χάρτες και τις υδρόγειες σφαίρες οι λαοί του βορρά καταλαμβάνουν μια υψηλότερη και συμβολικά ανώτερη θέση, όπως είναι οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Ρωσία, η Ιαπωνία, η Σουηδία κ.α. Αυτή η οικονομική, εμπορική και πολλές φορές πολιτική υπεροχή του Βορρά γίνεται φανερή ακόμη και στο εσωτερικό χωρών, όπως για παράδειγμα στην Ιταλία. Ο πολιτιστικός ιμπεριαλισμός των βορείων μετέφερε κι επέβαλε τους χάρτες με τον προσανατολισμό που εξέφραζε τη δική τους οπτική γωνία. Και παρότι από τους σύγχρονους χάρτες άλλα ιδεολογικά χαρακτηριστικά έχουν εκδιωχθεί, αυτό που αφορά τον προσανατολισμό περνά απαρατήρητο. Οι επιμέρους χώρες υποτάχθηκαν σε αυτό το συμβατικό προσανατολισμό έτσι που η καθεμία να έχει τη δική της βορινή κορυφή και την αντίστοιχη νότια βάση της (Πανταζής, 1989).

## 2. Χάρτης και Ιστορική Εκπαίδευση

### 2.1. Αναδρομή εξέλιξης της Ιστορίας σε επιστημονικό αντικείμενο.

Ο όρος **ιστορία** (ιστορίη στην ιωνική διάλεκτο) αποτελεί αρχαία ελληνική λέξη που προέρχεται από το ουσιαστικό *ίστωρ* (αυτός που κατείχε πολύ καλά ένα θέμα ή ήταν αυτόπτης μάρτυρας κάποιου γεγονότος), αλλά και σύνθεση των αρχαίων ρημάτων *ίστημι* και *οίδα*, τα οποία αφορούν τη γραφή, την καταγραφή της μαρτυρίας, την αρχειοθέτηση και τη μνήμη. Τα αρχικά σημασιόμενα της λέξης, σύμφωνα με τον Ηρόδοτο, είναι *πληροφορία*, *αναζήτηση*, *γνώση* και *μάθηση* που αποκτάται μέσω έρευνας, αλλά και *καταγραφή των ερευνών* κάποιου, ακόμη και *επιστήμη*. Η λέξη ιστορία κληροδοτήθηκε στα λατινικά, στις λατινογενείς ευρωπαϊκές γλώσσες, καθώς και στην αγγλική, αναφερόμενη τόσο στην ανθρώπινη εμπειρία, όσο και στην ιστορική γνώση (Ρεπούση, 2004, σ.21). Η πολυσημία της έννοιας γίνεται αντιληπτή καθότι σήμερα, στη νεοελληνική γλώσσα η Ιστορία περιλαμβάνει τις ιστορικές σπουδές αλλά και το αντικείμενο των ιστορικών σπουδών, το παρελθόν αλλά και την αφήγησή του.

Στη μακρά διάρκεια του χρόνου ύπαρξής της, η ιστορία, ως είδος διανοητικής εργασίας, αύξησε και συνεχίζει να αυξάνει τις σημασίες της. *«Προσδιορίζεται άλλοτε ως επιστήμη και άλλοτε ως τέχνη. Σπουδή, γνώση, αφήγηση, αλλάζει ως προς τα αντικείμενα και το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τους σκοπούς, και πολλαπλασιάζει τις εκδοχές της.»* (Ρεπούση, 2004, σ. 23). Ποικίλοι είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί για την Ιστορία από τις διάφορες θεωρήσεις. Κάποιοι από αυτούς τονίζουν την ανακάλυψη των γεγονότων του παρελθόντος, άλλοι την εξέταση των σχέσεων παρόντος – παρελθόντος, ενώ ορισμένοι θεωρούν ότι το ιστορικό παρελθόν έχει παρέλθει οριστικά και απομένει μόνο η σκέψη και οι αφηγήσεις για αυτό. Το «πρόβλημα του ορισμού» σχετίζεται με το ζήτημα της υποστήριξης ή αμφισβήτησης του επιστημονικού χαρακτήρα της Ιστορίας, δηλαδή της δυνατότητας αντικειμενικότητας και διατύπωσης προτάσεων

γενικού κύρους με εμπειρικό και λογικά ελέγξιμο τρόπο. Αυτός ο προβληματικός χαρακτήρας της Ιστορίας έχει να κάνει και με την «ιδιοτροπία της αγγλικής γλώσσας» να χρησιμοποιεί τον όρο *επιστήμη* (science) αποκλειστικά για τις φυσικές και τις θετικές επιστήμες (Μαυροσκούφης, 2016). Πράγματι, στην ηπειρωτική Ευρώπη και στις γλώσσες της ανατολικής Ασίας, χρησιμοποιείται ο όρος ‘ιστορική επιστήμη’ για τη διάκρισή της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου από την ιστορία ως λογοτεχνική ενασχόληση, ενώ με τον όρο ‘επιστήμη’ νοείται η συστηματική προσέγγιση οποιασδήποτε γνωστικής σφαίρας (συμπεριλαμβανομένων και των ανθρωπιστικών σπουδών), κάτι που δεν ισχύει στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία (Ιγκερς, 2006).

Η γένεση της ιστορίας τοποθετείται στην Αθήνα των μέσων του 5<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα, αποτελώντας μία από τις εκφάνσεις του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Συνιστά ιστορικό είδος, σύμφωνα με τον Collinwood (στο Ρεπούση, 2004), εφόσον διαθέτει βασικές ιδιότητες, όπως ο ερευνητικός χαρακτήρας, το ανθρώπινο και όχι θεοκρατικό περιεχόμενο και την τοποθέτηση των γεγονότων στο χρόνο. Ο πολυταξιδεμένος Ηρόδοτος από την Αλικαρνασσό συγγράφει την ιστορία που θεωρήθηκε το πρώτο ιστοριογραφικό είδος και τον καθιέρωσε ως «πατέρα της Ιστορίας», σύμφωνα με την έκφραση του Κικέρωνα. Τον ίδιο αιώνα, ο Αθηναίος Θουκυδίδης συγγράφει την ιστορία του Πελοποννησιακού Πολέμου, εγκαινιάζοντας το ιστοριογραφικό είδος της πολιτικής ιστορίας και εισάγοντας την καινοτομία της τεκμηρίωσης – τις αποδείξεις. Έτσι, τον 5<sup>ο</sup> αιώνα της πόλης – κράτους, δημιουργήθηκαν δύο ιστορικά είδη που επηρέασαν σημαντικά τόσο τον τρόπο μελέτης της Αρχαιότητας από τις μεταγενέστερες κοινωνίες, όσο και τη σκέψη και ανάπλαση του δικού τους παρελθόντος: το «ηροδότειο παραδειγματικό πρότυπο» ως ‘πολιτισμική ιστορία’ με οπτική που περιλαμβάνει όλες τις μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας, το οποίο 2.000 χρόνια μετά θα γίνει η βάση μιας επιστήμης και το «θουκυδίδειο» ως ‘πολιτική ιστορία’ για το συσχετισμό των δυνάμεων στο πολιτικό – στρατιωτικό επίπεδο, ένα είδος γεγονотоλογικής ιστορίας που την κατέστησε πραγματική κι αντικειμενική σε σχέση με τη μυθιστορία των προγενέστερων (Ρεπούση, 2004).

Μετά την κατάρρευση του θεσμού της πόλης – κράτους και το τέλος της μεγάλης σύρραξης Αθήνας – Σπάρτης, το τοπίο συγγραφής της ιστορίας μεταβάλλεται με τη μακεδονική ρυθμιστική δύναμη στα ελληνικά δρώμενα. Στο νέο περιβάλλον, συγγράφεται μια περισσότερο ηροδότεια, πανελλήνια ιστορία με αφετηρία την κατάκτηση της Πελοποννήσου από τους Δωριείς, η οποία διευρύνεται σταδιακά με αναφορές στους λαούς με τους οποίους ήρθαν σε επαφή τα ελληνικά φύλα, επιχειρώντας να ανασυνθέσει την ενότητα των Ελλήνων. Η ‘ τρίτη μεγάλη ιστορία του αρχαίου κόσμου ’ συγγράφεται από τον Πολύβιο της Αρκαδίας την περίοδο της ρωμαϊκής κυριαρχίας που πραγματοποιείται η ενοποίηση Ανατολής και Δύσης. Η πολιτική εμπειρία του, οι φιλοσοφικές, λογοτεχνικές και ιστορικές γνώσεις και η μελέτη του ρωμαϊκού κράτους, διαμορφώνουν μια πολιτική, στρατιωτική ιστορία στηριγμένη στην αυτοψία κατά το θουκυδίδειο πρότυπο. Ο Πολύβιος, συνεχιστής της αρχαίας ιστοριογραφικής παράδοσης, εμπνέει τους ιστοριογράφους της νέας εποχής, ενώ το 15<sup>ο</sup> – 16<sup>ο</sup> αιώνα επανέρχεται ως ιστοριογραφικό πρότυπο στη Δύση. Κληροδότησε στην ιστορική σκέψη τις έννοιες: ιστορικός παραδειγματισμός, ιστορική διδασχία, πρακτικά διδάγματα και πρότυπα προς μίμηση ή αποφυγή. Μάλιστα, ο παραδειγματικός χαρακτήρας της Ιστορίας και η σχέση ιστορίας – ηθικής αποτέλεσε στη ρωμαϊκή ιστοριογραφία τον ακρογωνιαίο λίθο της χρησιμότητάς της στην κοινωνία. Στο μεταίχμιο της εποχής προ και μετά Χριστό, οι ιστορικοί Σαλλούστιος, Τίτος Λίβιος και Τάκιτος αναδείχθηκαν οι αξιόλογοι Ρωμαίοι συνεχιστές του ιστορικού

είδους, ενώ η προσωπικότητα και η πρότυπη πολιτική και λογοτεχνική φυσιογνωμία του Κικέρωνα άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή την ιστορική σκέψη της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας (Ρεπούση, 2004).

Με την εμφάνιση του χριστιανισμού και την εξάπλωσή του στη ρωμαϊκή επικράτεια, η νέα διευθέτηση του παρελθόντος είναι καθοριστική για να απαντήσει σε δύσκολα ερωτήματα και ζητήματα των ετών της αβεβαιότητας του 4<sup>ου</sup> και 5<sup>ου</sup> μ.Χ. αιώνα. Η χρονική αναγωγή του παρόντος στο βιβλικό παρελθόν, όπως διασώζεται στην Παλαιά Διαθήκη και η γραμμική συνέχεια με την Καινή Διαθήκη διαμορφώνουν μια συνεχή, ενιαία ιστορία της ανθρωπότητας με αφετηρία τη δημιουργία του κόσμου, κέντρο τη γέννηση του Χριστού και τέλος τη Δευτέρα Παρουσία. Ο Ευσέβιος Καισαρείας, πατέρας της εκκλησιαστικής ιστορίας, προσπάθησε να συγχρονίσει μορφές και δρώμενα της βιβλικής παράδοσης με την ιστορία των λαών της Αρχαιότητας μέχρι την ενοποίηση του μεσογειακού κόσμου από τη Ρώμη και το χριστιανισμό. Η συνέχιση της ιστορικής αφήγησης, σύμφωνα με τη βυζαντινή εκδοχή της ιεράς ιστορίας, από το σημείο που σταμάτησε ο Ευσέβιος, δε συνάντησε ιδιαίτερα προβλήματα, εφόσον Κωνσταντινούπολη και Ρώμη βρίσκονταν σε γραμμή συνέχειας. Κορυφαία γεγονότα συγκρούσεων, αυτοκράτορες και οικουμενικές σύνοδοι, η χάραξη διαφορετικής πλεύσης για την ορθόδοξη χριστιανισμὸν με τη συνακόλουθη διάκριση ανατολικής και δυτικής Εκκλησίας, η κατάρρευση τη Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και η δημιουργία οθωμανικού κράτους, μετέβαλαν το ιστοριογραφικό τοπίο. Ο ιστορικός κανόνας διευρύνεται, δημιουργείται ποικιλία ιστορικών ειδών που *«αναπλάθουν με διαφορετική δοσολογία ιεράς και θύραθεν ιστορίας το παρελθόν της χριστιανικής Δύσης, προετοιμάζοντας και ακολουθώντας τις διεργασίες της εκκοσμίκευσης της ιστορίας»* (Ρεπούση, 2004, σ. 93). Το θύραθεν ιστοριογραφικό είδος, το οποίο προσανατολίζεται στην πολιτική και στρατιωτική δράση της αυτοκρατορίας μιμούμενο τους αρχαίους ιστοριογράφους, ασκεί σημαντική επίδραση στους βυζαντινούς ιστορικούς συγγραφείς από τον 6<sup>ο</sup> μέχρι το 14<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. (Ρεπούση, 2004).

Σύμφωνα με το Λε Γκοφ (στο Ρεπούση, 2004), το έτος 1000 μ.Χ. αποτελεί μια χρονιά ορόσημο και αλλαγής του ευρωπαϊκού τοπίου. Οι μεσαιωνικές ευρωπαϊκές πόλεις αναπτύσσονται οικονομικά θεαματικά, ενώ η μετανάστευση από την ύπαιθρο στις πόλεις είναι από τα σημαντικότερα φαινόμενα μεταξύ 10<sup>ου</sup> – 14<sup>ου</sup> αι. στη Δύση. Την περίοδο μεταξύ 1350 και 1800, συντελούνται καθοριστικές αλλαγές, όπως η Αναγέννηση, η ανακάλυψη της τυπογραφίας, οι Ανακαλύψεις, η πτώση της Κων/πολης και η κατάλυση του ανατολικού ρωμαϊκού κράτους και η κατάρρευση του δόγματος της ενιαίας χριστιανισμὸν, η Μεταρρύθμιση και η Αντιμεταρρύθμιση, οι οποίες συντελούν στην εκκοσμίκευση της ιστορίας. Το ενδιαφέρον στρέφεται στην αναζήτηση της αιτιότητας των φαινομένων στη δράση των ανθρώπων, ενώ η σύλληψη του χριστιανικού χρόνου με γνώμονα μια προνοιακά καθορισμένη ιστορική συνέχεια αντικαθίσταται από τη θεώρηση μιας ιστορικής εξέλιξης με βάση την ανθρώπινη δράση και σκέψη. Η ιστορική θεώρηση μετακινείται από την ερμηνεία των θεϊκών ενδείξεων στην ιστορική εξήγηση κι αιτιότητα. Στη διάρκεια του 15<sup>ου</sup> αι., εμφανίζεται νέα ιστοριογραφία των ισχυρών ιταλικών πόλεων – κρατών και προστίθεται στο ιστορικό οικοδόμημα η έννοια της πολιτικής ως κινητήριας δύναμης στην ιστορική εξέλιξη, ενώ στη Γαλλία δημιουργείται ένα ισχυρό κράτος που ενισχύει τη σχέση ιστορίας – πολιτικής κι απορρυθμίζει τη χριστιανική ιστορική λογική (Ρεπούση, 2004).

Επιπλέον, οι Ανακαλύψεις και τα εξερευνητικά ταξίδια επιφέρουν αλλαγές στην αναπαράσταση του κόσμου και διευρύνουν τη μονογραμμική αφήγηση της ιεράς

ιστορίας, εφόσον οι άνθρωποι επιθυμούν να γνωρίσουν, να εξηγήσουν και να καταγράψουν το νέο κόσμο. Ο ουμανισμός της Αναγέννησης χαρακτηρίζεται από τη σχέση του με την κλασική παιδεία και το εγχείρημα της μίμησης των αρχαίων ιστορικών ειδών, αλλά κι από τη μετατροπή της ιστοριογραφίας σε ποιητική τέχνη. Έτσι, το 17<sup>ο</sup> αιώνα τέθηκε το ζήτημα της ιστορικής αλήθειας και γεννήθηκε η ανάγκη για μια ιστορική μέθοδο που να προσφέρει εγγυήσεις για την εγκυρότητα της αφήγησης με βασικές ιδιότητες την ιστορική συνοχή και την υποχρέωση του ιστορικού να κατέχει το ιστορικό πλαίσιο που διαδραματίζονται τα γεγονότα για την αποφυγή αναχρονισμών. Το 1751 ο Βολταίρος συγγράφει την πρώτη μεγάλη αντιπροσωπευτική ιστορία του ανθρώπινου πνεύματος, εγκαινιάζοντας ένα νέο είδος φιλοσοφικών ιστοριογραφικών δοκιμίων σχετικά με την εξέλιξη του πολιτισμού. Σκοπός της ιστορίας είναι ο διαφωτισμός και η πρόοδος του ανθρώπινου γένους, η οποία ουσιαστικά αντικαθιστά τη Θεία Πρόνοια ως κινητήρια δύναμη της χριστιανικής λογικής. Ο Βολταίρος, με οδηγό τον πολιτισμό, επισκέπτεται την Κίνα, τις Ινδίες, την Περσία, την Αραβία και τις πολιτιστικές πατρίδες της Δύσης, διαμορφώνοντας την «πρώτη παγκόσμια ιστορία του πολιτισμού», όπως θεωρήθηκε, η οποία αποτέλεσε εναλλακτική της αντίστοιχης ιεράς παγκόσμιας ιστορίας (Ρεπούση, 2004).

Παρότι οι άνθρωποι σε κάθε κουλτούρα ασχολήθηκαν με το παρελθόν τους με διαφορετικούς τρόπους, δεν υπήρξε απόπειρα διεκδίκησης της θέσης της Ιστορίας ως μια αυστηρή επιστήμη ανάλογη των φυσικών επιστημών. Στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αι. σε όλο το δυτικό κόσμο παρατηρείται μια ριζική αλλαγή του τρόπου που ερευνάται, γράφεται και διδάσκεται η Ιστορία, καθώς αυτή μετατρέπεται σε επαγγελματικό γνωστικό κλάδο, θεωρεί τον εαυτό της 'επιστήμη' και υπηρετείται από επαγγελματικά καταρτισμένους ιστορικούς. Μέχρι τότε οι δύο κυρίαρχες παραδόσεις ιστοριογραφίας, όπως περιγράφηκε παραπάνω, ήταν αφενός η μαθησιακή κι αρχαιογνωστική, κι αφετέρου η λογοτεχνική. Ο νέος γνωστικός κλάδος εμφανίστηκε στα πανεπιστήμια της Γερμανίας, δίνοντας έμφαση στη διδακτική πλευρά της Ιστορίας (Ιγκερς, 2006).

*«Το νέο επάγγελμα του ιστορικού υπηρετούσε συγκεκριμένες δημόσιες ανάγκες και πολιτικές σκοπιμότητες, γι' αυτό είχε μεγάλη σημασία η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ένα κοινό, του οποίου την ιστορική συνείδηση επιδίωκε να διαμορφώσει, και το οποίο στρεφόταν στους ιστορικούς αναζητώντας την ιστορική του ταυτότητα. Εμφανίζεται έτσι εξαρχής μια ένταση ανάμεσα στους επιστημονικούς κανόνες του επαγγέλματος, οι οποίοι απαιτούσαν μια δέσμευση ανεπηρέαστη από προκαταλήψεις κι αξιολογικές κρίσεις, και στην πολιτική λειτουργία του επαγγέλματος, η οποία έπαιρνε ως δεδομένη μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη πραγμάτων» (Ιγκερς, 2006, σ. 39).*

Στον αντίποδα των πανεπιστημίων του παλιού καθεστώτος που είχαν ως βασική λειτουργία τη μάθηση, το πανεπιστήμιο του Βερολίνου στόχευε να αποτελέσει κέντρο όπου η διδασκαλία θα διαμορφώνεται μέσα από την έρευνα. Έτσι, το 1825 ο Λέοπολντ φον Ράνκε κλήθηκε εκεί με στόχο να κάνει την ιστορία μια αυστηρή επιστήμη, η οποία έπρεπε να γράφεται από ειδικούς, αλλά να απευθύνεται σε πλατύτερο μορφωμένο κοινό. Η Ιστορία, λοιπόν, θα έπρεπε να συνιστά επιστημονικό κλάδο αλλά και πηγή πνευματικής καλλιέργειας. Ο Ράνκε, πρότυπο της επαγγελματοποιημένης ιστορικής επιστήμης του 19<sup>ου</sup> αι., τόνιζε το αίτημα για αυστηρή αντικειμενικότητα αλλά και τη σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την κριτική μέθοδο. Το έντονο ενδιαφέρον για την ιστορία και η εντυπωσιακή ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ιστορίας, είχε ως αποτέλεσμα μετά το 1848 στη Γερμανία και μετά το 1870 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στις ΗΠΑ και στην Ιαπωνία να ενταχθούν οι ιστορικές σπουδές στα

κρατικά πανεπιστήμια και τα ερευνητικά ιδρύματα. Η νέα ιστορική οπτική που διαμορφώθηκε, γνωστή ως 'ιστορικισμός', θεωρήθηκε ως μια πνευματική πρόοδος, μια συνολική φιλοσοφία ζωής, η οποία συνδύαζε τις επιστήμες του ανθρώπου και του πολιτισμού με την πολιτική – κοινωνική τάξη πραγμάτων και αντιμετώπιζε την Ιστορία ως το μοναδικό τρόπο μελέτης των ανθρώπινων πραγμάτων (Υγκερς, 2006).

Σύμφωνα με τον ειδικό της ιστορίας της ιστοριογραφίας Υγκερς (2006), στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να επικρατεί στις ιστορικές σπουδές μια αίσθηση ανησυχίας και κριτικής επανεξέτασης των παραδοχών της πανεπιστημιακής ιστοριογραφίας. Ισχυροποιήθηκε η πεποίθηση ότι το αντικείμενο της ιστορίας θα πρέπει να δώσει περισσότερη έμφαση στο ρόλο της κοινωνίας, της οικονομίας και της κουλτούρας. Οι ιστορικές παραδοχές που άρχισαν σταδιακά να αμφισβητούνται ήταν οι εξής:

- Η προτίμηση σε μια αφηγηματική, κυρίως πολιτική ιστορία, η οποία επικεντρωνόταν σε γεγονότα και σε μεγάλες προσωπικότητες.
- Η θεώρηση ότι η ιστορία απεικονίζει ανθρώπους που υπήρξαν πραγματικά και πράξεις που όντως συνέβησαν.
- Η βεβαιότητα πως οι ανθρώπινες πράξεις καθρεφτίζουν τις προθέσεις των δρώντων και ο ρόλος του ιστορικού είναι να τις κατανοήσει οικοδομώντας ένα συνεκτικό αφήγημα.
- Η μονοδιάστατη, διαχρονική αντίληψη του χρόνου, σύμφωνα με την οποία τα μεταγενέστερα γεγονότα ακολουθούν τα προγενέστερα σε μια συνεπή διαδοχή.

Το νέο ενδιαφέρον που περιστράφηκε γύρω από την κοινωνική ιστορία ακολούθησε διαφορετικές κατευθύνσεις ανάλογα με τις εθνικές συνθήκες και τις οπτικές κάθε χώρας. Ωστόσο, παρά τις διαφορές των σημαντικών ρευμάτων ιστορικής σκέψης, όπως περιγράφονται συνοπτικά στη συνέχεια, όλα συμερίζονταν τις εξής παραδοχές: επιστημονικότητα της Ιστορίας, απαίτηση αυστηρής κριτικής των πηγών για τη συγγραφή της ιστορίας, ανωτερότητα του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού και ενιαία διαδικασία της ιστορίας που οδηγεί προς τα μπροστά. Στη Γερμανία, αναδείχθηκε η παράδοση της οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας και αργότερα της ιστορικής κοινωνιολογίας. Δημιουργήθηκε η «Νεότερη Ιστορική Σχολή της Εθνικής Οικονομίας» με σημαντικότερο εκπρόσωπο τον Schmoller, η οποία τόνιζε τον κεντρικό ρόλο του κράτους και την άμεση σχέση της ιστορικής επιστήμης με τις αρχειακές πηγές, ενώ αργότερα σημαντικοί νεοκαντιανοί φιλόσοφοι επεξεργάστηκαν πιο μεθοδικά τις 'επιστήμες του ανθρώπου ή της κουλτούρας', προκειμένου να κατανοήσουν το νόημα των ανθρώπινων πράξεων μέσα στο πολιτισμικό, κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο. Ο Μαξ Βέμπερ ήταν αντίθετος με την αποθέωση του κράτους κι επισήμανε την ανάγκη μιας 'αξιολογικά ουδέτερης επιστήμης', ενώ μαζί με τον Hintze αντιμετώπιζαν την ιστορία πολύ πιο κοινωνιολογικά συγκριτικά με την πλειονότητα των ιστορικών. Η αμερικανική «Νέα Ιστορία» και οι εκπρόσωποί της «Νέοι/ Προοδευτικοί Ιστορικοί» αντιλήφθηκαν ότι μια στενά πολιτική ιστορία δεν αρκούσε πλέον κι έτσι ενδιαφέρθηκαν για τις επιστήμες που σχετίζονταν με τη σύγχρονη κοινωνία, όπως η οικονομία, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία. Ωστόσο, οι πολιτικές κι επιστημονικές παραδοχές τους αμφισβητήθηκαν τις δεκαετίες μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Με την ανάπτυξη των υπολογιστών το 1950, οι ποσοτικές μέθοδοι άρχισαν να εισβάλλουν στην ιστορική έρευνα της Αμερικής, της Αγγλίας, της Γαλλίας αλλά και των σκανδιναβικών, ακόμη και των σοσιαλιστικών χωρών. Η ποσοτική έρευνα έπαιξε καταλυτικό ρόλο στις ιστορικές σπουδές τη δεκαετία του 1970, με την αξίωση να συμπεριληφθούν οι κοινωνικές επιστήμες στους καθαρά επιστημονικούς

κλάδους (Ιγκερς, 2006). Αναφορικά με το ρεύμα της ιστορικής σχολής των Annales που γεννήθηκε στη Γαλλία τον 20<sup>ο</sup> αι. και τις καινοτομίες που προσέφερε στην ιστορική σκέψη, περιγράφεται εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα.

Όσον αφορά τις διαδικασίες και τις ζυμώσεις που δέχτηκε η σχολική Ιστορία κατά τη διαμόρφωσή της, τη δεκαετία του '60 αμφισβητήθηκαν οι ιδιότητες που συγκροτούν τη σχολική ιστορία, η κοινωνική λειτουργία, οι μέθοδοι και τα εργαλεία της και η οποία είναι απότοκος της κρίσης που υφίσταται η κυρίαρχη δυτική κουλτούρα και της αμφισβήτησης που δέχτηκε η ίδια η επιστήμη της Ιστορίας. Η μάθηση στην ιστορία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον γνωστικών ψυχολόγων και συνιστά θέμα διερεύνησης, ενώ ζητήματα όπως, ο τρόπος ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και κατανόησης στα παιδιά, η δημιουργία ανοιχτών ιστορικών ερωτημάτων, η χρήση αντικρουόμενης οπτικής και διαφορετικής μορφής, η ενεργητική συμμετοχή και η διέγερση της περιέργειας, εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό προσκήνιο. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη μέθοδο, την αναζήτηση και κριτική εξέταση των πηγών, τη δυνατότητα γενίκευσης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Το λεγόμενο *know how* υπερβαίνει πλέον το *know what*, διότι οι στόχοι του ιστορικού μαθήματος δεν είναι μόνο γνωστικοί, αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η κίνηση ανανέωσης της σχολικής ιστορίας τις δεκαετίες 1960-1970 στη Βρετανία, αυτοπροσδιορίστηκε ως «Νέα Ιστορία», είχε ως βάση την πρόταση για σύγκλιση σχολικής ιστορίας - ιστορικής μεθόδου και σημεία αναφοράς την ιστορική σκέψη, τις ιστορικές έννοιες, τις δεξιότητες και τις στάσεις. Το ζητούμενο του μαθήματος αναπτύχθηκε στο τρίπτυχο: εννοιολόγηση - προσέγγιση και κατανόηση ιστορικών εννοιών, μέθοδος - κριτική ανάγνωση πηγών και κατανόηση τρόπου συγγραφής της ιστορίας και κείμενο - αφήγηση που αφορά τη δια του λόγου έκφραση της κατανόησης του θέματος (Ρεπούση, 2004). «Ως Νέα Ιστορία, μπορεί να οριστεί το νοηματικό μόρφωμα που εκφράζει την επιστημολογική μετατόπιση από μια υπερβατική, γεγονотоλογική, πολιτικοστρατιωτική ιστοριογραφία προς μια αναστοχαστική, δομική και ισοβαρή ιστοριογραφική προσέγγιση κάθε περιοχής της ανθρώπινης δραστηριότητας στο παρελθόν» (Μαζούρης, 2008, σ. 130).

Στη Γαλλία, όπου οι ιστορικές σπουδές βρίσκονται στο επίκεντρο της κοινωνίας, της πολιτικής και των ανθρωπιστικών επιστημών, μετά τη διαπίστωση της κρίσης της σχολικής ιστορίας και το χάσμα ιστοριογραφίας - διδακτικού αντικειμένου, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την υιοθέτηση στο πρωτοβάθμιο σχολείο το 1969 των αρχών της «παιδαγωγικής της αφύπνισης». Πρόκειται για σύνολο δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ολόπλευρη σωματική, συναισθηματική, διανοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού δίνοντας έμφαση στη θεματική της καθημερινής ζωής και εκκινώντας από το πρόσφατο παρελθόν. «Με αφετηρία τον περιβάλλοντα του σχολείου χώρου και την παρατήρησή του -πλαίσιο που θέτει τα παιδιά σε κατάσταση έρευνας- προτείνεται το πέρασμα σε μια εννοιολογικού χαρακτήρα και σπειροειδούς μορφής εξήγηση του παρελθόντος και του μακρινού, με στόχο τη συνειδητοποίηση της διάρκειας και του χώρου» (Ρεπούση, 2004, σ. 263).

Μέχρι το 1970 κυριαρχούσαν στη διδακτική μεθοδολογία τα **μπιχεβιοριστικά** μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία η διδασκαλία νοείται ως μια διαδικασία παροχής κατάλληλων ερεθισμάτων, ενώ η μάθηση είναι η διαδικασία ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτά που παρατηρείται από αλλαγές της συμπεριφοράς τους. Κεντρική θέση κατέχει η έννοια της μεταβίβασης της μάθησης, η οποία οδηγεί συνήθως σε δασκαλοκεντρική και παθητική διδασκαλία. Ωστόσο, με τις εξελίξεις στο χώρο της Γνωστικής



Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής αναπτύχθηκαν νέες θεωρίες για τη μάθηση και να διαμορφώθηκαν νέα διδακτικά μοντέλα. Ανάμεσα στις ποικίλες θεωρίες μάθησης, ο **εποικοδομητισμός ή κονστρουκτιβισμός** άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή στον αγγλοσαξονικό χώρο και κυρίως στις ΗΠΑ. Βασική αρχή αποτελεί ότι τα μόνα μέσα που διαθέτουν οι μαθητές είναι οι αισθήσεις τους, με τις οποίες αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και σταδιακά οικοδομούν μια εικόνα για τον κόσμο. Η γνώση αποτελεί ατομική υπόθεση, εφόσον κάθε παιδί έχει τα δικά του ενδιαφέροντα και μαθησιακούς στόχους, μαθαίνοντας με τους δικούς του ρυθμούς κι αναπτύσσοντας δικές του στρατηγικές μάθησης. Για τη μάθηση, σημαντικό ρόλο έχουν οι ‘δομές’ του γνωστικού αντικείμενου, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν σε όλες σχεδόν τις ηλικίες μέσω της σπειροειδούς οργάνωσης της ύλης (Μαυροσκούφης, 2016). Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση μάθησης έρχεται σε αντίθεση με το συμπεριφορισμό που αντιμετωπίζει τη γνώση ως μια διαδικασία άθροισης πληροφοριών. Αντίθετα, πρεσβεύει ότι:

Σύμφωνα με το Μαυροσκούφη (2016), ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά αποτελούν κεντρικές έννοιες τόσο στον κονστρουκτιβισμό, όσο και σε άλλες σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Παρουσιάζονται συνοπτικά ακολούθως:

- Συμμετοχική – συνεργατική μάθηση, κοινωνική αλληλεπίδραση
- Ενεργητική, ερευνητική, ανακαλυπτική μάθηση, έρευνα κι αναζήτηση
- Μάθηση κι εμπειρία μέσα σε αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον
- Δημιουργικότητα, έκφραση συμπερασμάτων, προέκταση γνώσης
- Υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, κατάλληλες συνθήκες, μέσα κι οδηγίες
- Επίλυση προβλημάτων
- Πολλαπλές οπτικές κι αναπαραστάσεις εννοιών και περιεχομένων
- Κεντρικός ρόλος μαθητών, καθοδηγητικός/επικουρικός ρόλος εκπαιδευτικών
- Χρήση πρωτογενών πηγών δεδομένων
- Έμφαση στην παραγωγή και όχι στην αναπαραγωγή γνώσης
- Ευκαιρίες γνωστικής μαθητείας με δεξιότητες αυξανόμενης δυσκολίας

Η πολύπλευρη κρίση του αντικείμενου της Ιστορίας και οι απόπειρες διαμόρφωσης νέας φυσιογνωμίας, συντέλεσαν στην εμφάνιση του όρου *διδακτική της Ιστορίας* τη δεκαετία του 1980 προκειμένου να οριστεί ο συστηματικός κλάδος της ιστορίας που αποτελεί διεπιστημονικό και διακριτό αντικείμενο από τη γενική διδακτική. Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004), ο όρος περιλαμβάνει δύο εκδοχές. Αφενός, τον προσανατολισμό στο διδακτικό αντικείμενο που ορίζεται ως ιδιαίτερη κατασκευή του σχολείου κι επικεντρώνεται σε σκοπούς που αυτό θέτει, μελετώντας διαδικασίες, δομώντας θεωρητικές αναφορές κι ερμηνείες και υλοποιώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Αφετέρου, με βάση τις κοινωνικές εξελίξεις που μεταθέτουν το βάρος από την εκπαίδευση στην πληροφόρηση, η διδακτική της ιστορίας αφορά το ρόλο εξωσχολικών θεσμών, μορφών άτυπης εκπαίδευσης που διαμορφώνουν την ιστορική κουλτούρα των μαθητών.

Ακόμη και μέχρι τη δεκαετία του 1980, σε πολλά σχολεία και πανεπιστήμια δυτικών χωρών, η Ιστορία διδασκόταν ως περιεχόμενο και το ενδιαφέρον στρεφόταν στην ιστορική γνώση. Το ιστορικό μάθημα θεωρούνταν μια συσσώρευση γνώσεων και στείρα απομνημόνευση ημερομηνιών και γεγονότα, τα οποία οι μαθητές όφειλαν να μάθουν για να ανταπεξέλθουν στις επίσημες εξετάσεις. Ωστόσο, από τη δεκαετία του '90, συντελέστηκε μεγάλη εξέλιξη της ιστορικής σκέψης ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών στην Αγγλία, στις ΗΠΑ και τον Καναδά, στην Ολλανδία και στην Αυστραλία. Το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την έμφαση απομνημόνευσης

ιστορικών γνώσεων στην ικανότητα κατανόησης ιστορικών εννοιών και στη χρήση δεξιοτήτων (Zarmati, 2019). Πράγματι, τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. πραγματοποιείται μια διπλή μεταμόρφωση για το διδακτικό αντικείμενο. Σε πρώτο επίπεδο, μεταβάλλεται το επιστημολογικό παιδαγωγικό τοπίο. Το προοδευτικό ρεύμα της εκπαίδευσης τάχθηκε εναντίον του δίπολου «εκπέμνω και λαμβάνω γνώσεις», επικεντρώθηκε στο ίδιο το υποκείμενο της μάθησης κι άνοιξε νέους ερευνητικούς δρόμους για ζητήματα, όπως η εξατομικευμένη μάθηση, η παιδαγωγική διαφοροποίηση ή διαμεσολάβηση και η εποπτεία. Το λάθος από σφάλμα έγινε δείκτης κατανόησης της σκέψης των παιδιών, ενώ το κεφάλαιο γνώσεων, πεποιθήσεων, ιδεών κι αξιών που κουβαλά κάθε μαθητής, του επιτρέπει να οργανώνει τη νεοεισερχόμενη πληροφορία και να διαμορφώνει τη σχολική γνώση. Σε δεύτερο επίπεδο, αλλάζει ριζικά το ιστοριογραφικό τοπίο, εφόσον οι ιστοριογραφικές πρακτικές ανανεώνονται κι εμφανίζονται νέα αντικείμενα, όπως: η μικροϊστορία, η προφορική ιστορία, η δημόσια ιστορία, η γλωσσολογική στροφή στην ιστορία, η ιστορία της παιδικής ηλικίας, του σώματος, της καθημερινής ζωής, καθώς και νέα εργαλεία ιστορικής έρευνας, όπως η προφορική συνέντευξη και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Ρεπούση, 2004).

Σήμερα, η Ιστορία χαρακτηρίζεται ως ένα δυναμικό επιστημονικό αντικείμενο που διαρκώς ανανεώνεται σε συνάρτηση με τις αλλαγές της έρευνας κι ερμηνείας. Αποτελεί έναν πολυσύνθετο κλάδο με τις δικές του μεθόδους και πρότυπα, προκειμένου να καθιστά αληθινές τις δηλώσεις και τους έγκυρους ισχυρισμούς σχετικά με το παρελθόν. Η Ιστορία, ακόμη, έχει νόημα και αιτία ύπαρξης στο πλαίσιο των ιστορικών ερωτημάτων, των διαδικασιών και του διαλόγου, μέσα στα οποία αναπτύσσεται, διότι είναι ένα οικοδόμημα που εξαρτάται από τις μεταβλητές 'χώρος' και 'χρόνος'. Η προσφορά της Ιστορίας έγκειται στην κατανόηση του παρόντος και την προσμονή του μέλλοντος. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις αλληλοσυσχετίσεις θέτοντας ερωτήματα και χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα στη σύνδεση παρόντος – παρελθόντος. Επιπλέον, η μελέτη της ιστορίας προσφέρει ένα πλαίσιο ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση, η ιστορική ενσυναίσθηση, η κριτική και η δημιουργική σκέψη (Zarmati, 2019).

Μία ακόμη σημαντική αναφορά σχετικά με την ιστορική εκπαίδευση, αφορά τον πυρήνα της ιστορικής γνώσης. Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004), πολλά από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας που ισχύουν στην Ευρώπη, διακρίνουν την ιστορική γνώση σε τρεις όψεις, των οποίων τα χαρακτηριστικά συνοψίζονται παρακάτω:

- I. **Δηλωτική/ προτασιακή γνώση:** η γνώση του ιστορικού περιεχομένου (*know what*). Αποτελεί το πιο παραδοσιακό κι αναγνωρισμένο χαρακτηριστικό της. «Οποιαδήποτε ιστορική πρόταση είναι δειγματοληπτική του δηλωτικού χαρακτήρα της γνώσης και ταυτόχρονα αποκαλυπτική της επιλογής του γνωστικού περιεχομένου της γνώσης, διότι το ιστορικό περιεχόμενο ούτε μοναδικό είναι ούτε αντικειμενικό» (Ρεπούση, 2004, σ. 292). Σύμφωνα με πορίσματα της Γνωστικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας, ορισμένες αλλαγές σηματοδοτούν το δηλωτικό περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, όπως: μετάθεση βάρους από το γεγονοτολογικό/ ηρωικό/ χρονολογικό παρελθόν, στο κοινωνικό/ πολιτισμικό/ καθημερινό παρελθόν, ένταξη της μικροκλίμακας του τόπου και της μακροκλίμακας του κόσμου στη διδασκόμενη ιστορία, εναλλαγή θεματικής με χρονολογική προσέγγιση ή σμίξη των δύο προσεγγίσεων, καθώς και αντιστροφή της φοράς του χρόνου με τη σταδιακή μετάβαση από τον εγγύς, βιωμένο, στο μακρινό κι άγνωστο χρόνο.

**II. Μεθοδολογική/ διαδικαστική γνώση:** πρόκειται για μια διαμεσολαβημένη μέσω των τεκμηρίων γνώση, εφόσον το παρελθόν έχει διέλθει και η πρόσβαση σε αυτό είναι δυνατή μόνο μέσα από τα ίχνη που διέσωσε στο εκάστοτε παρόν. Η μεθοδολογική ιστορική γνώση συναρτάται από α) το ιστορικό ερώτημα, το οποίο έχει κεντρική θέση και βρίσκεται στην ‘καρδιά της διερευνητικής μάθησης’ παρέχοντας τον προσανατολισμό και τα κίνητρα για να κάνεις κάποιος ιστορία στο σχολείο και β) τις μεθόδους ιστορικής κριτικής κι ερμηνείας των πηγών, οι οποίες ειδολογικά κατηγοριοποιούνται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς και μορφολογικά διακρίνονται σε: αντικείμενα τέχνη και καθημερινής ζωής, γραπτές πηγές, ηλεκτρονικές πηγές, ηχητικά ντοκουμέντα, οπτικά ντοκουμέντα, οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, πηγές του τοπίου, προφορικές μαρτυρίες, πίνακες και γραφήματα, καθώς και χάρτες. Επιπλέον, η μεθοδολογική ιστορική γνώση κατοπτρίζεται στη μαθητική ιστορική σύνθεση.

**III. Εννοιολογική ιστορική γνώση:** Το βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης, της γνώσης και της επικοινωνίας θεωρείται η έννοια. Είναι αδύνατο για τον ιστορικό να προσεγγίσει το αντικείμενό του χωρίς να το προσδιορίσει, ενώ ο ιστορικός κόσμος μπορεί να εννοηθεί μόνο μέσω της υιοθέτησης γλωσσικών συμβόλων. Έτσι, οι ιστορικές έννοιες αποτελούν αναγκαία διδακτική κατάσταση. Κατά τη διάκριση του Προστ, οι έννοιες διακρίνονται με βάση τον πρωτογενή ή δευτερογενή χαρακτήρα τους. Οι **πρωτογενείς έννοιες** κληροδοτούνται από το ίδιο το παρελθόν και τα ίχνη του, που αξιοποιούνται για να κατανοηθεί η ιστορική κατάσταση στην οποία δημιουργήθηκαν. Οι **δευτερογενείς έννοιες**, από την άλλη, διαμορφώθηκαν και προσδιορίστηκαν εκ των υστέρων, προκειμένου να εκφράσουν τα ιστορικά φαινόμενα που μελετούν μεταγενέστερες ή και σύγχρονες κοινωνίες. Απουσιάζουν από τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές κι αποκαλύπτουν τις συνθήκες και την ιστορική νοοτροπία της εποχής τους. Μια άλλη τυπολογία που προτείνει η ίδια η Ρεπούση, οργανώνει τις ιστορικές έννοιες σε: έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα (αναφέρονται στην ιδιαίτερη δομή του ιστορικού λόγου, π.χ. χώρος, χρόνος, συνέχεια, αλλαγή κ.α.), έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα (συνοψίζεται σε αυτές σημειωτικά η ανθρώπινη εμπειρία και οι άνθρωποι σκέπτονται τον κόσμο κι επικοινωνούν μεταξύ τους, συγκροτούν το ιστορικό κείμενο μαζί με χρονολογίες, ονόματα, γεγονότα), καθώς και οι έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα (προσδιορίζουν μια ιστορική περίοδο και παραπέμπουν σε σχέσεις, νοοτροπίες, αξίες κι ανθρώπινες δραστηριότητες που διαφοροποιούνται στο χώρο και το χρόνο, π.χ. Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Βυζάντιο).

## ***2.2. Η διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας στην Ελλάδα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η στοχοθεσία.***

Η είσοδος της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση υπήρξε σχεδόν ταυτόχρονη με την εμφάνιση της ιστορικής εκπαίδευσης στα σχολεία του δυτικού κόσμου στα τέλη 18<sup>ου</sup> κι αρχές 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η πρώτη εμφάνιση της ιστορίας στα ελληνικά σχολεία, ανήκει στις απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με βασικά αιτήματα την εκκοσμίκευση, την πολιτισμική ανανέωση και την εθνική αφύπνιση μέσω της παιδείας. Προσδιορίζει την τομή που γίνεται από τα παραδοσιακά εκπαιδευτήρια που λειτούργησαν με πρωτοβουλία εκκλησιαστικών αρχών την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας στα ‘νεωτεριστικά σχολεία του ελληνόφωνου χώρου’, όπου συντελέστηκε αλλαγή της ιστορικής νοοτροπίας των νεότερων Ελλήνων το δεύτερο μισό του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Το

ενδιαφέρον πλέον στρέφεται στην «*κοσμική διευθέτηση του ιστορικού παρελθόντος και την ανάγκη για τη συστηματική γνώση του, τη γνωριμία με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και την αναβίωση του ορθού λόγου*», καταλήγοντας στην «*αποκοπή τους από την κοινή βιβλική καταγωγή των χριστιανικών λαών και στη σύνδεση της καταγωγής τους από τους Αρχαίους Έλληνες*» (Ρεπούση, 2004, σ. 150-151), ιστορική αντίληψη που διαδραμάτισε καίριο ρόλο στην πορεία προς την ελληνική επανάσταση και ταυτόχρονα αποτέλεσε έδαφος για την υποστήριξη της αναγκαιότητας της ιστορίας.

Οι πρώτες αναφορές γραμμένες στη νέα ελληνική που αφορούσαν τη διδασκαλία της Ιστορίας εντοπίζονται το 1818 σε κείμενο του Κωνσταντίνου Κούμα. Άνθρωπος των γραμμάτων, ο Κούμας προσπάθησε να συνδέσει τη διδασκαλία της Ιστορίας με τις δύο βασικές ιστορικές έννοιες, το χώρο και το χρόνο. Η ανάπτυξη και η ηθική βελτίωση της ανθρωπότητας τέθηκε στο επίκεντρο της στοχοθεσίας. Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διεπιστημονικότητα της γνώσης και των εννοιών, προκειμένου να συνθέσουν ένα οργανικό σώμα, του οποίου τα μέρη είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του. Το 1825 ο Αλέξης Δημαράς συνέθεσε ένα ακόμη κείμενο που αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία, με έμφαση στην τοπική ιστορία και την ανακάλυψη αρχαίων ονομάτων και τοποθεσιών του σχολικού περιβάλλοντος. Από τότε και κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η διδακτική της Ιστορίας δεν αποτέλεσε ζήτημα ενδιαφέροντος της ιστορικής και εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας (Repoussi, 2011).

Παρά τη σχετικά έγκαιρη εμφάνιση της σχολικής ιστορίας στην εκπαίδευση και τις καινοτομίες που τη συνόδευαν, η εξέλιξη και η πλήρης συγκρότηση του αντικειμένου υπήρξε ιδιαίτερα μακρόχρονη κι επίπονη. Στην ελληνική πραγματικότητα, δύο είναι οι βασικές κατηγορίες της ιστορικής εκπαίδευσης του 19<sup>ου</sup> αιώνα: η *εκκοσμικευμένη νέα ιστορία*, της οποίας η εμφάνιση συνδέεται με τον ελληνικό διαφωτισμό, και η *ιερά ιστορία*, είτε ως αυτόνομο μάθημα, είτε σε συνδυασμό με την κατήχηση ή ακόμη, ως μέρος της γενικής ιστορίας. Η ιερά ιστορία αποτέλεσε παραπληρωματικό σχήμα της κατήχησης, η οποία εισάγεται ως μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρατών, όπως Ιταλίας, Γαλλίας, Γερμανίας, Ισπανίας, Λατινικής Αμερικής και Καναδά. Ένα από τα πρώτα επίσημα κείμενα που αφορούν την οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης, στο νόμο 1834 «Περί δημοτικών σχολείων», αντικατοπτρίζεται αυτή η συνύπαρξη των δύο ιστοριών. Ωστόσο, στο πρόγραμμα μαθημάτων το 1894, δημιουργούνται δύο ξεχωριστά αντικείμενα, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά, τα οποία έχουν διαφορετικό χώρο αναφοράς και διέπονται από διαφορετικούς στόχους (Ρεπούση, 2004).

Το τελευταίο τέταρτο του 19<sup>ου</sup> αιώνα πληρούνται οι βασικές προϋποθέσεις κι ολοκληρώνονται οι διαδικασίες για τη συγκρότηση του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας στην Ελλάδα. Η βυζαντινή ιστορία, εντέλει, εντάσσεται οργανικά στην ελληνική ιστορία προκειμένου να γεφυρώσει το χρονικό χάσμα μεταξύ αρχαίου και νεότερου ελληνικού κόσμου. Ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, δάσκαλος ο ίδιος και θεμελιωτής της αντίληψης της ιστορικής συνέχειας της Ελλάδας, εισήγαγε ήδη από το 1853 το τρίσημο ελληνικό ιστορικό σχήμα (αρχαία – μεσαιωνική – νέα ελληνική ιστορία) στην εκπαίδευση. Το ερμηνευτικό αυτό σχήμα καθιερώθηκε το 1882 με διαγωνισμούς σχολικών βιβλίων και καθορίζει τη διάρθρωση της ύλης, αλλά και τη γενική ιστορική λογική της παιδείας που παρέχεται. Αυτή η εθνική εκδοχή της ιστορίας εναρμονίστηκε και με την κυρίαρχη ευρωπαϊκή επιλογή της ιστορικής εκπαίδευσης. Εφεξής το αντικείμενο της Ιστορίας που παρέχεται στα ελληνικά σχολεία διαθέτει το συνεκτικό της αφήγημα. Επιπλέον, η ιστορική εκπαίδευση συνυφαίνεται άμεσα με την ηθική διαπαιδαγώγηση, εφόσον η δημόσια εκπαίδευση στοχεύει στη διαμόρφωση

ηθικού χαρακτήρα, αλλά και στην εθνική διαπαιδαγώγηση (Ρεπούση, 2004).

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και τη δικτατορία του Μεταξά το 1936, ήταν φανερός ο αποκλειστικά πολιτικός και στρατιωτικός χαρακτήρας της σχολικής ιστορίας. Η σύγχρονη και η πολιτισμική ιστορία απουσίαζαν εντελώς, ενώ η διδασκαλία της Ιστορίας απείχε αρκετά από την επιστήμη της Ιστορίας, ζητήματα τα οποία βρέθηκαν στο επίκεντρο της κριτικής που ασκήθηκε. Την ίδια περίοδο, προέκυψε έντονος διάλογος σχετικά με το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, με αφορμή τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση της ελληνικής επανάστασης της ιστορικού – παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη. Βαθιά επηρεασμένη από τις μαρξιστικές και υλιστικές απόψεις για την ιστορία, τις οποίες εισήγαγαν στην Ελλάδα ο Γιώργος Σκληρός και ο Γιάννης Κορδάτος, τόνισε την αξία μετατόπισης του ενδιαφέροντος από τα στρατιωτικά γεγονότα στην κοινωνική σημασία της επανάστασης. Στην τετραετία της δικτατορίας, τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα απέδειξαν τη σύνδεση των ιστορικών ιδεών με ιδεολογικές και πολιτικές απόψεις, εκκινώντας από διαφορετικές θέσεις και στόχους για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Ακολούθησαν τα ‘ζοφερά χρόνια’ του Β’ Παγκόσμιου Πολέμου και του Εμφύλιου, κατά τα οποία αποσιωπήθηκαν ζητήματα κριτικής προσέγγισης, όπως είναι η διδακτική της Ιστορίας. Το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας βρέθηκε ξανά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και των συζητήσεων κατά τη δεκαετία του ’60, με την εμφάνιση νέων εγχειριδίων Ιστορίας και την πολιτική και εκπαιδευτική αναμόρφωση. Μετά τη Μεταπολίτευση, προέκυψε εκ νέου ένας διάλογος απόψεων και αντιθέσεων και γεννήθηκαν καινούρια είδη σχολικής ιστορίας: παγκόσμια ιστορία, ιστορία μέσα από πηγές, μεθοδολογία ιστορίας και θεματική ιστορία (Repoussi, 2011).

*«Η Νέα Ιστορία έχει ηγεμονική παρουσία στην ελληνική ακαδημαϊκή σκηνή από την πρώτη δεκαετία της Μεταπολίτευσης (1974 και εξής), ωστόσο η διδακτική της ιστορίας στη νεωτεριστική εκδοχή της δεν παρακολούθησε τις τύχες της επιστήμης αναφοράς (της ιστοριογραφίας), παρά αρκετά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008, σ.371). Τότε η Ιστορία άρχισε να εισάγεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών ορισμένων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι πρώτες ερευνητικές δημοσιεύσεις για τη διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα, αφορούσαν σχεδόν αποκλειστικά την ιστορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, έμφαση που συμβάδιζε με το κυρίαρχο ρεύμα διδακτικής της Ιστορίας στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ και φανέρωνε την κυρίαρχη θέση των σχολικών εγχειριδίων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στα τέλη του ’90, άρχισαν να εμφανίζονται έρευνες σχετικά με το γνωστικό – ιδεολογικό περιεχόμενο του μαθήματος, την προσπάθεια αποτύπωσης του πνεύματος της Νέας Ιστορίας στη διδακτική πράξη, την εξοικείωση με τις επιστημολογικές παραδοχές, τα παρακειμενικά και εικονιστικά στοιχεία των εγχειριδίων, τη σύνδεση με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και τις θεωρίες μάθησης, ιδίως τον κονστρουκτιβισμό, καθώς και την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Το ίδιο διάστημα, έγιναν δειλές εμφανίσεις εργασιών με επίκεντρο τις συμβολικές διαμάχες για την ερμηνεία του παρελθόντος και τη διαχείριση τραυματικών γεγονότων κι επίμαχων ζητημάτων της ιστορίας έθνους-κράτους και της Ευρώπης, αλλά και τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το εθνικό πλαίσιο σε αυτό της οικουμενικότητας, με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοσμοπολίτικης ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης. Αρκετές διδακτορικές διατριβές νέων ερευνητών εστίασαν στις διαδικασίες συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων, αντιλήψεων και στάσεων, αλλά και στη διαμόρφωση ιστορική σκέψης. (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008).

Ωστόσο, ο τομέας στον οποίο παρατηρήθηκε ερευνητική υστέρηση σχετίζεται με τη συγκρότηση νέων περιβαλλόντων μάθησης μέσω των τεχνολογιών πληροφορικής κι επικοινωνίας, αλλά και την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών εργαλείων και μεθόδων. Βέβαια, *«τη χαρακτηριστικότερη περίπτωση υστέρησης αποτέλεσε η συγγραφή και αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, όπου δυστυχώς -μοναδική σχεδόν εξαίρεση η Ελλάδα σε όλη την Ευρώπη- εξακολουθεί να λειτουργεί το κρατικό μονοπώλιο στον έλεγχο και τη διακίνηση της ιστορικής γνώσης στο σχολείο»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008, σ.374). Η ιστορική γνώση συνεχίζει να μεταβιβάζεται κανονιστικά και να οργανώνεται, θεσπίζεται σε αρχές που διέπουν «κλειστά, ανελαστικά και λεπτομερειακά αναλυτικά προγράμματα», τα οποία δεν αφήνουν περιθώριο στον εκπαιδευτικό να παρεκκλίνει στην ύλη, τη μέθοδο και την αξιολόγηση. Έτσι, γίνεται φανερό ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα *«η κονστρουβιστική προσέγγιση της γνωστικής διαδικασίας και η κριτική παιδαγωγική, που λειτουργούν σε διεθνές επίπεδο ως κυρίαρχο παιδαγωγικό παράδειγμα, έχουν εργαλειοποιηθεί (...) και μετατραπεί από τους θεσμικούς φορείς που είναι αρμόδιοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε προσχηματικές κοινοτυπίες ενός αυτοματοποιημένου εκσυγχρονιστικού προτάγματος»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008, σ.377).

Αναφορικά με το διάλογο που αναπτύχθηκε μέχρι και τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα σχετικά με την ένταξη του αντικειμένου της ιστορίας σε μια ευρύτερη οικογένεια, εμφανίστηκαν τρεις επιλογές. Η πρώτη από αυτές θεωρεί την ιστορική εκπαίδευση ως κοινωνική σπουδή κι έτσι η σχολική ιστορία αποτελεί μέρος των κοινωνικών σπουδών, είτε διασφαλίζοντας αυτόνομη παρουσία (η κύρια επιλογή στον αγγλοσαξονικό χώρο και σε ευρωπαϊκές χώρες όπως η Αυστρία), είτε ενσωματωμένη στο εσωτερικό των κοινωνικών σπουδών που την καθιστούν σχετικά αόρατη (η αμερικανική πρακτική). Σύμφωνα με τη δεύτερη επιλογή, Ιστορία και Γεωγραφία αποτελούν μια διδακτική οικογένεια, ως σπουδή του χρόνου και του χώρου. Η ανθρωπογεωγραφική αυτή παράδοση είναι παρούσα κυρίως στη Γαλλία και στο Βέλγιο, αλλά και εν μέρει σε χώρες, όπως η Ιταλία, η Πορτογαλία και η Ισπανία. Τέλος, όσον αφορά την τρίτη επιλογή, το ιστορικό μάθημα θεωρείται κατά βάση φιλολογικό αντικείμενο, παραμένοντας εγκλωβισμένο σε παραδοσιακές δομές και διδασκόμενο συνήθως από εκπαιδευτικούς χωρίς ειδική ιστορική εκπαίδευση. Η επιλογή αυτή αποτελεί την ελληνική περίπτωση (Ρεπούση, 2004).

Η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την Ιστορία (και για όλα τα διδακτικά αντικείμενα) στην υποχρεωτική εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές και τους όρους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία βασίζονται στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Τα επιμέρους Α.Π.Σ. αποτελούν *«το κανονιστικό πλαίσιο που καθορίζει τα βασικά τους χαρακτηριστικά τους, όπως τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους, την ύλη και τον αριθμό των διδακτικών ενοτήτων ανά τάξη παράλληλα με την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης ως βασικής συνιστώσας για την οργάνωση των περιεχομένων»* (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008, σ.84). Τα Αναλυτικά Προγράμματα συνιστούν ένα επιστημονικό και νομικό κείμενο, όπου ορίζεται λεπτομερώς ο τρόπος διδασκαλίας του εκάστοτε μαθήματος και ταυτόχρονα σκιαγραφείται ο τύπος του μελλοντικού πολίτη, σύμφωνα με τις επιταγές, τα πρότυπα και τις αντιλήψεις κάθε κοινωνίας αλλά και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Στις δύο μικρότερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Ιστορία προσεγγίζεται μόνο μέσω της Μελέτης Περιβάλλοντος, ενώ στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις η Ιστορία αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο.

Το διάστημα 2018 – 2019, εκδόθηκαν οι υπουργικές αποφάσεις που θεσμοθετούν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, μία εκ των οποίων αφορά το μάθημα της Ιστορίας για τις τέσσερις τάξεις του Δημοτικού. Ουσιαστικά πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας που ξεκίνησε τυπικά τον Μάρτιο του 2017 με τη δημοσίευση του «Σχεδίου προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση» στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σύμφωνα με το Θεωρητικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 2020/3-6-2019), «οι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας συναρτώνται με τα ιδεώδη μιας κοινωνίας, το μέλλον που οραματίζεται και τον τύπο ανθρώπου που θέλει να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης». Οι συντάκτες του συγκεκριμένου Α.Π.Σ. περιγράφουν στη σκοποθεσία ορισμένες δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές/-ες, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

**α. Διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης «γενετικού τύπου».** Σύμφωνα με το Rusep διακρίνονται 4 διαφορετικοί τύποι: η παραδοσιακή ιστορική συνείδηση (το παρελθόν λειτουργεί κανονιστικά απέναντι στις άλλες δύο χρονικές βαθμίδες), η παραδειγματική (ο άνθρωπος διδάσκεται από τα σφάλματα του παρελθόντος, ιστορικός φρονηματισμός για το μέλλον), η κριτική (ιστορική προσέγγιση από δύο αντιθετικές γωνίες κι ερμηνείες) και η γενετική (η απόλυτα συναφής με την ιστορική σκέψη, εφόσον «διαφορετικές εμπειρίες, πληροφορίες κι αφηγήσεις μπορούν να είναι αποδεκτές και να οδηγούν στη ‘γένεση’ νέων ιστορικών ερμηνειών» (Ηλιοπούλου, 2006), παραπέμποντας έτσι στην πολυδιάστατη, κριτική προσέγγιση του σύγχρονου ιστορικού λόγου). Αυτή τη μορφή ιστορικής συνείδησης οφείλει να επιδιώκει το μάθημα της Ιστορίας.

**β. Καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης.** Η κριτική σκέψη αφορά την αναλυτικοσυνθετική ικανότητα, την επιχειρηματολογία, την τεκμηρίωση, τη διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα γεγονότα, την αποκάλυψη αξιών και κινήτρων και την ιστορική ενσυναίσθηση, ενώ η ιστορική σκέψη είναι συνισταμένη 6 αλληλοσυμπληρούμενων παραγόντων: ιστορική σημασία (νοηματοδότηση και σημαντικότητα), χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (ταξινόμηση, διασταύρωση, ερμηνεία, αντιπαραβολή, διατύπωση κρίσεων), συνέχεια και αλλαγή (κατανόηση της ιστορίας ως σύνθετης ανάμειξης τους, διάκριση της κλιμάκωσης και πολλαπλότητας του ιστορικού χρόνου και των διαφορετικών επιπέδων της ιστορικής ζωής, όπως η συγχρονία, διάρκεια, διαδοχικότητα, βραχύς/μέσος/μακρός χρόνος), κατανόηση αιτιακών σχέσεων γεγονότων, υιοθέτηση ιστορικής οπτικής (λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών ερωτημάτων που θέτει το εκάστοτε παρόν στο παρελθόν) και την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας (κάθε εποχή ή κοινωνία έχει ιδιαίτερο σύστημα αξιών και διακριτό ηθικό κώδικα).

**γ. Καλλιέργεια μιας πλουραλιστικής κι ανεκτικής εθνικής ταυτότητας.** Βασικό στόχο αποτελεί η ανάπτυξη κριτικής συλλογικής αυτογνωσίας, η αντίληψη της ιστορίας που συγκροτήθηκε η εθνική ταυτότητα, η αναγνώριση της ετερότητας και η απαλλαγή από μισαλλοδοξία και ξενοφοβία.

**δ. Καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης.** Σημαντική η ενθάρρυνση του πλουραλισμού των απόψεων μέσω διαλόγου κι αλληλεπίδρασης, αλλά και η

αποκήρυξη της δογματικής μοναδικότητας της ιστορικής αλήθειας. Η δημοκρατική κουλτούρα 'χτίζεται' με την ενσυναίσθηση, το σεβασμό, την ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας, την ανάλυση διαφορετικών οπτικών, την αξιολόγηση με βάση τεκμηριωμένα επιχειρήματα κτλ.

**ε. Καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών.** Για τη σύνδεση παρόντος και μέλλοντος των κοινωνιών είναι απαραίτητες αξίες, όπως η υπευθυνότητα, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλεγγύη, οι οποίες «*συνδέονται με το όραμα της διεθνούς κοινωνικής αλληλεγγύης, χωρίς, ωστόσο, να αποσιωπούν -αντίθετα επεξεργάζονται συστηματικά, μεθοδικά- τα επίμαχα και τραυματικά ιστορικά ζητήματα*» (Γατσωτής, 2020, σ.79).

Η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση επιχειρεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές-ιες να οικοδομήσουν συνεκτική γνώση για το παρελθόν όχι μόνο του έθνους τους αλλά και του κόσμου, να τους εμψυχήσει το ενδιαφέρον για το παρελθόν και να τους εφοδιάσει με τα κατάλληλα εργαλεία, προκειμένου να θέτουν ερωτήματα, να κάνουν υποθέσεις εργασίας, να σκέπτονται κριτικά, να αναζητούν και να επεξεργάζονται πολυδιάστατα -πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενα- στοιχεία εκφέροντας επιχειρήματα και κρίσεις. Ανάμεσα στους ποικίλους στόχους του επιστημολογικού περιεχομένου και του ιστορικού γραμματισμού που παρατίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, και οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τις σύγχρονες αρχές της ιστορικής επιστήμης, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν οι εξής:

- Κατανόηση της σύνθετης και όχι γραμμικής πορείας στη διαδρομή των ανθρώπινων κοινωνιών στο χρόνο, ως διαδικασία δοκιμασιών, προσαρμογών, αλληλεπιδράσεων, ενίοτε και παλινδρομήσεων.
- Εξοικείωση με την πολύπλευρη ιστορική, αρχαιολογική, πολιτισμική κληρονομιά του ελλαδικού χώρου μέσω αλληλεπίδρασης «γηγενών στοιχείων, ξένων κυριαρχιών, πληθυσμιακών μετακινήσεων και πολιτισμικών δανείων».
- Συνδυασμός χρονολογικής και θεματικής προσέγγισης των εκάστοτε ιστορικών φαινομένων για πληρέστερη εικόνα των μεγάλων ιστορικών αλλαγών, αλλά και της ιστορικής συνέχειας. Η *βασική αφήγηση (δηλωτική γνώση)* οργανώνεται πολυδιάστατα και περιλαμβάνει όλες τις χρήσιμες ιστορικές πληροφορίες (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, γεγονότα, αίτια κι αποτελέσματα).
- Παράλληλη πρόσκτηση δηλωτικής, διαδικαστικής/μεθοδολογικής και εννοιολογικής γνώσης. Η δόμηση της ιστορικής γνώσης, άλλωστε, προϋποθέτει κατανόηση τόσο των «ακαδημαϊκών» γνώσεων όσο και των επιστημονικών μεθόδων και κανόνων της Ιστορίας που διαμορφώνουν τις ιστορικές ερμηνείες. Είναι απαραίτητη η παροχή ευκαιριών στα νεαρά υποκείμενα να προσεγγίσουν την Ιστορία ως επιστήμη, να εξοικειώνονται μαζί της χρησιμοποιώντας την για να προσανατολιστούν στο χρόνο και την καθημερινή ζωή τους. Έτσι, «*η ιστορική γνώση δεν εκλαμβάνεται ως ένα παγιωμένο, στατικό, δεδομένο στοιχείο της ανθρώπινης συνείδησης και νοητικής αντίληψης, αλλά ως μία δυναμική διαδικασία*» (Lee, 2006, σ.101).
- Ανάπτυξη ικανότητας ένταξης φαινομένων, γεγονότων, διαδικασιών στον ιστορικό χώρο και χρόνο (αντίληψη εσωτερικών διαβαθμίσεων, όπως περίοδος, μακρός/βραχύς χρόνος, συγκυρία, διάρκεια, μεταβολή, συνέχεια, αδράνεια κ.α.
- Αξιοποίηση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων και περιβαλλόντων μάθησης για τη δημιουργία ερευνητικών εργασιών. Ανάπτυξη *κριτικών δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού* για να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στην κυρίαρχη μορφή



Δημόσιας Ιστορίας, το Διαδίκτυο.

- Ενθάρρυνση προσωπικής έκφρασης και αποκλίνουσας σκέψης μέσα από διαφοροποιημένους τύπους μάθησης, αξιοποίηση ποικίλων ταλέντων και ικανοτήτων και δημιουργία ευκαιριών ανάπτυξης ιστορικής φαντασίας που καλλιεργούν ψυχοκινητικές δεξιότητες (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις κ.α.).

Με βάση τη στοχοθεσία του επιστημολογικού πλαισίου του κατηρημένου Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας (2018-2019), το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την πρωτοκαθεδρία της πολιτικοστρατιωτικής ιστορίας σε μορφές ιστορικής έρευνας και εκπαίδευσης, όπως η κοινωνική, πολιτισμική ιστορία, η ιστορία της τέχνης, των θεσμών, της διατροφής, του περιβάλλοντος, η οικογενειακή και η τοπική ιστορία, η μουσειακή εκπαίδευση και η μικροϊστορία. Αυτή η διεύρυνση του γνωστικού αντικειμένου της σύγχρονης Ιστορίας ανοίγει νέους ορίζοντες και μορφές ιστορικής εκπαίδευσης που ενθαρρύνουν τη βιωματική, ενεργητική και διαθεματική μάθηση και περιλαμβάνουν όχι μόνο τους επιφανείς, αλλά και τους καθημερινούς ανθρώπους, τις προφορικές αφηγήσεις τους και τα στοιχεία του φυσικού, αλλά και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Αναφορικά με την οργάνωση της ύλης, το σπειροειδές σχήμα προκρίνει ένα συνδυασμό χρονολογικής και θεματικής προσέγγισης.

### 2.3. Η έννοια του χώρου στην επιστήμη της Ιστορίας.

Η εννοιολογική διάσταση της ιστορικής γνώσης, όπως περιγράφηκε στην ενότητα 2.1., συνιστά βασικό εργαλείο για την ιστορική εκπαίδευση. Οι ιστορικές έννοιες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ιστορική κατανόηση, διότι «ο ιστορικός κόσμος δε μπορεί να εννοηθεί παρά μόνο μέσα από την υιοθέτηση γλωσσικών συμβόλων (...) και η ιστορική αφήγηση δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο διά της εννόησής της» (Ρεπούση, 2004, σ. 32). Οι δύο βασικές κατηγορίες εννοιολογικής σκέψης είναι οι εξής: α) **ουσιαστικές έννοιες/έννοιες πρώτου βαθμού** (*substantive or first order concepts*) και β) **δομικές έννοιες/έννοιες δευτέρου βαθμού** (*structural, disciplinary or second order concepts*). Με τη χρήση των πρώτων, στις οποίες ανήκουν είτε έννοιες αφηρημένες που μεταβάλλονται ανάλογα με τα ιστορικά συμφραζόμενα, είτε έννοιες που δηλώνουν κάτι συγκεκριμένο και για μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, οι ιστορικοί σκέφτονται και αφηγούνται το παρελθόν. Οι δομικές έννοιες, από την άλλη, σχετίζονται με την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους και αφορούν όχι στο «τι είναι ιστορία», αλλά στον «τρόπο που κάνουμε ιστορία». Δομικές ή έννοιες δευτέρου βαθμού είναι και οι ακόλουθες: ο χώρος και ο χρόνος, η αιτιότητα, η συνέχεια, η αλλαγή, η ενσυναίσθηση, η ιστορική σημαντικότητα, ομοιότητα και διαφορά, πολυπρισματικότητα. Η κατανόηση των εννοιών αυτών, βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν την πραγματική φύση της ιστορίας ως επιστήμης, την ουσία του παρελθόντος (Καραμανώλη, 2019, σ.54-59).

Ο χώρος, επομένως, αποτελεί δομική έννοια δευτέρου βαθμού κι εννοιολογικό εργαλείο για τη μελέτη της Ιστορίας ως επιστήμης και την κατασκευή της ιστορικής γνώσης. Στο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό που εκδόθηκε στο ΦΕΚ 5222/21-11-2018 και σχολιάστηκε παραπάνω, καταγράφονται λεπτομερώς δίπλα από κάθε διδακτική ενότητα των εγχειριδίων Γ' - ΣΤ' τάξη του Δημοτικού, οι επιμέρους στόχοι, κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες και προτάσεις αξιολόγησης, αλλά και οι

ιστορικές έννοιες που σχετίζονται με τα περιεχόμενα και τη διδακτική τους διαχείριση. Ακολουθείται η εννοιολογική διάκριση, όπως σχολιάστηκε παραπάνω, σύμφωνα με την οποία οι ιστορικές έννοιες εντάσσονται είτε στην κατηγορία των *πρωτογενών εννοιών* ή κληροδοτημένων από το παρελθόν που ανασηματοδοτούνται, είτε στην κατηγορία των *δευτερογενών εννοιών*, οι οποίες αποτελούν το δομικό στοιχείο του ιστοριογραφικού λόγου. Η έννοια του χώρου, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.2., αποτελεί μια δευτερογενή έννοια, η οποία περιλαμβάνεται στις περισσότερες διδακτικές ενότητες, ειδικά των τριών μεγαλύτερων τάξεων, πλάι σε άλλες έννοιες, όπως ο χρόνος, η συνέχεια/αλλαγή, η ομοιότητα/διαφορά, αίτια και συνέπειες, ιστορικές πηγές, ιστορική φαντασία, συγκυρία, ιστορική οπτική κ.α.

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2002), το *περιβάλλον* του ανθρώπου που αποτελεί το πλαίσιο ζωής και δράσης του, διακρίνεται σε τρεις βασικές συνιστώσες: α) το *περιβάλλον της φύσης*, β) το *δομημένο περιβάλλον* που προκύπτει από την ανθρώπινη εργασία και τον πολιτισμό μιας κοινωνίας και γ) το *κοινωνικό περιβάλλον* που διαρθρώνεται από τη δυναμική σχέση των κοινωνικών διαρθρώσεων και θεσμών. Στο δομημένο περιβάλλον ανήκει και το *πολιτισμικό περιβάλλον*, το οποίο αφορά τα βιώματα, τις συνήθειες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τις ηθικές κι αισθητικές αξίες που κληρονομεί κάθε γενιά στην επόμενη, αλλά και τα ορατά σημάδια του παρελθόντος που οργανώνονται κι αντανακλώνται σε κείμενα, μουσεία ή γειτονιές, έθιμα, μύθους και μνήμες. Ο *ιστορικός χώρος*, επομένως, αντανακλά κομμάτια της ιστορίας ενός τόπου κι αποτελεί μία *κατηγορία του πολιτισμικού περιβάλλοντος*. «*Τα υλικά στοιχεία του ιστορικού χώρου (...) τον διαφοροποιούν από το σύγχρονο δομημένο περιβάλλον και παραπέμπουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι που 'τελειώθηκε' στον ίδιο χώρο, αλλά σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό σημείο πάνω στον άξονα του χρόνου*» (Δημητριάδου, 2002, σ.37). Η μορφή και η ποιότητα αυτών των στοιχείων αποκαλύπτει τα μοντέλα οργάνωσης, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που ανέπτυξαν οι «*χρήστες του χώρου*» στον τρόπο ζωής τους.

Ο ιστορικός χώρος χαρακτηρίζεται από μια δυναμική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία εννοιών Ιστορίας και Γεωγραφίας, εφόσον δίνει την προοπτική για μια διευρυμένη θεώρηση της διδασκαλίας. Με την παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου, ο οποίος αντανακλά την ανθρώπινη πορεία μέσα στο χρόνο και τη σύνδεση με το κοινωνικό-πολιτισμικό γίνεσθαι στο ευρύτερο γεωγραφικό περιβάλλον, είναι δυνατή η καλλιέργεια ανθρωπιστικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών αξιών (Δημητριάδου, 2002). Επιπλέον, είναι κοινά αποδεκτό ότι οι επιστήμες της Ιστορίας και Γεωγραφίας αποτελούν διαφορετικούς τρόπους θέασης του κόσμου, οι οποίες ωστόσο βρίσκονται σε τόσο στενή αλληλεπίδραση που καμία δε μπορεί να αγνοήσει την ύπαρξη της άλλης. Αμφότερες οι επιστήμες προσφέρουν προοπτικές για τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τους τόπους και τις εποχές, με τη διαφορά ότι οι ιστορικοί προσανατολίζονται περισσότερο στους ανθρώπους παλαιότερων εποχών, ενώ οι γεωγράφοι στα μέρη που αυτοί έζησαν. Επιπλέον, η κοινή βάση και εμπειρία τους έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζουν σε κοινά προβλήματα και πηγές, διεξάγουν κοινές έρευνες και χρησιμοποιούν σύγχρονες τεχνικές γεφυρώνοντας γνώσεις τόσο από τις Φυσικές όσο και από τις Κοινωνικές Επιστήμες (Baker, 2003).

Η έννοια του χώρου κατέχει τόσο σημαντική θέση στην επιστήμη της Ιστορίας που χωρίς την αναφορά σε αυτόν η Ιστορία, ως επιστήμη μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς ανά τους αιώνες, δε θα μπορούσε να έχει υπόσταση. Κάθε ιστορικό γεγονός ή τάση θα πρέπει να εξετάζεται στο γεωγραφικό του πλαίσιο. Για παράδειγμα,

ο μαθητής που μελετάει κάποια ιστορικά γεγονότα κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος χρειάζεται να είναι ενήμερος όχι μόνο για το γεωγραφικό μέρος που αυτά διεξήχθησαν, αλλά και για την επίδραση των γεωγραφικών παραγόντων στον άνθρωπο τη συγκεκριμένη συγκυρία. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η Ιστορία δε μπορεί να υπάρξει χωρίς το χώρο, η Γεωγραφία δε μπορεί χωρίς το χρόνο και καμία από τις δύο δεν έχει νόημα χωρίς τον κοινό παρονομαστή – άνθρωπο (Vorster, 1984).

Σύμφωνα με τους Κόκκινος & Γατσωτής (2008), ο χώρος αποτελεί δομικό στοιχείο της ιστορικής κατανόησης εφόσον κάθε ανθρώπινη κοινωνία εξαρτάται άμεσα από γεωγραφικούς και κλιματικούς παράγοντες και γενικότερα το φυσικό περιβάλλον, παράμετρος που αιτιολογεί πρωταρχικά ορισμένα ιστορικά φαινόμενα και γεγονότα. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της Νέας Ιστορίας, τα επίπεδα προσέγγισης και μελέτης του χώρου, από ιστορική άποψη, είναι τα εξής:

- Τοπικό επίπεδο (χωριό/συνοικία/πόλη/περιοχή/περιφέρεια): επικρατεί κυρίως η περιγραφική-εμπειρική διάσταση της ιστορικής έρευνας κι αναδεικνύεται το άτομο, η μικρή ομάδα, η συνέχεια, η μακρά διάρκεια, αναπαραστάσεις τοπικής κλίμακας. Η ένταξη τοπικής ιστορίας αφορά τη μύηση των παιδιών στην ιστορική έρευνα μέσω της σταδιακής μετάβασης από τη μικροκλίμακα του τοπικού στην μακροκλίμακα της παγκόσμιας ιστορίας.
- Επίπεδο έθνους-κράτους: παραμένει το κυρίαρχο επίπεδο αναφοράς. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Idrissi, παρατηρείται τάση αναμόρφωσης «υπό την πίεση της ιστορικής συγκυρίας (ευρωπαϊκή ενοποίηση, περιφερειοποίηση, οικονομική αλληλεξάρτηση κρατών, παγκοσμιοποίηση), η οποία απαιτεί την υποχώρηση της εθνικιστικής ιδεολογίας, την ανάδειξη της τοπικής ιδιομορφίας και την αναγωγή των ιστορικών δρωμένων στην υπερεθνική τους ιστορική συνάφεια» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008, σ.402).
- Επίπεδο πολιτισμού, τρόπου ζωής και κουλτούρας: συσχέτιση με την πολύπλευρη αλληλεπίδραση των διαφορετικών ομάδων σε έναν ενιαίο χώρο με το φυσικό περιβάλλον.
- Επίπεδο οικουμενικότητας: αποτελεί διδακτική προσδοκία παρά ιστοριογραφική πραγματικότητα κι αφορά το αίτημα για οικουμενική περιβαλλοντική συνείδηση, υπεράσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε όλες τις χώρες, αλλά και την αλληλεξάρτηση των πολιτικών, οικονομικών, επικοινωνιακών και πολιτισμικών διεργασιών του σύγχρονου κόσμου.

Η αρχική συνάφεια των αντικειμένων της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, φανερώνεται στην εικόνα που αποκομίζεται από τα κείμενα του Κ.Κούμα, αλλά και το πρόγραμμα μαθημάτων του 1776 της ελληνικής Σχολής του Βουκουρεστίου. Παρότι αυτή η εννόηση του ιστορικού μαθήματος στο χωροχρόνο, δεν ήταν ακόμη επεξεργασμένη, και διακρινόταν η υπάλληλη σχέση της Γεωγραφίας προς την Ιστορία, εντούτοις συνέβαλε στη μετακίνηση της ιστορικής εκπαίδευσης από την οικογένεια των φιλολογικών αντικειμένων προς την αντιμετώπισή της ως κοινωνική σπουδή σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών. Ωστόσο, αυτή η καινοτόμος καμπή για την Ιστορία ακυρώνεται στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην ελληνική πραγματικότητα. Στην εκπαίδευση, η μεν Γεωγραφία αρχίζει να κατατάσσεται ως φυσική επιστήμη, η δε Ιστορία εξελίσσεται σε μάθημα που ανήκει στην οικογένεια των φιλολογικών μαθημάτων, όπου παραμένει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι και σήμερα (Ρεπούση, 2004).

«Η σύζευξη της ιστορίας με τη γεωγραφία ως επιλογή της ιστορικής εκπαίδευσης στηρίχθηκε στη συνάρεια του χρόνου με το χώρο, έτσι όπως αυτή εννοήθηκε στο πλαίσιο όχι μιας φυσικής αλλά περισσότερο μιας ιστορικής γεωγραφίας ή ανθρωπογεωγραφίας» (Ρεπούση, 2004, σ.218). Τη συγκεκριμένη άποψη εξέφρασε ο Γάλλος γεωγράφος Paul Vidal de la Blache, ο οποίος επηρέασε σημαντικά την ανάπτυξη της σύγχρονης Γεωγραφίας και επισήμανε τον καθοριστικό παράγοντα της ανθρώπινης δράσης στη μορφοποίηση του γεωγραφικού περιβάλλοντος. Επομένως, το γεωγραφικό περιβάλλον, ως καθοριστικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ανθρώπινης δράσης, μετατρέπεται σε ιστορικό (Ρεπούση, 2004).

Αυτή η 'εκδοχή της ανθρωπογεωγραφίας' αποτελεί την κυρίαρχη ιστορική εκδοχή στη Γαλλία και τον πυρήνα του έργου των Annales. Οι άρρηκτοι δεσμοί ανάμεσα στη Γεωγραφία, την Ιστορία και άλλες «επιστήμες του ανθρώπου» αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης της λεγόμενης **Σχολής των Annales** που συγκροτήθηκε στη Γαλλία γύρω από το περιοδικό Annales το 1929 και άσκησε διεθνή επιρροή στην ιστοριογραφία του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οι ιστορικοί του κύκλου των Annales αρνούνται ότι αποτελούν σχολή αλλά «ένα πνεύμα ανοιχτό σε νέες μεθόδους και προσεγγίσεις ιστορικής έρευνας» (Ιγκερς, 2006, σ.73). Οι ιδρυτές της, Lucien Febvre και Marc Bloch, ενδιαφέρθηκαν για τη στενή συσχέτιση των οικονομικών, πολιτικών δομών και των μοντέλων σκέψης – συμπεριφοράς σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική, πολιτισμική περιοχή καθώς και για την κουλτούρα - τρόπο ζωής του συνόλου του πληθυσμού. Σε αντίθεση με την έμφαση της γερμανικής παράδοσης στο κράτος, τη διοίκηση και τη δικαιοσύνη, η γαλλική ιστοριογραφία τονίζει τους δεσμούς ανάμεσα στην ιστορία, τη γεωγραφία, την οικονομία και την ανθρωπολογία. Στον αντίποδα του ιστορικισμού που ανήγαγε το κράτος σε θεμελιακό θεσμό όλων των πλευρών της κοινωνίας, οι ιστορικοί των Annales κατάργησαν τις διακρίσεις ανάμεσα στους παραδοσιακούς επιστημονικούς κλάδους προκειμένου να τους εντάξουν στις «επιστήμες του ανθρώπου» (Ιγκερς, 2006).

Για τον Fernand Braudel, έναν από τους σημαντικότερους ιστορικούς του 20<sup>ου</sup> αιώνα και εκπρόσωπο της δεύτερης γενιάς των Annales, η Γεωγραφία δεν αποτελεί απλώς φυσικό περιβαλλοντικό χώρο όπου διαδραματίζονται ιστορικά δράματα, ούτε φράχτη διοικητικών ορίων. Αντίθετα, η επιστήμη της Γεωγραφίας περιλαμβάνει επίγνωση των αλλαγών των οικολογικών συστατικών του περιβάλλοντος, του ρόλου των φυσικών πηγών, δηλαδή του τόπου και του χρόνου, καθώς και της σημαντικής αλληλεπίδρασης ανθρώπινων και μη δυνάμεων. Στο έργο του «*Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός χώρος στην εποχή του Φιλίππου Β΄*» αντικατοπτρίζεται η οπτική του θεώρηση για τον καθοριστικό ρόλο που ασκεί ο χώρος στην τροπή των γεγονότων και των συνθηκών (Baker, 2003). Μια από τις σημαντικότερες καινοτόμες ιδέες που πρόσφεραν οι ιστορικοί των Annales ήταν η εγκατάλειψη της γραμμικής ιστορίας και του ενός μοναδικού χρόνου και η υιοθέτηση της συνύπαρξης πολλαπλών χρόνων ακόμη κι εντός του ίδιου πολιτισμού. Οι τρεις βαθμίδες του χρόνου αποτελούν τους ρυθμούς με τους οποίους εκτυλίσσονται οι ιστορικές αλλαγές: ο **μακρύς** - στάσιμος χρόνος του γεωγραφικού χώρου της Μεσογείου, ο **μέσος** – αργός χρόνος μεταβολής των κοινωνικοοικονομικών δομών και ο **βραχύς** χρόνος των πολιτικών γεγονότων (Ιγκερς, 2006). Ωστόσο, ο Braudel επισήμανε ότι ο χώρος αποτελεί τον σταθερό τόπο που διαδραματίζονται οι εξελίξεις και στις αυτές ποιότητες του χρόνου.

Μία ακόμη έννοια – κλειδί που εισήγαγε ο Braudel στο έργο του για τη Μεσόγειο ήταν η «Γεωιστορία» (Geohistoire). Η Γεωγραφία αποτελούσε μελέτη της κοινωνίας στο χώρο και αναζήτηση της ιστορικής κατανόησης του χωρικού και περιβαλλοντικού

πλαίσιου των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Άρχισε πλέον να φαίνεται σημαντικότερο για έναν ιστορικό να ταξιδεύει παρά να μελετά σε μια βιβλιοθήκη. Η έννοια της Γεωιστορίας αποτελούσε για τον ιστορικό αυτό έναν τρόπο για να καταστήσει τους ιστορικούς περισσότερο «γεωγραφικά ενήμερους» και τους γεωγράφους αντίστοιχα πιο πολύ «ιστορικά ευαισθητοποιημένους» (Baker, 2003).

Οι νέες προοπτικές των ιστορικών της σχολής σχετικά με τη ‘συγχρονία’ θα προωθήσουν την προοδευτική ανανέωση της έρευνας για τη σύγχρονη ιστορία. Η *παραδοσιακή ιστορία* περιοριζόταν στο βραχύ χρόνο, στο άτομο και στο γεγονός δημιουργώντας έτσι μια βιαστική αφήγηση. Αντίθετα, η *καινούρια κοινωνική ιστορία* εστιάζει στις αλλαγές που γίνονται στο μέσο χρόνο σε διάρκεια μιας γενιάς αλλά και σε αυτές που πραγματοποιούνται με αργό ρυθμό, όπως είναι οι γεωλογικές μεταβολές του χώρου της Μεσογείου (Baker, 2003). Επιπλέον, οι ιδρυτές των *Annales* ορίζουν την επιστήμη τους ως «ιστορία – πρόβλημα» θεωρώντας ότι η αντικειμενικότητα της ιστορικής έρευνας δεν εξαρτάται από τη χρονική απόσταση αλλά από τα ερωτήματα που θέτουμε στις πηγές (Noiriel, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι στη Γαλλία η Γεωγραφία αποτελεί υποχρεωτικό μέρος των απαραίτητων εξετάσεων για να κάνει κανείς ακαδημαϊκή καριέρα. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα στη Γαλλία, η Γεωγραφία κατέστη πανεπιστημιακός κλάδος υπό την καθοδήγηση του Vidal αποκτώντας έναν ιστορικό και πολιτισμικό προσανατολισμό. Έτσι, η Γεωγραφία κατείχε εξέχουσα θέση στην ιστοριογραφία των *Annales*, επηρεάζοντας βαθιά την παράδοσή τους. Πρόκειται βέβαια πάντοτε για μια «ανθρωπογεωγραφία» που λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση κουλτούρας και φυσικού χώρου (Υγκερς, 2006). Αυτός ο συνδυασμός Ιστορίας και Γεωγραφίας αποτελεί, πράγματι, το κατεξοχήν χαρακτηριστικό της γαλλικής εκπαίδευσης και αντανακλά την ισχυρή πεποίθηση για τη χωροχρονική ενότητα ως πλαίσιο του ιστορικού γίνεσθαι και περιβάλλον δράσης του ανθρώπου. Στον τέταρτο κύκλο της δημόσιας εκπαίδευσης, στον οποίο φοιτούν παιδιά ηλικίας 12-14 ετών, το αντικείμενο της Ιστορίας – Γεωγραφίας διδάσκεται αυτοτελώς και ανήκει στο 5<sup>ο</sup> γνωστικό πεδίο που έχει τίτλο «Οι αναπαραστάσεις του κόσμου και η ανθρώπινη δραστηριότητα». Στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης μέσα από την επαφή με τα ίχνη του παρελθόντος αλλά και την ανάπτυξη συλλογικής κι ατομικής μνήμης (Γατσωτής, 2020).

#### **2.4. Ανάγνωση χάρτη, θεωρητικές προσεγγίσεις για τις χαρτογραφικές ικανότητες των παιδιών και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.**

Η φύση κάθε απεικόνισης της γήινης επιφάνειας, επομένως και του χάρτη, προσδιορίζει σχέσεις σημαίνοντος – σημαιόμενου ανάμεσα στην πραγματικότητα και την απεικόνιση. Πρόκειται για απεικόνιση που αναφέρεται σε μια προσομοίωση της πραγματικότητας και όχι στο χώρο αυτόν καθ’ εαυτόν, κι έτσι γίνεται κατανοητή η μεγάλη ποικιλία απεικονίσεων – χαρτών. Ο γεωγραφικός χώρος άλλωστε είναι ένας αφηρημένος στην περιγραφή του χώρος, ο οποίος καταγράφεται σε έναν συγκεκριμένο, ορατό και κατασκευασμένο χώρο που χρησιμοποιεί οπτικά εργαλεία για να μεταδώσει πληροφορίες. Με άλλα λόγια, από τη μία πλευρά υπάρχει ο «βιωματικός» χώρος, στον οποίο ο άνθρωπος κινείται, κυριαρχεί και ορίζει σχέσεις γειτονίας, εγγύτητας και απόστασης, και από την άλλη υπάρχει ο τοπολογικός χώρος, η νοητική δηλαδή σχηματική κατασκευή αυτών των σχέσεων μέσω της Γεωμετρίας και των

Μαθηματικών. Ο χάρτης, ως εργαλείο απόδοσης του χώρου, έχει να κάνει και με τις δύο υποστάσεις του χώρου (Κουτσόπουλος & Πηγιάκη, 2010).

Για την πλήρη κατανόηση ενός χάρτη δεν αρκεί μόνο η προσέγγιση της *κάθετης ανάγνωσης*, δηλαδή η μελέτη του τι υπάρχει σε ένα μέρος. Εξίσου απαραίτητη είναι και η *οριζόντια ανάγνωση*, με την οποία προσεγγίζεται ένα σημείο σε αντίθεση, σύγκλιση ή απόσταση με άλλα σημεία διαφορετικών τόπων. Η διδασκαλία, επομένως, τόσο της Γεωγραφίας όσο και της Ιστορίας θα πρέπει να εστιάζει στις διαδικασίες κατανόησης του χώρου, με προϋπόθεση βέβαια την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε αυτές. Η Χαρτογραφία, από την πλευρά της, συμβάλλει σε αυτήν την προσπάθεια με τις διαφορετικές απεικονίσεις που προσφέρει και οι οποίες συνεπάγονται διαφορετικές αναγνώσεις του χώρου. Οι βασικές γνώσεις κατασκευής και ανάγνωσης ενός χάρτη βοηθούν στην κατανόηση του χώρου μελέτης ενώ ο ίδιος, ως διαθεματικό εργαλείο, εισάγει ποικίλες έννοιες, όπως της αναλογίας, της εγγύτητας, της γειτονίας, της κατανομής και της απόστασης σημείων μέσα στο χώρο (Κουτσόπουλος & Πηγιάκη, 2010).

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι οι χάρτες αποτελούν πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιούν τον οπτικό τρόπο για να μεταδώσουν συγκεκριμένο νόημα που αφορά το χώρο. Η κατανόηση του νοήματός τους προϋποθέτει την κατάλληλη γνώση για την προσπέλαση του επιφανειακού νοήματος και τη γνωστική επεξεργασία, προκειμένου να αναδειχθούν οι σχέσεις με το αναφερόμενο. Η κατάκτηση του κώδικα και της λειτουργίας του χάρτη από τους χρήστες είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης στην οποία έχουν υποβληθεί και η οποία θα καθορίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τρόπου γνωστικής επεξεργασίας. Άλλωστε, η πληροφορία στους χάρτες μεταδίδεται με γλωσσικούς, συμβολικούς, εικονιστικούς και γραφικούς τρόπους. Η γνώση, επομένως, της χαρτογραφικής γλώσσας και της γραμματικής των χαρτών είναι απαραίτητη. Οι χρήστες οφείλουν να γνωρίζουν τους κανόνες και τις συμφωνημένες συμβάσεις προκειμένου να αναγνωρίσουν τους τρόπους που αποτυπώνεται και συντίθεται το νόημα αποδομώντας το χάρτη στα επιμέρους δομικά στοιχεία του (Γκόρια, 2014).

Ο χάρτης είναι το ενδιάμεσο στάδιο της μετάδοσης χωρικών πληροφοριών που φιλτράρονται από τις προθέσεις, τις γνώσεις και τις ικανότητες του χαρτογράφου, τις διαθέσεις, το νοητικό επίπεδο, το διαθέσιμο χρόνο ανάγνωσης, τις προηγούμενες γνώσεις και την ικανότητα κατανόησης του συμβολικού συστήματος των χρηστών. Για το λόγο αυτό διαφορετικοί αναγνώστες, οι οποίοι διεπιδρούν με τους ίδιους χάρτες, τους διαβάζουν με διαφορετικό τρόπο. Άλλωστε η *«ανάγνωση ως αποκωδικοποίηση εμπεριέχει το στοιχείο της ερμηνείας»* (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 180). Οι χάρτες, οι οποίοι αφορούν χωρικές έννοιες, υποβάλλουν στον αναγνώστη ένα ερμηνευτικό σχήμα που αντικατοπτρίζει τις επιλογές του χαρτογράφου για τα στοιχεία του χώρου που θα αναπαρασταθούν. Επομένως, αποτελούν ανθρώπινα κατασκευάσματα που έχουν έντονο το υποκειμενικό στοιχείο και αναμένουν την ερμηνευτική παρέμβαση των αναγνωστών τους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα παράγουν τη δική τους υποκειμενική ερμηνεία που θα υπόκειται στις γνώσεις, διαθέσεις και τα ατομικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Γκόρια, 2014).

Στη διαμόρφωση της επικοινωνιακής προσέγγισης για τον τρόπο που κατανοούνται και ερμηνεύονται οι χάρτες, συνέβαλε η εισαγωγή ποικίλων θεωρητικών δεδομένων από επιστημονικά πεδία, όπως η Ψυχολογία. Αρχικά, οι ερευνητές χαρτογράφοι στράφηκαν στη *Μπιχειβιοριστική Προσέγγιση* με βάση το γνωστό σχήμα «ερέθισμα – αντίδραση», προσπαθώντας να μετρήσουν τις αντιδράσεις των αναγνωστών στα σύμβολα και τις

χαρτογραφικές πληροφορίες. Τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιηθήκαν στο πλαίσιο αυτό υπέστησαν κριτική καθότι αδυνατούσαν να γενικευτούν, ενώ η ίδια η προσέγγιση δεν εξηγούσε τον τρόπο επεξεργασίας της πληροφορίας από τους χρήστες ούτε τους παράγοντες που εμπλέκονταν. Στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70 έγινε στροφή της έρευνας για την κατανόηση των χαρτών προς τη *Γνωσιακή Ψυχολογία*, η οποία εστίασε στους μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών και στις αρχές οπτικής επικοινωνίας που διαθέτουν οι άνθρωποι προκειμένου να κατανοήσουν το νόημα των χαρτών (Μιχαηλίδου, 2001).

Παρά τις διαφορές τους τα μοντέλα χαρτογραφικής επικοινωνίας υιοθέτησαν την ίδια βασική δομή: ο *χαρτογράφος* που προσδιορίζει τι και πώς θα αναπαρασταθεί, ο *χάρτης* ως μέσο μετάδοσης πληροφορίας κι ο *αναγνώστης – παραλήπτης*. Εστίασαν στο μετασχηματισμό της επιλεγμένης πληροφορίας από το χαρτογράφο στο χάρτη και στην αρχική εξαγωγή της από τον αναγνώστη αντιμετωπίζοντας το χάρτη ως σύστημα επικοινωνίας. Αντίθετα, ελάχιστη προσοχή δόθηκε στη λήψη αποφάσεων για το τι πρέπει ή δεν πρέπει να απεικονιστεί στο χάρτη, στην επίδραση της προηγούμενης γνώσης του αποδέκτη και στον τρόπο που αυτός προσλαμβάνει, αξιολογεί και συγκρατεί την πληροφορία. Όσον αφορά τις έρευνες με αντικείμενο τις ικανότητες των παιδιών να κατανοούν και να αξιοποιούν χωρικές αναπαραστάσεις, σημειώθηκαν διαφορές στην οπτική γωνία και τη στοχοθεσία των εμπλεκόμενων κλάδων. Πιο συγκεκριμένα, οι χαρτογράφοι και γεωγράφοι ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της χαρτογραφικής επικοινωνίας μεταξύ χάρτη και παραλήπτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις ηλικίες που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις χαρτογραφικές έννοιες και στον τρόπο που καλούνται να τις διδάξουν. Η σκοποθεσία των ψυχολόγων, από την άλλη, αφορά τον τρόπο κατανόησης των συμβολικών συστημάτων χωρικής αναπαράστασης (Μιχαηλίδου, 2001).

Οι πειραματικές έρευνες που διεξήχθησαν τις δεκαετίες 1960, 1970 και 1980 σχετικά με τις χαρτογραφικές ικανότητες και την κατανόηση του χάρτη αφορούσαν συνήθως μαθητές από 7 – 8 χρονών και άνω. Αν και οι έρευνες δεν ήταν εκτεταμένες, παρατηρήθηκε μια σταδιακή βελτίωση στην ανάγνωση του χάρτη από τάξη σε τάξη. Τυχόν λάθη και παρανοήσεις των μαθητών θα μπορούσαν να οφείλονται στην απουσία εκτεταμένης συστηματικής διδασκαλίας. Στις έρευνες που προσέφεραν συνθήκες αντιληπτικής υποστήριξης και ενεργής συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό ή τη χρήση χάρτη, οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνες στις οποίες δεν επικρατούσαν ανάλογες συνθήκες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια τάση έμφασης σε όσα γνωρίζουν ή δε γνωρίζουν οι μαθητές παρά σε αυτά που μπορούν να μάθουν με τη διδασκαλία και τις συστηματικές οδηγίες. Τα συγκεκριμένα ευρήματα ανά τάξη έχουν ως εξής: από την Α΄ Τάξη είναι δυνατή η σταδιακή εξοικείωση με το συμβολισμό σε αφαιρετικό επίπεδο, ξεκινώντας από εικονογραφικά σύμβολα, ενώ στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού οι μαθητές κατανοούν αφαιρετικά σύμβολα σε έναν τοπογραφικό χάρτη, δυσκολεύονται στον προσδιορισμό συντεταγμένων, υψομέτρου και στην κατανόηση κλίμακας αλλά με συστηματική διδασκαλία οι επιδόσεις τους μπορούν να βελτιωθούν (Μιχαηλίδου, 2001).

Οι ερευνητές, από το 1970 και μετά, διαπίστωσαν την ανάγκη να μετατεθεί η έμφαση από το χάρτη στις αντιληπτικές, γνωσιακές δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που αλληλεπιδρούν με αυτόν, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αποδέκτες – παιδιά. Έτσι, στράφηκαν στη σχολή της Γενεύης και την θεωρία του J. Piaget για τη γνωσιακή αλλά και τη χωρική ανάπτυξη, η οποία θεωρείται μέχρι σήμερα η πιο ολοκληρωμένη

θεωρία σε σχέση με την εξέλιξη της κατανόησης του χώρου. Σύμφωνα με τον Piaget και τους συνεργάτες του, τα παιδιά, κατά τη μετάβαση από τη νηπιακή (2-6 ετών) στη μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών), είναι ικανά για νοητικές ενέργειες. Η λειτουργική σκέψη τους γίνεται πιο ευέλικτη και οργανωμένη και τους επιτρέπει να συνδυάζουν, να ξεχωρίζουν, να κατατάσσουν και να μετασχηματίζουν αντικείμενα και πράξεις στο νου τους. Ωστόσο μόνο στο στάδιο της τυπική νόησης, άνω των 12 ετών, είναι σε θέση να σκέφτονται αφαιρετικά, κάνοντας υποθέσεις και καταλήγοντας σε συμπεράσματα (Cole & Cole, 2001, σ.352). Εκτός από τα γνωστά στάδια ανάπτυξης της ευφυΐας, ο Piaget υποστήριξε ότι τόσο ο αντιληπτικός όσο και ο αναπαραστατικός χώρος διέρχονται από τα ίδια στάδια εξέλιξης: το *τοπολογικό*, το *προβολικό* και το *ευκλείδειο*. Μέχρι το 7<sup>ο</sup> έτος της ζωής τους (τοπολογικό στάδιο), τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν μόνο έννοιες τοπολογικών σχέσεων που εκφράζονται με ποιοτικούς όρους, όπως κοντά – μακριά. Επιπλέον, είναι εμφανής μια εγωκεντρική αντίληψη του χώρου που δεν τους επιτρέπει να σχεδιάσουν, για παράδειγμα, ένα σπίτι από ψηλά ή ένα δρόμο. Μεταξύ 7-10 περίπου ετών, κατά το προβολικό στάδιο ανάπτυξης, τα παιδιά ξεπερνούν τον εγωκεντρισμό τους και μπορούν να σχεδιάσουν π.χ. ένα δρόμο από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Ωστόσο, θα πρέπει να φτάσουν στο ευκλείδειο στάδιο τυπικής σκέψης (11 ετών), για να εμπεδώσουν την έννοια της συνέχειας του χώρου, να συγκροτήσουν ένα σύστημα συντεταγμένων αποδίδοντας με ακρίβεια αναλογίες μεγεθών και αποστάσεων πάνω στο χάρτη, κι επομένως να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των χαρτών και το σύστημα αναφοράς τους (Δημητριάδου, 2002).

Σύμφωνα με παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα τα παιδιά μικρών ηλικιών αδυνατούν να αποδώσουν την προοπτική, τον προσανατολισμό και τη θέση των αντικειμένων σε σχέση με τον εαυτό τους, ενώ η κατάκτηση χαρτογραφικών δεξιοτήτων δε συνεπάγεται αυτόματα και την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Ωστόσο, μεταγενέστερες έρευνες τείνουν να αναιρέσουν την αυστηρή οριοθέτηση των σταδίων ανάπτυξης του Piaget σχετικά με την απουσία πρώιμης κατανόησης χωρικών σχέσεων, υποστηρίζοντας ότι και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν χωρικές σχέσεις και επομένως υπάρχουν προοπτικές αξιοποίησης χαρτών από αυτή την ηλικία (Γκόρια, 2014). Πράγματι, έρευνες έδειξαν ότι νήπια 4-6 ετών χωρίς προηγούμενη εκπαίδευση πάνω σε χάρτες, μπορούν να αναγνωρίσουν, να ονομάσουν σύμβολα ενός αστικού περιβάλλοντος, αλλά και να κατανοήσουν τις επιλεκτικές πληροφορίες που δίνει ένας χάρτης. Αποδείχτηκε, μάλιστα, ότι η πορεία από το τοπικό προς το μακρινό, από τη μικρή στη μεγάλη κλίμακα κι από τις συγκεκριμένες στις αφηρημένες έννοιες, είναι περισσότερο βοηθητική για τη χρήση και κατανόηση των χαρτών από τα παιδιά (Δημητριάδου, 2002). Επιπλέον, η αποτελεσματική χρήση διευκολύνεται ή παρεμποδίζεται από παράγοντες, όπως ο βαθμός επεξήγησης στα παιδιά της σχέσης σύμβολου – αναφερόμενου, η παρουσίαση των χαρτών από ικανούς κι έμπειρους χρήστες (δάσκαλοι, γονείς κ.α.), η προηγούμενη έκθεση κι εξοικείωση με τη λειτουργία των χρηστών κι ο βαθμός ομοιότητας της αναπαράστασης με τον πραγματικό χώρο (Γκόρια, 2014).

Τα παιδιά μικρών ηλικιών μπορούν να προσδιορίσουν το είδος της πληροφορίας που προσφέρουν οι χάρτες έστω και με περιγραφικούς όρους (π.χ. «χάρτης τηλεόρασης» αντί για «χάρτης καιρού») αξιοποιώντας την εμπειρία τους από όσους προβάλλονται στα ΜΜΕ αλλά και από αυτούς που χρησιμοποιούν οι γονείς τους. Με άλλα λόγια, ερμηνεύουν τα χαρτογραφικά σημεία κυριολεκτικά, με βάση το πώς φαίνονται και όχι συμβολικά, με βάση το τι σηματοδοτούν. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να χειρίζονται απλούς χάρτες και αεροφωτογραφίες, να αναγνωρίζουν βασικά



χαρακτηριστικά και να σχεδιάζουν διαδρομές (Γκόρια, 2014). Για να γίνει ένας χάρτης ευανάγνωστος για τα μικρά παιδιά, ζωτικής σημασίας κρίνονται διεργασίες, όπως η ανίχνευση, η διάκριση, η αναγνώριση και η ερμηνεία, σε συνδυασμό με τους κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς. Συγκριτικά με άλλα είδη, οι *τοπολογικοί χάρτες*, όπως π.χ. οι χάρτες δρομολογίων των λεωφορείων του ΟΑΣΘ, διευκολύνουν περισσότερο τα παιδιά να αναπτύξουν χαρτογραφικές ικανότητες, υπολογίζοντας αποστάσεις και διαδρομές με βάση χρηστικούς στόχους (Δημητριάδου, 2002). Πριν την έναρξη της τυπικής διδασκαλίας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με χάρτες χωρίς να τους χρησιμοποιούν ουσιαστικά, δηλώνοντας στην πλειοψηφία ότι τους ελκύουν. Ωστόσο, κατά τη σχολική τυπική διδασκαλία, και ιδιαίτερα οι μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών, ενώ δηλώνουν ότι τους αρέσουν οι χάρτες, σταδιακά χάνουν το ενδιαφέρον τους εξαιτίας των πολλών εργασιών και της δυσκολίας κατανόησης της σύνθετης δομής τους (Γκόρια, 2014).

Σε συνέχεια της παράθεσης των θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνών για τις χαρτογραφικές ικανότητες των παιδιών, κρίνεται ζωτικής σημασίας και αξίας η συνοπτική παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πρόκειται για την παρέμβαση που οργανώθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της κ. Δημητριάδου που φέρει τον τίτλο «Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας – Μια πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης στο χώρο της Αρχαίας Αγοράς της Θεσσαλονίκης», η οποία υλοποιήθηκε το Μάιο του 1998. Σε πρώτο επίπεδο, διερευνήθηκαν οι στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την προοπτική αξιοποίησης ιστορικών χώρων για τα νήπια (έρευνα στάσεων), και σε δεύτερο επίπεδο πραγματοποιήθηκε μια πειραματική πρόταση αξιοποίησης ιστορικού χώρου κι αξιολογήθηκε (μελέτη περίπτωσης). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσέγγισαν, εκτός των άλλων, και την έννοια της σχέσης ανάμεσα στο χώρο της πόλης και τον ιστορικό χώρο. Άλλωστε, η κεντρικότητα της θέσης και η τοπογραφία της Αρχαίας Αγοράς, η ποικιλία των πρωτογενών ιστορικών στοιχείων και η υψομετρική διαφορά μεταξύ ιστορικού χώρου και σύγχρονης πόλης, αποτέλεσαν τους λόγους επιλογής της. Η εκπαιδευτική παρέμβαση περιλάμβανε τρεις φάσεις: δραστηριότητες προετοιμασίας στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, δραστηριότητες βιωματικής προσέγγισης στον ιστορικό χώρο της Αρχαίας Αγοράς και δραστηριότητες εμπέδωσης στο νηπιαγωγείο, ενώ στο πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό συμπεριλήφθηκαν: αεροφωτογραφίες, εικόνες, φωτογραφίες των επιμέρους χώρων, πολιτιστικός χάρτης μνημείων Θεσσαλονίκης, αφαιρετικό σχέδιο κάτοψης, κολλάζ κ.α. (Δημητριάδου, 2002).

Με τη βιωματική παρέμβαση που επιχειρήθηκε, τα παιδιά προσέγγισαν έννοιες Ιστορίας και Γεωγραφίας μέσα από την αξιοποίηση του ίδιου του ιστορικού χώρου, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που δέχθηκαν στην αίθουσα του νηπιαγωγείου ενσωματώθηκαν και ισχυροποιήθηκαν στον ιστορικό χώρο. Τα στοιχεία που προσέφερε το «χωρο-πολιτισμικό» ερέθισμα προσαρμόστηκαν στην ηλικία των παιδιών και δημιούργησαν τις ανάλογες νοητικές αναπαραστάσεις μέσα από την τοπογραφική σύγκριση ιστορικού χώρου και σύγχρονου αστικού περιβάλλοντος. Οι επισκέψιμοι αρχαιολογικοί χώροι προσφέρουν πλούσιες δυνατότητες με αποτέλεσμα, όπως στην περίπτωση της Αρχαίας Αγοράς, τη μετατροπή της περιοχής των δραστηριοτήτων ενός ιστορικού χώρου σε υλικό πεδίο αγωγής (Δημητριάδου, 2002). Στόχος είναι η ανάπτυξη ενός ενεργού ιστορικού διαλόγου των παιδιών με τα ίχνη του παρελθόντος και η αντίληψη της διαρκούς κατασκευής και αναθεώρησης της ιστορίας μέσα από διαδικασίες που αναπτύσσουν την ιστορική σκέψη των μαθητών. Άλλωστε,

*«το ιστορικό τοπίο, οι μνημονικοί τόποι, τα μνημεία, οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μουσεία μπορούν να αναδειχθούν σε εναλλακτικά περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης και να ανταποκριθούν στο σύγχρονο επιστημονικό πλαίσιο προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος (...), ενώ «η ενασχόληση με τους συγκεκριμένους τόπους ιστορικής μάθησης σηματοδοτεί κατ' αρχήν την υπέρβαση ενός παραδοσιακού πλαισίου ιστορικής εκπαίδευσης, το οποίο βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο (απομνημόνευση και αναπαραγωγή του περιεχομένου), προς όφελος περισσότερο ενεργητικών και μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2014, σ.132)*

Από την βιωματική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στην Αρχαία Αγορά προέκυψαν πολλά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας:

- Μπόρεσαν να προσεγγίσουν έννοιες Ιστορίας – Γεωγραφίας όταν συνδέθηκαν με την παιδαγωγική αξιοποίηση συγκεκριμένου ιστορικού χώρου, προσαρμοσμένη στην ηλικία, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους.
- Προσέγγισαν έννοιες χαρτογραφίας κι αντιλήφθηκαν την αναπαράσταση χώρου πάνω σε απλό χάρτη ή σχέδιο κάτοψης. Με τη χρήση οροσίων ανέπτυξαν μνημονικές στρατηγικές για αναφορές στο χάρτη και τον ιστ. χώρο.
- Όσα απέκτησαν βιωματικές εμπειρίες μέσα στον ιστ. χώρο, μπορούν να κατανοούν τις αλλαγές που διαδραματίζονται μέσα στο χρόνο και να τις ερμηνεύσουν, ως ένα σημείο. Αντίθετα, τα παιδιά που περιορίστηκαν στη θεωρητική διδασκαλία, χωρίς τις αντίστοιχες εμπειρίες, δυσκολεύονται.
- Καλλιέργησαν δεξιότητες, όπως: ανάπτυξη γνωστικών δομών, αναπαραστάσεων και χαρτών που αναφέρονται στον ιστ. χώρο, αποκωδικοποίηση του ερεθίσματος, παρατηρητικότητα, φαντασία, ενδιαφέρον, μνημονικές στρατηγικές, περιβαλλοντική και χωρική γνώση, γλωσσική και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, κι ανάπτυξη ιστορικής σκέψης (Δημητριάδου, 2002).

## **2.5. Η σημασία αξιοποίησης του χάρτη στη διδακτική της Ιστορίας.**

Αναφορές για τη σημασία του χώρου στην επιστήμη της Ιστορίας συναντώνται και στα εγχειρίδια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο χώρος ορίζεται ως το πλαίσιο όπου εκτυλίσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα, ο οποίος σε συνδυασμό με το είδος του κλίματος, την ποιότητα του εδάφους και γενικότερα τη γεωγραφική θέση μιας περιοχής επηρεάζουν την ιστορική πορεία και τις τύχες των κρατών. Για παράδειγμα, στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό της Δ' δημοτικού σημειώνεται ότι ελληνικός πολιτισμός αναπτύχθηκε και επηρεάστηκε από την παρουσία του υγρού στοιχείου του Αιγαίου, της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου, ενώ ο αιγυπτιακός από την παρουσία του Νείλου (Κατσουλάκος, Κατσάρου, Λένα & Καρυώτη, 2006, σ.6).

Σύμφωνα με τους Γλεντής, Μαραγκουδάκης, Νικολόπουλος και Νικολοπούλου στο αντίστοιχο βιβλίο για το δάσκαλο της Ε' δημοτικού (2006, σ.7), ο χώρος, ο χρόνος, ο τρόπος, η αφορμή, τα αίτια και τα αποτελέσματα συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του ιστορικού γεγονότος. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες, αρχικά, εγγράφονται και εκτυλίσσονται μέσα σε μια γεωγραφική πραγματικότητα. Τα ιστορικά γεγονότα μπορούν ως ένα βαθμό να επηρεαστούν, ακόμη και να αποτελέσουν απότοκα του

γεωγραφικού παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, για τη βαθύτερη κατανόηση των γεγονότων και των συνεπειών τους χρειάζεται να μελετηθούν ποικίλοι παράγοντες, όπως το έδαφος και η γονιμότητά του, οι κλιματολογικές συνθήκες, η χλωρίδα, η πανίδα, τα βουνά και οι πεδιάδες, οι οποίοι καθορίζουν τον τρόπο ζωής και τις δραστηριότητες των ανθρώπων μιας περιοχής. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι η γεωγραφική θέση μιας περιοχής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ιστορικής του εξέλιξης. Σε όλες τις εποχές άλλωστε υπήρξαν πόλεις, όπως η Κωνσταντινούπολη, που έγιναν «μήλο της έριδος» για τους γειτονικούς λαούς χάρη στη δεσπόζουσα και στρατηγική γεωγραφική θέση τους.

Ο καταλυτικός ρόλος της γνώσης και μελέτης του γεωγραφικού πλαισίου προκειμένου να κατανοηθούν επαρκώς οι συνθήκες και τα γεγονότα του παρελθόντος τονίζεται και στο βιβλίο του δασκάλου της Στ' τάξης του Δημοτικού. Έτσι, προτείνεται η αξιοποίηση και χρήση χαρτών ως υποστηρικτικό εποπτικό υλικό στη διδασκαλία της Ιστορίας. Με την τοποθέτηση των ιστορικών γεγονότων στο χάρτη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, για παράδειγμα, να κατανοήσουν αποστάσεις, δυνατότητες μετακίνησης αγαθών και ανθρώπων αλλά και να αντιληφθούν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά που μπορεί να καθορίσουν μια πολεμική έκβαση ή να καταστήσουν μια πόλη σε στρατηγική θέση (Κολιόπουλος, Μιχαηλίδης, Καλλιανιώτης & Μηνάογλου, 2006, σ.17).

Η Ιστορία αναπόφευκτα συναντά τη Γεωγραφία, εφόσον η δεύτερη της προσφέρει τη μαρτυρία των φυσικών συνθηκών και του περιβάλλοντος και τη βοηθά να ανασυνθέσει το παρελθόν εξιχνιάζοντας τις σχέσεις του ανθρώπου με το έδαφος και το κλίμα. Η παραπάνω σύνδεση των δύο επιστημών στη σχολική πραγματικότητα τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιείται με τη χρήση των χαρτών. Η αξιοποίησή τους συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορικής ορολογίας εφόσον οι χάρτες παρέχουν βασικές πληροφορίες με χρονική και νοηματική αλληλουχία κι αποτελούν μέσο παραστατικής εικονογράφησης και αποτύπωσης του ιστορικού υλικού. Ο επικουρικός ρόλος τους στην ιστορική αφήγηση φανερώνεται από τη χρήση ειδικών συμβόλων και υπομνήματος για να παρουσιαστούν τοπωνύμια, ημερομηνίες, εκστρατείες, συνοριακές γραμμές καθώς και για να γίνουν συγκρίσεις και χρονολογικοί συσχετισμοί μεταξύ γεγονότων. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν σε αυτούς τον ιστορικό χώρο, όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα, και να αντιλαμβάνονται τους παράγοντες που επηρέασαν τη λήψη αποφάσεων και την εξέλιξη των γεγονότων (Κυρκίνη – Κούτουλα, Δημητράσκου, Μέκκας, Μητράρας, Παλάσκα & Φίτσιου, 2010).

Σύμφωνα με τον Ρέντζο (όπως αναφέρει η Δημοσθένους, 2008, σ.5), «*οι γεωγραφικοί χάρτες και οι άτλαντες θεωρούνται τα κατεξοχήν όργανα της γεωγραφικής εργασίας που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη. Επομένως, η ποσότητα και η αξιοποίησή τους αποτελούν δείκτες του επιπέδου διδασκαλίας της Γεωγραφίας*». Οι μαθητές μέσα από την επεξεργασία ενός χάρτη προσεγγίζουν βασικές γεωγραφικές έννοιες και καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες που αφορούν την αναγνώριση, συλλογή, επεξεργασία και αξιολόγηση γεωγραφικών πληροφοριών. Μέσα από ένα χάρτη, ο οποίος αποτελεί το εννοιολογικό μοντέλο μιας συγκεκριμένης περιοχής του χώρου, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες της μελέτης, ερμηνείας και κατασκευής του χάρτη. Η αξιοποίηση χαρτών μέσα σε ευχάριστο κλίμα στην τάξη συνεπάγεται ευκολότερη εξοικείωση και συνειδητοποίηση από τους μαθητές της χρηστικότητάς τους σε καθημερινή βάση. Τα παιδιά αναπτύσσουν μια φιλική στάση απέναντι στους χάρτες, από τους οποίους μπορούν να αντλήσουν

ποικίλες πληροφορίες αρκεί να είναι σε θέση να τους διαβάσουν σωστά (Δημοσθένους, 2008).

Οι γεωγραφικοί χάρτες κάνουν αντιληπτή τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην Ιστορία και τη Γεωγραφία, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να εντοπίζουν τον ιστορικό χώρο στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα και επομένως να αντιλαμβάνονται παράγοντες που επηρέασαν τη λήψη των αποφάσεων και την εξέλιξη των γεγονότων. Κρίνοντας από τα βιβλία τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων αλλά και από τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος, ο χάρτης καθίσταται στοιχειώδες εποπτικό μέσο και ταυτόχρονα απόλυτα απαραίτητο εργαλείο για την κατανόηση κι εμπέδωση του αφηγηματικού λόγου στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών – Διδακτική Μεθοδολογία – Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση» το 82,4% των συμμετεχόντων καθηγητών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί έντυπους ιστορικούς χάρτες και άλλα εποπτικά μέσα για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 11,22% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί χάρτες από το διαδίκτυο. Ωστόσο, εκείνο που δεν διερευνήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν οι καθηγητές τόσο τους έντυπους όσο και τους διαδικτυακούς χάρτες. Προκύπτει συμπερασματικά, επομένως, ότι η παράλληλη αξιοποίηση έντυπων και διαδικτυακών χαρτών συνιστά διδακτική πρακτική που μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο εποικοδομητική και αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας (Κυρκίνη – Κούτουλα και συν., 2010).

Ο δάσκαλος της Ιστορίας έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει χάρτες στην εκπαιδευτική πράξη με ποικίλους επιδέξιους τρόπους, προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι χάρτες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, για παράδειγμα, σαν εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού απόκτησης βασικών ιστορικών γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Με τη σύγκριση του υλικού δύο ή περισσότερων χαρτών, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε ιστορικό συγκείμενο και διαπιστώνοντας τα αίτια και τις συνέπειες ιστορικών γεγονότων. Καθοδηγούμενοι από ερωτήσεις του δασκάλου και αποσπώντας τα σημαντικά χαρακτηριστικά και τις πληροφορίες, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η επιτυχημένη επεξεργασία και ανάλυση ενός χάρτη είναι αδύνατη χωρίς τη συμβολή επιστημών, όπως η Γεωγραφία, η Οικονομία, η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία και η Ψυχολογία. Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεσματικής αξιοποίησης χαρτών αποτελεί η χρήση τους για να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαμόρφωση των συνόρων, τις μάχες κατάκτησης εδάφους που καθόρισαν ανθρώπινες σχέσεις, έθνη και φυλές αλλά και τις προσπάθειες για διπλωματικές – ειρηνικές λύσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνοψίσουν ιστορικά γεγονότα σε μορφή διαγράμματος ή χάρτη χρησιμοποιώντας τις βασικές τεχνικές σκίτσου. Μια από τις σημαντικότερες παραδειγματικές εφαρμογές αξιοποίησης χαρτών προσφέρεται από εκείνους που λειτουργούν ως εργαλεία προπαγάνδας. Οι μαθητές καλούνται να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη εντοπίζοντας ανακρίβειες, προκαταλήψεις, ιδεολογίες και γενικότερα τους σκοπούς κατασκευής ενός χάρτη (Vorster, 1984).

## **2.6. Η χρήση χαρτών στην τάξη: λάθη, συμβουλές και προτάσεις.**

Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου μέσα από τη διδασκαλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ασχοληθούν με θέματα που περιστρέφονται γύρω από τη φύση και τον τόπο που ζουν. Αναπτύσσοντας τη νοημοσύνη, τη φαντασία και την κρίση τους γίνονται ικανά να αναπτύξουν γεωγραφική αντίληψη ιδιαίτερα γύρω στην ηλικία των 10 ετών. Ωστόσο, για να καταφέρουν να κατανοήσουν και να μελετήσουν το γεωγραφικό χώρο, να γνωρίσουν με βιωματικό και πρακτικό τρόπο τα γεωγραφικά στοιχεία της περιοχής τους και να τα συνδυάσουν με τη ζωή των ανθρώπων, θα πρέπει η διδασκαλία να στηρίζεται σε πλούσια φυσικά ή τεχνητά εποπτικά μέσα. Με τα φυσικά εποπτικά μέσα οι μαθητές αποκτούν άμεση εμπειρία του χώρου και της ζωής, ενώ με τα τεχνητά έμμεση. Παραδείγματα έμμεσων εποπτικών μέσων αποτελούν πρωτίστως οι γεωγραφικοί χάρτες, η υδρόγειος σφαίρα, οι αεροφωτογραφίες, οι δορυφορικές εικόνες, οι ταινίες γεωγραφικού περιεχομένου, οι συλλογές γεωγραφικών εικόνων κ.α. (Δημοσθένους, 2008).

Μολονότι η αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία τόσο της Γεωγραφίας όσο και της Ιστορίας αποτελεί συνήθη -ενίοτε αυτονόητη- πρακτική, πολλές φορές δεν καθίσταται αποτελεσματική εξαιτίας κάποιων προβληματικών καταστάσεων που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός. Όσον αφορά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος, ο πρωταρχικός σκοπός της χρήσης χαρτών είναι να «φέρουν» την Ιστορία στο έδαφος, στη γη προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το νόημα των χωρικών σχέσεων. Ωστόσο, πολλές φορές ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του αυτή μπορεί να περιπέσει σε ορισμένα λάθη. Για παράδειγμα, υποθέτει ότι γνωρίζει το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, όπως την κατανόηση τους για τα σύμβολα του χάρτη, τις χωρικές σχέσεις, τις αποστάσεις, τους γεωγραφικούς όρους, γνώσεις οι οποίες πιθανόν να μην υπάρχουν καθόλου στο μυαλό των παιδιών. Επιπλέον, μία ακόμη λανθασμένη πρακτική του εκπαιδευτικού είναι οι ελλιπείς γνώσεις του για τις χαρτογραφικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν στις προηγούμενες τάξεις, αδυνατώντας έτσι να χτίσει το νέο γνωστικό οικοδόμημα σε μια αβέβαιη βάση. Άτοπη αποβαίνει και η χρήση αποκλειστικά ιστορικών χαρτών κατά την εισαγωγή του μαθήματος, αντί για την αξιοποίηση χαρτών με μέρη και τοποθεσίες που είναι γνωστά στην πλειοψηφία των παιδιών (Chace, 1960).

Μία ακόμη σημαντική παράλειψη του διδάσκοντα είναι ότι δε λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές των μαθητών, χρησιμοποιώντας όρους και έννοιες που είναι κατανοητές στον ίδιο και ίσως σε ορισμένους μαθητές. Ωστόσο, η πλειοψηφία των παιδιών αρκείται σε μια στείρα αποστήθιση γεγονότων, χωρίς να ανακαλύπτει τις συναρπαστικές εμπειρίες για την κατανόηση των χαρτών. Λανθασμένη τακτική του εκπαιδευτικού αποτελεί και η έλλειψη ποικιλίας χαρτογραφικών προβολών για την επεξήγηση αποστάσεων και τοποθεσιών, αλλά και η μη επιλογή χαρτών που κατασκευάστηκαν για να υπηρετήσουν ειδικά το συγκεκριμένο στόχο του μαθήματος. Εκτός από τα παραπάνω, ο δάσκαλος συνήθως αμελεί την αξιολόγηση, την κριτική ανάλυση και τον έλεγχο των χαρτών που περιέχονται στα εγχειρίδια αλλά και αυτών του τοίχου κι έτσι δεν ωθεί ούτε τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Τέλος, αποτυγχάνει να συνεργαστεί με συναδέλφους του προκειμένου να γίνει μια διαθεματική προσέγγιση ανάμεσα σε επιστημονικά πεδία που μπορούν να συνδυαστούν επιφέροντας αποτελεσματική διδασκαλία και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Chace, 1960).

Για την επιτυχή ένταξη και αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας ο δάσκαλος καλείται να έχει στο μυαλό του ορισμένες συμβουλευτικές κατευθύνσεις, προκειμένου να αποφύγει τις λανθασμένες τακτικές που περιγράφηκαν παραπάνω. Αρχικά, δεν πρέπει να είναι προκατειλημμένος για το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών μέχρι να σιγουρευτεί σχετικά με το εύρος των ικανοτήτων τους, των χαρτογραφικών τους δεξιοτήτων αλλά και τη στάση της δυναμικής της τάξης απέναντι στην Ιστορία και γενικότερα τη χαρτογραφική δουλειά. Το εύρος των ικανοτήτων δημιουργεί απλώς τα κριτήρια στα οποία μπορεί να βασιστεί η χαρτογραφική εργασία, το επίπεδο που μπορεί να στοχεύσει κάθε μαθητής ξεχωριστά. Κάθε μαθητής επιτυγχάνει στην ιστορική και χαρτογραφική εργασία, όχι μόνο χάρη στη γενική του ικανότητα, αλλά και σύμφωνα με το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και τη θέλησή του. Ένα ακόμη σημείο προσοχής, ιδιαίτερα κατά τη δημιουργία χαρτών, είναι η αξιοποίηση πρωτογενών πηγών, απλών συμβόλων και κλιμάκων από τα παιδιά, αλλά και η δια ζώσης παρατήρηση του χώρου που θα χαρτογραφήσουν. Το μήνυμα που πρέπει να λάβουν είναι ότι η Ιστορία έχει να κάνει με αληθινούς ανθρώπους και γεγονότα και λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες τοποθεσίες, χρόνους και υπό συγκεκριμένες γεωγραφικές συνθήκες (Chace, 1960).

Παρακάτω συνοψίζονται ορισμένες προτάσεις, σύμφωνα με τη Γκόρια (2014), για την ενίσχυση θετικών στάσεων απέναντι στους χάρτες και την αποφυγή φαινομένων αποστροφής από παιδιά σχολικής ηλικίας:

- ❖ Πρώιμη εισαγωγή στη χρήση χαρτών από την προσχολική ηλικία μέσω κατάλληλου υλικού και δραστηριοτήτων με παιγνιώδη μορφή.
- ❖ Έμφαση στο χαρτογραφικό γραμματισμό και τη γλώσσα της χαρτογράφησης για να κατανοηθεί η σχέση συμβόλων και αντικειμένων της πραγματικότητας.
- ❖ Ενεργή συμμετοχή παιδιών τόσο σε διαδικασίες ανάγνωσης χαρτών για την εκμείωση νοήματος, όσο και σε διαδικασίες χαρτογράφησης πραγματικών περιβαλλόντων.
- ❖ Συνδυαστική διδασκαλία κειμένου και χαρτών προκειμένου να κωδικοποιηθεί διπλά η πληροφορία (με εικόνα και λόγο) και να διατηρηθεί στη μνήμη.
- ❖ Χρήση μεγάλης κλίμακας και περιοχών του κοντινού και βιωμένου χώρου των παιδιών, για τον οποίο διαθέτουν εμπειρίες και οργανωμένα νοητικά σχήματα.
- ❖ Προσεκτικός σχεδιασμός των χαρτογραφικών σημείων σύμφωνα με τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά (π.χ. σύμβολα που περιλαμβάνουν τα βασικά χαρακτηριστικά του αναπαριστώμενου, εύκολα σύμβολα για απομνημόνευση, διεξοδική επεξήγησή τους για αρχάριους χρήστες).

Ιδιαίτερα στην ηλικία των 10 - 11 ετών οι μαθητές εμφανίζουν μια φυσική κλίση σε ό,τι έχει να κάνει με ταξίδια στο άγνωστο, εξερευνήσεις παλαιότερων εποχών, περιοχών και ανθρώπων, χρησιμοποιώντας μάλιστα δεξιότητες σκέψης ανώτερης τάξης. Γίνονται περισσότερο ανεξάρτητα, ανήσυχια, αρχίζουν να υποστηρίζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα εμφανίζοντας μια ανταγωνιστική διάθεση. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα μπορούσε να τα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός με δημιουργικό τρόπο προκαλώντας, για παράδειγμα, τους μαθητές να ερευνήσουν ιστορικά γεγονότα και πηγές από ποικιλία δεδομένων και να συμμετέχουν σε εποικοδομητική συζήτηση τύπου «debate». Μια ακόμη δημιουργική πρόταση αποτελεί η χρήση διαφημιστικών φυλλαδίων και ιστορικών μυθιστορημάτων, τα οποία εστιάζουν στα ταξίδια και περιλαμβάνουν διαφορετικά είδη χαρτών (Hoge & Crump, 1988).

Στο βιβλίο τους σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο οι συγγραφείς Hoge και Crump (1988), περιγράφουν αναλυτικά τα χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακής ομάδας, τους γνωστικούς στόχους, τις δεξιότητες αλλά και ποικίλα παραδείγματα διδακτικών πλάνων για κάθε επιμέρους τάξη. Ένα παράδειγμα διδακτικού πλάνου που προορίζεται για μαθητές 10 – 11 ετών έχει τίτλο: «Τι θα συνέβαινε εάν οι ΗΠΑ είχαν κατοικήθει από τη Δύση προς την Ανατολή;». Στο προτεινόμενο δίωρο σχέδιο διδασκαλίας, οι μαθητές επεξεργάζονται ένα μεγάλο επιδαπέδιο πλαστικό χάρτη των ΗΠΑ, τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιστρέφει έτσι ώστε, για παράδειγμα, η Καλιφόρνια να βρίσκεται ανατολικά. Αυτό αποτελεί αφορμή για τους μαθητές να ξεκινήσουν μια έρευνα των συνεπειών που θα είχε η εγκατάσταση στην περίπτωση που ξεκινούσε από τη Δύση (Hoge & Crump, 1988).

Το εκπαιδευτικό υλικό «Ταξιδεύοντας με τους χάρτες» των Κουτσόπουλος και Κλωνάρη αποτελεί ένα σχέδιο εργασίας με τη μορφή παιχνιδιού προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν βασικές γεωγραφικές έννοιες, να καλλιεργήσουν δεξιότητες που αφορούν την αναγνώριση, συλλογή κι αξιολόγηση γεωγραφικών πληροφοριών και να εξοικειωθούν με τα διαφορετικά είδη χάρτη αξιοποιώντας χαρτογραφικές έννοιες. Στην αναζήτηση του «πειρατικού θησαυρού» τα παιδιά εμπλέκονται σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, χρησιμοποιούν έννοιες, όπως το γεωγραφικό μήκος και πλάτος, η κλίμακα, ο προσανατολισμός, το υπόμνημα και έρχονται σε επαφή με ιστορικά στοιχεία αλλά και πολιτιστικά, λογοτεχνικά κείμενα. Ο γρίφος του χάρτη των πειρατών που περιλαμβάνει το παιχνίδι αφορά τον εντοπισμό του ελληνικού νησιού που κρύβεται ο θησαυρός. Για τον εντοπισμό του, τα παιδιά καλούνται να αποκωδικοποιήσουν βήμα-βήμα διάφορες πληροφορίες, κάνοντας συγκρίσεις ακτογραμμών και άλλων στοιχείων ανάμεσα στο σημερινό χάρτη και τον πειρατικό. Έτσι, εξοικειώνονται σταδιακά με τη χρήση χαρτών μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα και συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα και την αξία ενός χάρτη, από το σχεδιασμό ενός ταξιδιού μέχρι την ταυτοποίηση κάποιων τόπων για τους οποίους διαβάζουν ή ακούνε στα νέα (Κουτσόπουλος & Κλωνάρη, 2002).

## **2.7. Ψηφιακοί χάρτες και διαδικτυακές πλατφόρμες με ψηφιακό υλικό διδασκαλίας.**

Τα τελευταία χρόνια, χάρη στη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, άρχισαν να κυκλοφορούν ηλεκτρονικοί (ή αλλιώς ψηφιακοί) χάρτες που έχουν δυνατότητες εντοπισμού της γεωγραφικής θέσης από δορυφόρους και στηρίζουν τη λειτουργία τους στο Παγκόσμιο Σύστημα Δορυφορικού Εντοπισμού (γνωστό ως GPS). Η ευρεία χρήση τους στην εκπαίδευση, μέσω της πλοήγησης των παιδιών – χρηστών στο χάρτη, προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως είναι ο εντοπισμός τοπωνυμίων και η σύνδεσή τους με τη σύγχρονη ονομασία ενός τόπου, η μέτρηση αποστάσεων ανάμεσα σε σημεία που επιλέγει ο μαθητής, η δυνατότητα εστίασης σε μια περιοχή, η εμφάνιση ή απόκρυψη χαρτογραφικών πληροφοριών, η δυνατότητα διαχείρισης επιλεγμένων σημείων/πληροφοριών του χάρτη και η δυνατότητα αυτενέργειας. Όσον αφορά την τελευταία, με τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών λογισμικών και δραστηριοτήτων ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει έναν ιστορικό χάρτη, να μετατρέψει ένα γεωφυσικό σε ιστορικό χάρτη, να συγκρίνει συνοριακές μεταβολές, να σχεδιάσει μια στρατιωτική πορεία. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι ψηφιακοί χάρτες είναι η ισότιμη πρόσβαση στη γνώση των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι διευκολύνονται χάρη στις δυνατότητες μεγέθυνσης των πληροφοριών του χάρτη (Κυρκίνη – Κούτουλα και συν., 2010).

Το λογισμικό *«Περιπλάνηση στο χωρο-χρόνο: Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από διαδραστικούς χάρτες»* αποτελεί αξιόλογο και πρωτοπόρο παράδειγμα αξιοποίησης διαδραστικών χαρτών στη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος. Τον Οκτώβριο του 2008 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το ενέκρινε και το διένειμε σε Γυμνάσια και Λύκεια, μαζί με cd, τετράδιο μαθητή και καθηγητή και οδηγό χρήσης. Πρόκειται για διαδραστικό χάρτη που αναπαριστά τον ιστορικό χώρο, στοχεύοντας στην προσέγγιση των εννοιών της εξέλιξης και ιστορικής συνέχειας, στην ένταξη της ιστορικής πληροφορίας στο γεωγραφικό της χώρο και στην οικοδόμηση γνώσης μέσω της σύνθεσης-οργάνωσης πληροφοριών. Προσφέρει αρκετή ευελιξία επιτρέποντας το μαθητή να ακολουθεί το δικό του ρυθμό μάθησης στο δικό του περιβάλλον, να οπτικοποιεί την ιστορική πληροφορία και να εξοικειώνεται με ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης. Επιπλέον, έρχεται να καλύψει ορισμένες δυσκολίες και κενά των υπάρχοντων μέσων όπως: η παράλειψη γεωγραφικών πληροφοριών από ιστορικούς χάρτες απαραίτητων για την κατανόηση ενός γεγονότος, η δυσκολία εντοπισμού τοπωνυμίων αναφοράς των κειμένων στα εγχειρίδια, η αδυναμία καταγραφής αποστάσεων τόπων -απαραίτητων για ερμηνεία γεγονότων- στους έντυπους χάρτες κ.α. Τα εργαλεία που προσφέρει το συγκεκριμένο λογισμικό επιτρέπουν πολλαπλές αναγνώσεις ιστορικών γεγονότων (ανάγνωση μιας ιστορικής περιόδου, σύνδεση γεγονότων με τον τόπο και το χρόνο), καθώς και μελέτη -επεξεργασία του χάρτη (παρουσίαση έκτασης συνόρων κρατών κι εξάπλωσης πληθυσμών σε επιλεγμένες περιόδους, πλοήγηση, μέτρηση αποστάσεων, διαχείριση διαμόρφωση ιστορικών χαρτών). Ο σκοπός των δραστηριοτήτων του λογισμικού -όπως μετατροπή γεωφυσικού σε ιστορικό χάρτη με εισαγωγή κατάλληλων πληροφοριών, εντοπισμός μνημείων και πόλεων, σχεδιασμός πορείας, πολύπλευρη σύνθεση χρονολογίου μιας περιόδου- είναι να καταστεί ένα μέσο έρευνας κι ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων από το χρήστη (Γκίκα, Μαρκαντωνάτος, Κοκκώνης, Ζαρωτιάδης & Βασιλείου, 2010).

Την τελευταία δεκαετία πραγματοποιήθηκαν αξιόλογες διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και ψηφιακών χαρτών στο πλαίσιο της Ιστορίας, που συνεισέφεραν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τους μαθητές/-ες. Στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης της Κοταρίδου (2020), μαθητές της Ε΄ τάξης δημιούργησαν ψηφιακούς διαδραστικούς χάρτες με τη βοήθεια του λογισμικού ArcGIS, το οποίο κατάφεραν να χειριστούν με ευκολία και να υλοποιήσουν τις βασικές επιδιώξεις της ερευνήτριας: «να αποκτήσουν ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις, να χειριστούν το λογισμικό για την κατασκευή χαρτών και να καλλιεργήσουν θετική στάση προς τα δύο γνωστικά αντικείμενα Ιστορία – Γεωγραφία», ενώ εν κατακλείδι υποστηρίχθηκε ότι *«οι μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία βιώνουν θετικά συναισθήματα, μαθαίνουν να συνεργάζονται, αυτοβελτιώνονται και μπορούν να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα»* (Κοταρίδου, 2020, σ.74&81). Στο λογισμικό «Ιστορικός Άτλας – Centennia» αναφέρθηκε και η Βακαλούδη (2014), σύμφωνα με την οποία αποτελεί έναν οδηγό στην ιστορία της Ευρώπης, της Μ. Ανατολής και της Β. Αφρικής περιλαμβάνοντας ευρύ σύνολο πηγών και προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ερμηνεύσουν το ιστορικό υλικό και να αναπαραστήσουν τις ιστορικές έννοιες: χώρος, χρόνος, αιτιότητα, τεκμήρια. Επιπλέον, τα διαθεματικά διδακτικά σενάρια που περιγράφει στην παρέμβασή της περιλαμβάνουν δραστηριότητες που υπερβαίνουν *«τη γραμμική παράθεση πληροφοριών και υποστηρίζουν τη διερεύνηση της ιστορικής*



σημασίας των γεγονότων» (Βακαλούδη, 2014, σ.181). Μία ακόμη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε χωριό της Κοζάνης με κεντρικό γνώμονα τη γνωριμία των παιδιών με την τοπική ιστορία μέσω διαθεματικής προσέγγισης Ιστορίας, Γεωγραφίας και Μαθηματικών. Οι μαθητές/ιες επισκέφθηκαν μέρη του χωριού τους που πριν δε γνώριζαν ή δεν πρόσεχαν, πήραν συνεντεύξεις από ηλικιωμένους, χρησιμοποίησαν πυξίδες, χάρτες, το διαδίκτυο, λογισμικό Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (GIS) και το παγκόσμιο σύστημα εντοπισμού γεωγραφικής θέσης (GPS), δημιουργώντας και οι ίδιοι το χάρτη του χωριού τους, τον οποίο δημοσιοποίησαν στο AGOL (ArcGIS). Έτσι, παιδιά 10-12 ετών απέκτησαν ενδιαφέρον για τη μικροϊστορία του τόπου τους, συνεργάστηκαν ακόμη και με παιδιά άλλων τάξεων και τελικά δημιούργησαν ψηφιακό και αναλογικό χάρτη, κοινοποιώντας το έργο τους στην κοινότητα (Lambrinos & Asiklari, 2014).

Οι επιλογές του σημερινού εκπαιδευτικού που θέλει να εντάξει ψηφιακούς χάρτες στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι πολύ περισσότερες από το παρελθόν. Στο διαδίκτυο υπάρχει ποικιλία από πλατφόρμες και ιστοχώρους που προσφέρουν πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, εφαρμογές και αναλυτικά παραδείγματα διδακτικών πλάνων, τα οποία εντάσσουν τους χάρτες στη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος. Ένα παράδειγμα αποτελεί η ιστοσελίδα του Κέντρου Ψηφιακής Γεωγραφικής Εκπαίδευσης <https://www.auth.gr/en/units/19861> που στοχεύει να ενσωματώσει την ψηφιακή Γεωγραφία στα Αναλυτικά Προγράμματα, κατασκευάζοντας ψηφιακά εργαλεία και εκπαιδώντας εκπαιδευτικούς πάνω σε τεχνικές ψηφιακής τεχνολογίας. Από την ιστοσελίδα του Κέντρου οι ενδιαφερόμενοι μπορούν είτε να κατεβάσουν γεωγραφικούς/ιστορικούς/θρησκευτικούς χάρτες, ενημερωτικά φυλλάδια, ελεύθερο λογισμικό, άρθρα, βιβλία και υποστηρικτικό υλικό είτε να συμμετέχουν σε δράσεις που οργανώνει, όπως συναντήσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια, projects και παρουσιάσεις. Επιπλέον, μπορούν να πάρουν ιδέες από δραστηριότητες που εφάρμοσαν άλλοι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Ένα παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2017 στη Χαλκιδική με τη συμμετοχή τοπικών δημοτικών σχολείων, του προέδρου του Κέντρου Ψηφιακής Γεωγραφικής Εκπαίδευσης και καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. ΑΠΘ Λαμπρινού, της Εφορείας Αρχαιοτήτων Χαλκιδικής, φοιτητών κι εκπαιδευτικών. Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η ανακάλυψη και η ανάδειξη της τοπικής ιστορίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς των χωριών της βορειοανατολικής Χαλκιδικής από τους μαθητές, τόσο με τη διερεύνηση αρχαιακού υλικού και ιστορικών πηγών, όσο και με τη χαρτογράφηση μέσω της χρήσης οργάνων αποτύπωσης συντεταγμένων (GPS), ψηφιακών χαρτών και πυξίδας.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνονται σχετικά με τα νέα, τις ανακοινώσεις και τα ενημερωτικά δελτία του Κέντρου Ψηφιακής Γεωγραφικής Εκπαίδευσης και στον ιστοχώρο του κ. Λαμπρινού [http://labrinos.webpages.auth.gr/digital\\_geography/](http://labrinos.webpages.auth.gr/digital_geography/). Πρόκειται για ένα βοηθητικό εκπαιδευτικό ιστολόγιο που περιλαμβάνει: παραδείγματα σχεδίων μαθημάτων, οδηγίες χρήσης χαρτών στο σχολείο - χαρτογραφικών προβολών των σχολικών χαρτών, ιστοσελίδες και σύνδεσμοι για ψηφιακούς χάρτες, ποικίλα είδη ψηφιακών χαρτών της Ελλάδας, τρισδιάστατες απεικονίσεις καθώς και εικονικές πτήσεις. Εξίσου βοηθητική είναι και η επίσημη ιστοσελίδα του Εθνικού Εκπαιδευτικού Οργανισμού της Αμερικής (National Education Association), η οποία παρέχει πληθώρα υποστηρικτικού υλικού για την αξιοποίηση χαρτών στο μάθημα της Ιστορίας. Πρόκειται για έναν Οργανισμό του οποίου τα τρία εκατομμύρια μέλη δουλεύουν σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης με σκοπό να εξελίξουν και να προωθήσουν τον αγώνα της δημόσιας εκπαίδευσης. Στον ιστοχώρο, λοιπόν, <http://www.nea.org/> η ενότητα που

αφορά τη χρήση χαρτών στη διδασκαλία παρέχει πολλά έτοιμα παραδείγματα διδακτικών πλάνων με λεπτομερή περιγραφή των βημάτων και των δραστηριοτήτων που αρμόζουν σε κάθε τάξη, εκπαιδευτικά παιχνίδια, οδηγούς για την ψηφιακή κατασκευή χαρτών, πηγές με στοιχεία θεωρίας για τα είδη και τα χαρακτηριστικά των χαρτών αλλά και εκπαιδευτικά βίντεο και ενημερωτικές ταινίες.

Βοηθητικούς προσανατολισμούς για την αξιοποίηση χαρτών κατά τη διδακτική της Ιστορίας μπορεί να προσφέρει και η ιστοσελίδα <http://teachinghistory.org>. Πρόκειται για διαδικτυακή πλατφόρμα που προσφέρει εκπαιδευτικά βίντεο κατάλληλα για το σχεδιασμό διδασκαλίας της Ιστορίας με τη χρήση χαρτών, συνεντεύξεις δασκάλων και περιγραφές των καλύτερων πρακτικών, συνδέσμους που αφορούν ποικίλες διδακτικές ενότητες, παραπομπές, πηγές, παραδείγματα εφαρμογών αλλά και συμβουλές. Βασικός γνώμονας του συγκεκριμένου διαδικτυακού εγχειρήματος είναι η άποψη ότι η Γεωγραφία μπορεί να προσφέρει το βασικό πλαίσιο για την εκλεπτυσμένη ιστορική σκέψη, εάν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται τι απεικονίζουν οι χάρτες και γιατί και γενικότερα να σκέφτονται κριτικά πάνω στα ιστορικά γεγονότα αντί να καταφεύγουν στην αποστήθιση. Στην Ψηφιακή Τάξη (Digital Classroom) της ιστοσελίδας παρατίθενται διάφορα εργαλεία, οι εμπειρίες που βιώνει ο χρήστης κατά την εφαρμογή τους αλλά και παραδείγματα εφαρμογής τους στην τάξη, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να επιλέξει ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για παράδειγμα, με το εργαλείο myHistro οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες πολλαπλών και διαφορετικών γεγονότων ενσωματώνοντας λέξεις – κλειδιά, κείμενα, εικόνες, βίντεο και πολυμέσα επιλέγοντας από διάφορα είδη χάρτη. Με άλλα λόγια, καθίσταται δυνατή η αφήγηση της Ιστορίας τοποθετώντας τα γεγονότα τόσο γεωγραφικά όσο και σε χρονική σειρά.

Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί ορισμένες πλατφόρμες αρκετά εύχρηστες και δημοφιλείς, χάρη στο πλούσιο υλικό που προσφέρουν και το ελκυστικό περιβάλλον περιήγησης. Το Φωτόδεντρο αποτελεί έναν Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ιστοσελίδα <http://photodentro.edu.gr/aggregator/> αποτελεί την κεντρική e-υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, η οποία περιλαμβάνει πληθώρα εκπαιδευτικών παιχνιδιών, εφαρμογών κι εκπαιδευτικών σεναρίων, μεταξύ άλλων, και για αξιοποίηση χαρτών στην Ιστορία. Εξίσου αξιόλογο είναι το δωρεάν λογισμικό Hot Potatoes, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ασκήσεις ποικίλων μορφών εντάσσοντας, για παράδειγμα, θεματικούς ή γενικούς χάρτες σε δραστηριότητες ανατροφοδότησης.

Μία ακόμη διαδικτυακή πλατφόρμα, χρήσιμη για την ατζέντα του εκπαιδευτικού που θέλει να εντάξει ψηφιακούς χάρτες στη διδακτική της Ιστορίας, φέρει τον τίτλο «Best of History Web Sites» και εντοπίζεται στην ιστοσελίδα <http://besthistorysites.net/maps/>. Ο σκοπός της είναι να προσφέρει γρήγορη, εύκολη και αξιόπιστη πρόσβαση στις καλύτερες διαδικτυακές πηγές και ιστοσελίδες που αφορούν την Ιστορία. Περιλαμβάνει περισσότερους από 1.200 συνδέσμους για ιστοχώρους που αφορούν θεματικές της Ιστορίας (όπως, αρχαία/βιβλική, ευρωπαϊκή, αμερικανική, μοντέρνα, προφορική, στρατιωτική, ιστορία της Τέχνης), διδακτικά πλάνα, οδηγούς για τον εκπαιδευτικό, δραστηριότητες, παιχνίδια, κουίζ και συλλογές χαρτών ηλεκτρονικά βιβλία, επεξηγηματικές σύντομες παρουσιάσεις τύπου «tutorial», πλατφόρμες, ιστολόγια και κοινά έγγραφα για να αλληλοεπιδρούν επισκέπτες και χρήστες.

Η ψηφιακή χαρτογράφηση μεταβάλλει τον τρόπο σύνθεσης χαρτών αλλά και την επικοινωνία του χαρτογράφου με το χρήστη. Στα εικονιστικά περιβάλλοντα, όπως οι

πλατφόρμες που περιγράφηκαν παραπάνω, η επικοινωνία γίνεται πλέον δυναμική εφόσον εμπλουτίζεται με ήχο, εικόνα, βίντεο, μουσική κ.α. Τα εργαλεία πλοήγησης επιτρέπουν στους χρήστες – παιδιά να εστιάσουν σε συγκεκριμένες περιοχές, να απομακρυνθούν και γενικότερα να εξοικειωθούν με την αλληλεπιδραστική χρήση των ψηφιακών χαρτών κατανοώντας καλύτερα έννοιες που σχετίζονται με το μέρος και το όλον. Αυτή η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας συνεπάγεται μεταβολές στις πρακτικές γραμματισμού σε σχέση με τον αντίστοιχο χαρτογραφικό γραμματισμό που διέπει τους συμβατικούς, έντυπους χάρτες. Ερευνητικά έχει διαπιστωθεί η τάση αρχάριων χρηστών να προτιμούν τους ψηφιακούς χάρτες συνδέοντας την επιλογή τους με τον εικονιστικό τρόπο απόδοσης της γεωγραφικής πληροφορίας και την προσδοκία για καλύτερη κατανόηση που προσφέρουν σε αμήτους στην χαρτογραφική γλώσσα χρήστες (Γκόρια, 2014).

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **3. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **3.1. Προσδιορισμός ερευνητικού σκοπού κι επιμέρους στόχων.**

Με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο, έγινε φανερή η αλληλοσυσχέτιση των επιστημών της Γεωγραφίας και της Ιστορίας για τη βαθύτερη, ολοκληρωμένη ανάγνωση και κατανόηση του παρελθόντος, των ιστορικών γεγονότων και των ανθρώπινων συμπεριφορών. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες εκτυλίσσονται, λοιπόν, μέσα στον υπαρκτό γεωγραφικό χώρο. Στο πέρασμα των αιώνων η εξέλιξη της Χαρτογραφίας και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων κατέστησε δυνατή την αναπαράσταση του χώρου αυτού μέσω ενός αποτελεσματικού εργαλείου απεικόνισης, του χάρτη. Έτσι, πολύ γρήγορα ο χάρτης ενσωματώθηκε στην εκπαίδευση και στις επιταγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως το κατεξοχήν εποπτικό μέσο διδασκαλίας του χώρου όπου εκτυλίχθηκαν τα ιστορικά γεγονότα στα πλαίσια της ιστορικής εκπαίδευσης. Τα διδακτικά εγχειρίδια τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιέχουν ποικιλία χαρτών, υπομνήματα, δραστηριότητες κι ασκήσεις σχετικά με τους χάρτες. Χρησιμοποιούνται, όμως, πράγματι από εκπαιδευτικούς και μαθητές κάθε είδους χάρτες κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος και -εάν ναι- με ποιους τρόπους;

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, σχεδιάστηκε προκειμένου να απαντήσει στο παραπάνω ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητικός σκοπός έγκειται στο να μελετήσει εάν, κατά πόσο και με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου αξιοποιούν χάρτες στην τάξη για να διδάξουν το αντικείμενο της Ιστορίας. Με άλλα λόγια, αυτό που ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη έρευνα είναι να κατανοηθούν οι βιωματικές εμπειρίες των δασκάλων που διδάσκουν Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τη χρήση ή μη χαρτών οποιασδήποτε μορφής. Ο παραπάνω γενικός σκοπός καθόρισε τους ειδικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται.

Πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν δύο κατηγορίες παραμέτρων του δείγματος: οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν κάθε είδους και μορφής χάρτες κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας και εκείνοι που χρησιμοποιούν σπάνια ή καθόλου χάρτες όταν διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία των εκπαιδευτικών που εντάσσουν χάρτες στην Ιστορία, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς διαρθρώνουν και πώς αξιολογούν το μάθημα της Ιστορίας; Ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτουν στη διδασκαλία Ιστορίας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του χάρτη ως εργαλείο διδασκαλίας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση του χάρτη στο μάθημα της Ιστορίας;
- Ποια είναι η γνώμη τους για τους χάρτες που περιέχουν τα εγχειρίδια Ιστορίας;
- Ποιες είναι οι πρακτικές και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αξιοποιούν χάρτες στη διδασκαλία της Ιστορίας;

- Ποια είναι τα ιστορικά θέματα, για τα οποία κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση κάποιου χάρτη;
- Ποια είδη χαρτών από τους γενικούς (πολιτικοί, γεωμορφολογικοί) και τους θεματικούς (αρχαιολογικοί, ιστορικοί, κλιματολογικοί, οδικοί, τουριστικοί, αστικοί, παραγωγικοί κ.α.) προτιμούν να εντάσσουν στη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος;
- Ποια είναι η συμβολή των ψηφιακών χαρτών στη διδακτική της Ιστορίας; Γνωρίζουν ή έχουν χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικά λογισμικά/ διαδικτυακές πλατφόρμες με προτάσεις για την αξιοποίηση τέτοιων χαρτών;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ιες κατά την προσέγγιση ενός χάρτη; Πώς αντιμετωπίζουν το υπόμνημα, την πυξίδα, την κλίμακα και τα σύμβολα;
- Ποιες είναι οι διδακτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τον ιστορικό χώρο;
- Πώς προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης των παιδιών μέσα από τη χρήση χαρτών;

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία - εκπαιδευτικοί που δε χρησιμοποιούν ή χρησιμοποιούν σπάνια χάρτες κάθε είδους και μορφής στη διδασκαλία της Ιστορίας, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς διαρθρώνουν και πώς αξιολογούν το μάθημα της Ιστορίας; Ποιοι είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι που θέτουν στη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του χάρτη ως εργαλείο διδασκαλίας;
- Ποια είναι η γνώμη τους για τους χάρτες που περιέχουν τα εγχειρίδια Ιστορίας;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που αποφεύγουν τη χρήση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας;
- Ποιες δυσκολίες θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά του Δημοτικού στη χρήση χαρτών;
- Ποιους τρόπους θεωρούν αποτελεσματικότερους για να κατανοήσουν οι μαθητές/ιες τον ιστορικό χώρο;
- Ποια μέσα, εργαλεία και στρατηγικές χρησιμοποιούν οι ίδιοι στην πράξη για την κατανόηση του ιστορικού χώρου από τα παιδιά;

Τα ερωτήματα που μόλις περιγράφηκαν αποτελούν τους ειδικούς ερευνητικούς άξονες με βάση τους οποίους μελετήθηκαν τα βιώματα των εκπαιδευτικών. Η σχολική πραγματικότητα και οι πρακτικές της αξιοποίησης ή μη χαρτών που διαδραματίζονται μέσα στις σύγχρονες τάξεις κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

### **3.2. Η σημαντικότητα της έρευνας.**

Η έννοια του χώρου καταλαμβάνει εξέχουσα θέση στη διδακτική της Ιστορίας εφόσον κάθε γεγονός διερευνάται στο γεωγραφικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται. Ο χώρος, άλλωστε, αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ιστορικού γεγονότος, εφόσον η γεωγραφική θέση μιας περιοχής μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τις τύχες των λαών της και την ιστορική της εξέλιξη. Όπως αναλύθηκε στην παράθεση της βιβλιογραφικής επισκόπησης, τα παιδιά από την ηλικία των 10 ετών καθίστανται ικανά

να αναπτύξουν γεωγραφική αντίληψη, η οποία τα βοηθά να κατανοούν και να μελετούν το γεωγραφικό χώρο. Τα συνηθέστερα εποπτικά μέσα που ενισχύουν αυτή την ικανότητα και προάγουν τη βιωματική γνώση των στοιχείων ενός γεωγραφικού χώρου είναι οι χάρτες και η υδρόγειος σφαίρα.

Η αξιοποίηση γεωγραφικών, ιστορικών και κάθε είδους χαρτών κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος κατοχυρώνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας περιέχουν ένα σημαντικό αριθμό χαρτών στο πέρας των διδακτικών ενοτήτων αλλά και ασκήσεις πάνω σε αυτούς. Τα βιβλία δασκάλου, από την πλευρά τους, περιγράφουν προτάσεις και δραστηριότητες με βάση τους χάρτες για μια ενισχυμένη και αποτελεσματική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτέας ύλης της Ιστορίας. Η σύνδεση της έννοιας των χαρτών με αυτή του ιστορικού μαθήματος θεωρείται σχεδόν αυτονόητη στο μυαλό όσων σχετίζονται με οποιοδήποτε τρόπο με την εκπαίδευση.

Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν έχει αποδειχθεί προς το παρόν σε ερευνητικό και θεωρητικό επίπεδο. Η βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει κυρίως έρευνες που εστιάζουν είτε στην αξιοποίηση νοητικών - εννοιολογικών χαρτών σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, είτε στη χρήση των χαρτών για τη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Ακόμη πιο περιορισμένες είναι οι επιστημονικές μελέτες που αφορούν τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των χαρτών στην ιστορική εκπαίδευση. Εκείνο που φιλοδοξεί, επομένως, η παρούσα έρευνα είναι να φωτίσει περισσότερο την καθημερινή σχολική πραγματικότητα της ιστορικής διδασκαλίας. Αξιοποιούν πράγματι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου τους χάρτες όταν διδάσκουν Ιστορία, όπως προβλέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία δασκάλου, και εάν ναι, με ποιους τρόπους; Η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας έγκειται στο να επιχειρήσει να καλύψει το συγκεκριμένο κενό της βιβλιογραφίας.

### **3.3. *Επιλογή μεθόδου κι ερευνητικού εργαλείου.***

Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας, όπως είθισται, υπαγορεύεται από το σκοπό της έρευνας και τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να συλλάβει τις βιωματικές εμπειρίες, τις ποικίλες αντιλήψεις και τις διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών. Γνώμονας της διεξαγωγής της αποτελεί η βαθιά κατανόηση του κοινωνικού κόσμου και του νοήματος που διατυπώνουν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τις εμπειρίες, τις κοινωνικές - υλικές καταστάσεις και τις ιστορίες τους. Αυτή η διεϊσδυση στην προσωπικότητα των Υποκειμένων που συμμετέχουν, η εμβάθυνση στις εμπειρίες τους, η λεπτομερής και πλούσια περιγραφή αποτελούν στοιχεία της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε, λοιπόν, την **ποιοτική μέθοδο** κατά την ερευνητική προσέγγιση του θέματος.

Η ποιοτική προσέγγιση προσανατολίζεται σε μια εις βάθος ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου των συμμετεχόντων χρησιμοποιώντας όχι τυποποιημένες, αλλά ευέλικτες μεθόδους παραγωγής δεδομένων που προσαρμόζονται σε κάθε συμμετέχοντα ή περίπτωση. Τα πλούσια και λεπτομερή δεδομένα που προκύπτουν, η πολυπλοκότητα, η διαφοροποίηση της ανάλυσης, ο αυθορμητισμός στην προσέγγιση καθώς και η δεκτικότητα στην εμφάνιση νέων κατηγοριών στο στάδιο της ανάλυσης και ερμηνείας

αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά του ποιοτικού ερευνητικού μοντέλου (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston 2013). Στην πραγματικότητα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί πολυμέθοδο που εμπεριέχει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση για κάθε ερευνώμενο αντικείμενο. Ο σκοπός της είναι να περιγράψει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τις υποκειμενικές αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων για τη δημιουργία αρτιότερη βαθύτερης, αρτιότερης γνώσης αναφορικά με το φαινόμενο που ερευνάται (Ιωσηφίδης, 2017).

Ο Hatch (2002) παραθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που διακρίνουν την ποιοτική από άλλες προσεγγίσεις. Αντικείμενο μελέτης των ποιοτικών ερευνητών, αρχικά, αποτελούν οι βιοματικές εμπειρίες «αληθινών ανθρώπων σε πραγματικές τοποθεσίες» και φυσικά πλαίσια, όπως είναι το περιβάλλον μιας σχολικής τάξης. Στην ποσοτική έρευνα, στον αντίποδα, οι τοποθεσίες επινοούνται κι ελέγχονται, τα δεδομένα τυποποιούνται, γίνονται μετρήσιμα κι ελέγχονται στατιστικά. Επιπλέον, η ποιοτική μέθοδος αναζητά να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από τις οπτικές όσων ζουν σε αυτόν, προσπαθώντας να αιχμαλωτίσει τις αντιλήψεις που χρησιμοποιούν σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Κι ενώ η ποσοτική έρευνα επιστρατεύει διάφορα εργαλεία συλλογής δεδομένων (όπως τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, τα τεστ), στην ποιοτική το κύριο μέσο είναι ο ίδιος ο ερευνητής. Το επιχείρημα είναι ότι οι ανθρώπινες ικανότητες που χρειάζονται για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή είναι οι ίδιες που επιτρέπουν τους ερευνητές να κατανοήσουν πράξεις, συμπεριφορές και σκοπούς όσων μελετούν (Hatch, 2002).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου από ερευνητικές προσεγγίσεις που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα. Κεντρικό επιχείρημα αποτελεί η υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι ανέφικτη χωρίς την περιγραφή της εμπειρίας όπως βιώνεται και περιγράφεται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές. Μέσω του διαλόγου και της αφήγησης καταγράφονται ποιοτικά χαρακτηριστικά για τον ερευνώμενο πληθυσμό που δε θα μπορούσαν να αναδειχθούν σε μια ποσοτική έρευνα (Κορρές, 2011).

Με την αξιοποίηση της ποιοτικής προσέγγισης καθίσταται δυνατή η διερεύνηση της ιδιαιτερότητας ενός φαινομένου, η λεπτομερής μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών του και γενικότερα μια γνήσια, δυναμική και ολιστική προσέγγισή του αντί για μια αποστασιοποιημένη κι αποπλαισιωμένη μελέτη με την αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής. Επιπλέον, πρόκειται για μια αναδυόμενη και δυναμική διαδικασία, σε κάθε φάση της οποίας μπορεί να πραγματοποιηθούν αλλαγές. Ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός δεν είναι τελεσίδικος αλλά ένα προσχέδιο, ενώ τα πρωτογενή δεδομένα που προκύπτουν μπορούν να αναλυθούν και να ερμηνευθούν από διάφορες πλευρές και με διάφορους τρόπους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με άλλα λόγια, δεν κατασκευάζεται μια προκαθορισμένη εικόνα ενός, για παράδειγμα, παζλ, αλλά διαμορφώνεται μια εικόνα όσο συγκεντρώνονται κι εξετάζονται δεδομένα (Hatch, 2002).

Οι προσωπικές εμπειρίες, οι πρακτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα της παρούσας ποιοτικής έρευνας. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι η **ποιοτική, προσωπική σε βάθος συνέντευξη**. Πρόκειται για μια αλληλεπίδραση κι επικοινωνία μεταξύ δύο προσώπων, του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου, με σκοπό την



απόσπαση πληροφοριών και το σχηματισμό «νοητικού περιεχομένου» για το αντικείμενο της έρευνας. Δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να εισέλθει, κατά κάποιον τρόπο, στο μυαλό των συμμετεχόντων μέσω της καλής ακρόασης και του «ευγενούς αφουγκράσματος». Καίρια για την επιτυχία της συνέντευξης αποτελεί η ενθάρρυνση από την πλευρά του ερευνητή και η δημιουργία φιλικού κλίματος προκειμένου οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τόσο τις γνώσεις και πληροφορίες που κατέχουν όσο και τις αξίες, τις προτιμήσεις και τις αντιλήψεις τους (Παρακευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Τα δεδομένα που συλλέγονται μέσω της συνέντευξης βασίζονται στη λεκτική επικοινωνία και την αφήγηση. Τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα κατασκευάζουν ενεργά τον κοινωνικό τους κόσμο και μπορούν λεκτικά να επικοινωνήσουν την εικόνα σχετικά με αυτόν. Κύριο γνώρισμα της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης αποτελεί το βάθος της εστίασης στο άτομο, χάρη στο οποίο δίνεται η ευκαιρία για διευκρινίσεις, λεπτομερή κατανόηση και διείσδυση στους ποικίλους παράγοντες που στηρίζουν την άποψη του συνεντευξιζόμενου. Επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της ποιοτικής συνέντευξης αποτελεί ο συνδυασμός του όλου οικοδομήματος/οργάνωσης με την ευελιξία, κάτι που την καθιστά μια παραγωγική διαδικασία εφόσον δημιουργούνται καινούριες σκέψεις και αναπροσδιορισμοί (Ritchie et al., 2013).

Σκοπός των ποιοτικών συνεντεύξεων σε βάθος δεν είναι ούτε να ελέγξει υποθέσεις ούτε να αξιολογήσει. Στην καρδιά της ποιοτικής έρευνας υπάρχει το ενδιαφέρον για τις προσωπικές ιστορίες άλλων ανθρώπων επειδή είναι σημαντικές και έχουν αξία. Με βασική υπόθεση ότι το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στις εμπειρίες τους επηρεάζει τον τρόπο που τις πραγματοποιούν, η συνέντευξη προσφέρει ευκαιρία κατανόησης του νοήματος συμπεριφοράς. Ο επαρκέστερος τρόπος για έναν ερευνητή να μελετήσει μια εκπαιδευτική διαδικασία ή θεσμό είναι μέσω των εμπειριών των ατόμων που τη διεξάγουν ή τον *απαρτίζουν* (Seidman, 2006).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017), οι συνεντεύξεις ταξινομούνται ως προς το βαθμό δόμησης και με βάση την τυποποίησή τους στις εξής κατηγορίες: τις δομημένες, τις ημιδομημένες και τις μη δομημένες. Ο Cresswell (2011), από την άλλη, διακρίνει τις συνεντεύξεις σε προσωπικές, ομαδικές εστιασμένες, τηλεφωνικές, συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ανοιχτές ερωτήσεις σε ερωτηματολόγια. Με βάση την τελευταία ταξινόμηση, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκαν προσωπικές, ατομικές συνεντεύξεις προκειμένου οι συμμετέχοντες να εκφραστούν πιο πρόθυμα και να ξεδιπλώσουν τις εμπειρίες τους σε περιβάλλον που προστατεύει την ιδιωτικότητά τους κι έτσι να επιτευχθεί το ζητούμενο βάθος της διερεύνησης.

Αναφορικά με το βαθμό δόμησης της συνέντευξης, επιλέχθηκε η **ημιδομημένη συνέντευξη**, η οποία περιλαμβάνει ορισμένα προκαθορισμένα ερωτήματα και θεματικούς άξονες που μπορούν να εμπλουτιστούν κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Αυτής της μορφής η συνέντευξη προσφέρει έναν οδηγό, ιδιαίτερα χρήσιμο για αρχάριους ερευνητές, γύρω από κάποια σημαντικά θέματα που κρίνεται απαραίτητο να καλυφθούν. Η ημιδομημένη συνέντευξη προτιμήθηκε στην έρευνα αυτή διότι προσφέρει δύο βασικά πλεονεκτήματα. Αρχικά, παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αλλάξει τη σειρά των ερωτημάτων, να τροποποιήσει το περιεχόμενο τους ανάλογα με την τροφοδότηση που παίρνει από κάθε συμμετέχοντα και να προσθέσει ή να παραλείψει θέματα προς



συζήτηση. Το δεύτερο προτέρημα του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι χάρη στην ευελιξία είναι δυνατή ακόμη μεγαλύτερη εμβάθυνση στις αντιλήψεις, τα βιώματα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

### **3.4. Δημιουργία οδηγού συνέντευξης.**

Η δημιουργία του εργαλείου της ημιδομημένης ποιοτικής συνέντευξης βασίστηκε σε ένα οδηγό κάποιων κεντρικών αξόνων. Τα ερωτήματα που περιλάμβανε κάθε άξονας προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κοινού που απευθύνονται. Ο οδηγός, λοιπόν, συνέντευξης που χρησιμοποίησε η παρούσα έρευνα δεν ακολούθησε κάποιον ήδη υπάρχοντα, εφόσον δε βρέθηκαν παρόμοιες έρευνες, και περιγράφεται ακολούθως.

Αρχικά, τέθηκαν κάποιες γενικές ερωτήσεις που είχαν ως στόχο να σκιαγραφήσουν το προφίλ των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το φύλο, τα έτη υπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα ακαδημαϊκά και τα επιπλέον προσόντα, το φορέα εκπαίδευσης που έχουν διδάξει (ιδιωτικός – δημόσιος), το είδος σχολείου (ολιγοθέσια – πολυθέσια), τις περιοχές που εργάζονταν αυτή τη χρονιά, καθώς και τις τάξεις στις οποίες έχουν διδάξει το μάθημα της Ιστορίας. Στη συνέχεια, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι εξής θεματικοί άξονες:

#### **1<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας:** Διδασκαλία Ιστορίας

- ❖ Το μάθημα της Ιστορίας ανήκει σε εκείνα που τους αρέσει να διδάσκουν;
- ❖ Τι επιδιώκουν να αποκομίσουν οι μαθητές από το μάθημα της Ιστορίας; Ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί τους στόχοι;
- ❖ Πώς διαρθρώνουν συνήθως το μάθημα της Ιστορίας;
- ❖ Με ποιους τρόπους αξιολογούν τους μαθητές στη διδασκαλία της Ιστορίας;

#### **2<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας:** Απόψεις εκπαιδευτικών

- ❖ Τι πιστεύουν για τη χρήση του χάρτη ως εργαλείο διδασκαλίας και για ποια διδακτικά αντικείμενα προσφέρεται;
- ❖ Ποια είναι η γνώμη τους για τη χρήση κάθε είδους χαρτών (πλην των εννοιολογικών) στη διδασκαλία της Ιστορίας;
- ❖ Ποια είναι η άποψή τους για τους χάρτες που περιέχουν τα εγχειρίδια Ιστορίας των μαθητών του Δημοτικού;

#### **3<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας:** Διδακτικές πρακτικές - Είδη χαρτών

- ❖ Με ποιους τρόπους και σε ποιες χρονικές φάσεις της διδασκαλίας εντάσσουν χάρτες κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος;
- ❖ Συνήθως για ποια ιστορικά θέματα καταφεύγουν στη χρήση κάποιου χάρτη;
- ❖ Ποια είδη χαρτών από τους γενικούς (πολιτικοί, γεωμορφολογικοί) και τους θεματικούς (αρχαιολογικοί, ιστορικοί, κλιματολογικοί, αστικοί, παραγωγικοί κ.α.) προτιμούν να εντάσσουν στη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος;
- ❖ Έχουν χρησιμοποιήσει ψηφιακούς, αλληλεπιδραστικούς χάρτες ή εκπαιδευτικά λογισμικά / πλατφόρμες με προτάσεις για την αξιοποίηση τέτοιων χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας;

#### 4<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Μαθητές και χάρτες

- ❖ Πώς προσεγγίζουν οι μαθητές το χάρτη; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν;
- ❖ Με ποιους τρόπους κι εργαλεία μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια του ιστορικού χώρου (παραδείγματα εφαρμογών);
- ❖ Πώς καλλιεργούν την κριτική ιστορική σκέψη των παιδιών μέσω της χρήσης χαρτών στο μάθημα της Ιστορίας;

Οι παραπάνω θεματικοί άξονες αφορούν την πρώτη κατηγορία παραμέτρων του δείγματος, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς εκείνους που χρησιμοποιούν κάθε είδους χάρτες (πλην των εννοιολογικών) κατά τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας. Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν σπάνια ή καθόλου χάρτες στην Ιστορία, παραμένουν οι δύο πρώτοι άξονες με τα ερωτήματα όπως παρατέθηκαν και ακολουθούν τα εξής εναλλακτικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Για ποιους λόγους αποφεύγουν τη χρήση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας;
- Ποιες δυσκολίες θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ιες του Δημοτικού κατά τη χρήση χαρτών;
- Ποιους τρόπους θεωρούν αποτελεσματικότερους για να κατανοήσουν οι μαθητές/ιες τον ιστορικό χώρο;
- Με ποιους τρόπους, μέσα κι εργαλεία βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του ιστορικού χώρου;
- Πώς ενθαρρύνουν τους μαθητές/ιες να καλλιεργήσουν κριτική ιστορική σκέψη;

### 3.5. Το δείγμα της έρευνας.

Η δειγματοληψία αποτελεί μια μέθοδο που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για να επιλέξει ένα συγκεκριμένο αριθμό ανθρώπων από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρει, μειώνοντας έτσι το μέγεθος των δεδομένων που πρέπει να συλλεχθούν. Η σημασία αυτής της επιλογής του δείγματος που θα μελετηθεί είναι καίρια, εφόσον επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα τελικά συμπεράσματα που θα προκύψουν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κάθε ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει, ανάμεσα στην πληθώρα των τεχνικών δειγματοληψίας, εκείνη που εξυπηρετεί πληρέστερα το σκοπό και τις ανάγκες της έρευνας που πραγματοποιεί. Όλες οι δειγματοληπτικές τεχνικές διακρίνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τη δειγματοληψία με πιθανότητα (probability sampling) και τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (non probability sampling). Η διάκριση αυτή αφορά την ακολουθία ή μη των νόμων της πιθανότητας για την επιλογή των μονάδων του δείγματος και κατ' επέκταση τη γενίκευση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από αυτό σε ολόκληρο τον πληθυσμό.

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί το ποιοτικό μεθοδολογικό παράδειγμα και επομένως κάνει χρήση της *χωρίς πιθανότητα δειγματοληπτικής τεχνικής*. Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, ο στόχος εδώ δεν είναι οι στατιστικές αναλύσεις και η εξαγωγή συμπερασμάτων για τα χαρακτηριστικά του δείγματος που θα γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Στον αντίποδα, εκείνο που επιδιώκεται είναι περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορία για μια σε βάθος διερεύνηση των κεντρικών ερωτημάτων και όχι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Έτσι, εφαρμόστηκε η *στρατηγική της*

*σκόπιμης δειγματοληψίας* και επιλέχθηκαν ενεργητικά τα μέλη του δείγματος προκειμένου να έχουν τα επιθυμητά προς διερεύνηση στοιχεία, τη γνώση και την επιθυμία να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το είδος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε δε διασφαλίζει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, κι επομένως δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Η ποιοτική έρευνα στη θέση της έννοιας της γενίκευσης τοποθετεί την έννοια της συμβατότητας και η προσοχή του ερευνητή εστιάζει στο κατά πόσο μια ομάδα ή κοινωνικό φαινόμενο είναι συμβατό και ταιριάζει με άλλες ομάδες ή φαινόμενα που τον ενδιαφέρουν (Κυριαζή, 2001).

Σύμφωνα με την οπτική του Patton (1990), όλοι οι τύποι δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα μπορούν να συμπεριληφθούν στον ευρύ όρο «σκόπιμη δειγματοληψία». Ο ίδιος μάλιστα περιγράφει 15 διαφορετικές στρατηγικές για τη σκόπιμη επιλογή περιπτώσεων, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς την σε βάθος εστίαση μικρών δειγμάτων πλούσιων σε πληροφορίες που επιλέγονται σκόπιμα για να ταιριάζουν στην έρευνα. Ανάμεσα στις 15 παραλλαγές σκόπιμης δειγματοληψίας που αναλύει ο Patton (1990), στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η *σκόπιμη δειγματοληψία κριτηρίου*. Το **δείγμα** της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν ενεργητικά – σκόπιμα με βάση τη γνωστική καταλληλότητα και την επιθυμία απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και με βάση τα εξής κριτήρια: να είναι εν ενεργεία και να έχουν διδάξει Ιστορία τουλάχιστον σε μία από τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού.

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, παρατηρείται απουσία αριθμητικών περιορισμών και σταθερών κανόνων στην ποιοτική ερευνητική μέθοδο. Δεν είναι απαραίτητο να είναι ποσοτικά μεγάλο, χωρίς ωστόσο αυτό να απαγορεύεται (Ιωσηφίδης, 2017). Το μικρό μέγεθος δείγματος υπαγορεύεται μάλιστα τόσο για πρακτικούς λόγους χρόνου, όσο και για τη σε βάθος κατανόηση που επιδιώκει η έρευνα. Άλλωστε, η εις βάθος συνέντευξη μπορεί να αποφέρει πλούσια δεδομένα από λιγότερα άτομα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα ο ακριβής αριθμός του δείγματος δεν καθορίστηκε πριν τη διεξαγωγή της. Η τελική απόφαση λήφθηκε όταν η ενσωμάτωση επιπλέον συνεντεύξεων δεν προσέφερε τίποτα καινούριο και η όλη διαδικασία έφτασε στο σημείο του «θεωρητικού κορεσμού» και πιο συγκεκριμένα ύστερα από 22 ατομικές συνεντεύξεις. Στην πραγματικότητα μετά το πέρας των δεκαοκτώ συνεντεύξεων είχε διαμορφωθεί ένα πλήρες μωσαϊκό εμπειριών και απόψεων των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι επόμενες συνεντεύξεις είχαν ήδη προγραμματιστεί, οπότε προχωρήσαμε στην πραγματοποίησή τους. Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίστηκε από **22** εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι **15** ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι **7** άνδρες.

### **3.6. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων.**

Αρχικά, με γνώμονα τον οδηγό συνέντευξης και τα ερευνητικά ερωτήματα που περιέχει, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας με 3 εκπαιδευτικούς. Στη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας εντοπίστηκαν σημεία και ερωτήματα που δυσκόλευαν τους ερωτώμενους, τα οποία στη συνέχεια τροποποιήθηκαν. Προέκυψαν, ακόμη, κάποιες επιπλέον πτυχές των θεμάτων προς διερεύνηση που δεν είχε συμπεριλάβει η ερευνήτρια, τα οποία προστέθηκαν στον

οδηγό συνέντευξης. Επίσης, εκτιμήθηκε κατά προσέγγιση η απαιτούμενη χρονική διάρκεια της συνέντευξης.

Όσον αφορά τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, τηρήθηκε με συνέπεια το «συμβόλαιο συνέντευξης» (Ritchie et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια προσαρμόστηκε στα δεδομένα του προγράμματος των ερωτώμενων, οι οποίοι έδωσαν τη συγκατάθεση και επέλεξαν τη μέρα και την ώρα που τους βόλευε. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν επαρκώς για το σκοπό και τα οφέλη διεξαγωγής της έρευνας, για τη χρονική της διάρκεια, καθώς και για το δικαίωμά τους να διακόψουν την ερευνητική διαδικασία εάν το επιθυμούν. Επιπλέον, τονίστηκε η απόλυτη διατήρηση της ανωνυμίας και η προστασία των προσωπικών δεδομένων τους. Κάθε «συνάντηση» με τους συμμετέχοντες ξεκινούσε με μικρή συζήτηση προκειμένου να αισθανθούν οικειότητα και άνεση μέσα σε φιλικό κλίμα. Σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό, διακριτικότητα κι ενθάρρυνση για να ξεδιπλώσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον τόνο φωνής της ερευνήτριας, στον τρόπο που έθετε τις ερωτήσεις αλλά και στον τρόπο αντίδρασης στις απαντήσεις των ερωτώμενων προκειμένου να μην τους προκαταλαμβάνει. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια να μην φανερωθούν οι προσωπικές απόψεις της ερευνήτριας – συνεντευκτή, αλλά και να αποφευχθούν στερεοτυπικές εκφράσεις και ιδέες.

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιούνταν δια ζώσης σε μέρη που θα επέλεγαν οι συμμετέχοντες. Ωστόσο, λόγω των έκτακτων συνθηκών που επικράτησαν με την εξάπλωση του κορονοϊού και την απαγόρευση κυκλοφορίας, αυτό δεν κατέστη δυνατό. Επομένως, το ερευνητικό εργαλείο προσαρμόστηκε στις περιστάσεις και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν όλες διαδικτυακά σε πραγματικό χρόνο, είτε μέσω της εφαρμογής του Skype είτε με τις πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης Zoom και Webex. Σε όλες τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε κάμερα προκειμένου να διατηρηθεί το ουσιαστικό πλεονέκτημα της οπτικής επαφής με τους συνεντευξιαζόμενους, αφότου συμφώνησαν και έδωσαν την άδεια για τη χρήση κάμερας. Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια, οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας διήρκησαν από 30 λεπτά μέχρι 1 ώρα και 30 λεπτά.

Οι παραπάνω διαδικτυακές συνδέσεις προσέφεραν τη δυνατότητα εγγραφής των τηλεδιασκέψεων. Η εγγραφή τόσο της εικόνας όσο και του ήχου ήταν ζωτικής σημασίας για τη μετέπειτα απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των δεδομένων. Σημαντικότατο πλεονέκτημα κρίθηκε η καταγραφή κάθε στοιχείου μη λεκτικής επικοινωνίας, εφόσον η ερευνήτρια μπορούσε σε δεύτερο χρόνο να ξαναδεί εκφράσεις προσώπου, κινήσεις χεριών, παύσεις, εμφατικές δηλώσεις κ.α. Εντέλει, δεν απαιτήθηκε κανένα είδος μετακίνησης και οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πρόθυμοι να μοιραστούν τις προσωπικές εμπειρίες τους από το άνετο, οικείο περιβάλλον του σπιτιού τους, αφιερώνοντας το διαθέσιμο χρόνο τους αποκλειστικά στη συνέντευξη. Άλλωστε, με τις διαδικτυακές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες νιώθουν ελευθερία ως προς τις απαντήσεις τους, δε διστάζουν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους παραμένοντας στην «ασφαλή θέση» του σπιτιού τους. Επιπλέον, τέτοιου είδους συνεντεύξεις προσφέρουν πρόσβαση σε παγκόσμιας κλίμακας δείγμα, ελαχιστοποιώντας γεωγραφικές αποστάσεις (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2019). Έτσι, δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής εκπαιδευτικών από διαφορετικές πόλεις και χωριά της ηπειρωτικής Ελλάδας, όπως από την Ξάνθη, τη Θεσσαλονίκη, την Καβάλα,

τη Βέροια, τα Γιαννιτσά, την Αριδαία, την Κόρινθο αλλά και της νησιωτικής (Κρήτη, Κάρπαθος, Σάμος).

### 3.7. Επιλογή μεθόδου ανάλυσης.

Ο ερευνητής που επιλέγει την ποιοτική έρευνα γνωρίζει από την αρχή ότι το διερευνώμενο κοινωνικό φαινόμενο είναι ήδη προεξηγημένο από τα υποκείμενα που το βιώνουν και το παράγουν. Εκείνο που χρειάζεται είναι η βαθιά διείσδυση και κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τον κοινωνικό κόσμο και τη δράση τους σε αυτόν. Η ποιοτική έρευνα, επομένως, αποτελεί μια ανακατασκευαστική διαδικασία, κατά την οποία ο ερευνητής εισέρχεται στο πεδίο έρευνας και μελετάει τα υποκείμενα προκειμένου να συγκροτήσει το αντικείμενό του (Τσιώλης, 2015). Επιπλέον, χρειάζεται να είναι πάντα ενεργός συνδυάζοντας με λογικό τρόπο τα στοιχεία που συγκεντρώνει. Μία σημαντική διαφορά της ποιοτικής από την ποσοτική μέθοδο αποτελεί η ανάγκη να εμβαθύνει στο τι σημαίνει για τους συμμετέχοντες η εμπειρία που περιγράφουν. Με άλλα λόγια, η ποιοτική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα να καταγραφούν οι «φωνές» και οι εκφράσεις των υποκειμένων (Παρακευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Με στόχο, λοιπόν, να ακουστούν οι φωνές κι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, συγκεντρώθηκε πλούσιο υλικό δεδομένων μέσα από τις 22 ημιδομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση του ερευνητικού αυτού υλικού ήταν η *ερμηνευτική – φαινομενολογική ανάλυση (Interpretative Phenomenological Analysis)*. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο δίνεται η δυνατότητα της κατανόησης των τρόπων που τα άτομα προσδίδουν νόημα στον κοινωνικό κόσμο τους και οικοδομούν τα βιώματά τους σε σχέση με το φαινόμενο που ερευνάται (Τσιώλης, 2015). Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης αφορά τη λεπτομερή εξέταση της προσωπικής βιωμένης εμπειρίας, παρέχοντας πρώτα μια σε βάθος περιγραφή κάθε περίπτωσης προτού προχωρήσει στην αναζήτηση μοτίβων σύγκλισης ή απόκλισης. Η έμφαση εστιάζεται στην ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα της εμπειρίας των συμμετεχόντων, αλλά και στον τρόπο που αυτοί κατανοούν τον κόσμο, τα βιώματα και τον εαυτό τους (Eatough & Smith, 2007).

Οι τρεις βασικές προκείμενες της ερμηνευτικής – φαινομενολογικής ανάλυσης αποτελούν και τα βασικά χαρακτηριστικά της. Αρχικά, πρόκειται για φαινομενολογική ανάλυση, εφόσον επιθυμούμε να μελετήσουμε την προσωπική αντίληψη των ατόμων για ένα γεγονός ή εμπειρία έτσι όπως μας προσφέρεται και τη βιώνει μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και χρονικές στιγμές. Δεν τίθεται προσπάθεια «αντικειμενικοποίησης» των εμπειριών και απόδοσής τους σε κάποια αιτία, ούτε γενίκευσης των αποτελεσμάτων για έναν πληθυσμό. Ο ερμηνευτικός χαρακτήρας της μεθόδου προκύπτει από την προσπάθεια του ερευνητή να εισχωρήσει στον προσωπικό κόσμο του συμμετέχοντα για να εντοπίσει τα νοήματα των εμπειριών του. Αυτή η πρόσβαση για να αποκτηθεί «εσωτερική οπτική» βασίζεται στις αντιλήψεις – οπτικές, την ερμηνευτική ικανότητα και την υποκειμενικότητα του ερευνητή (Smith, Jarman & Osborn, 1999). Τέλος, η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μια ιδιογραφική προσέγγιση που ενδιαφέρεται για τις λεπτομέρειες, την ιδιαιτερότητα και τις αποχρώσεις κάθε περίπτωσης αλλά και την κεντρικότητα κάποιων γενικών θεμάτων στις ζωές όλων των συμμετεχόντων (Eatough & Smith, 2007).

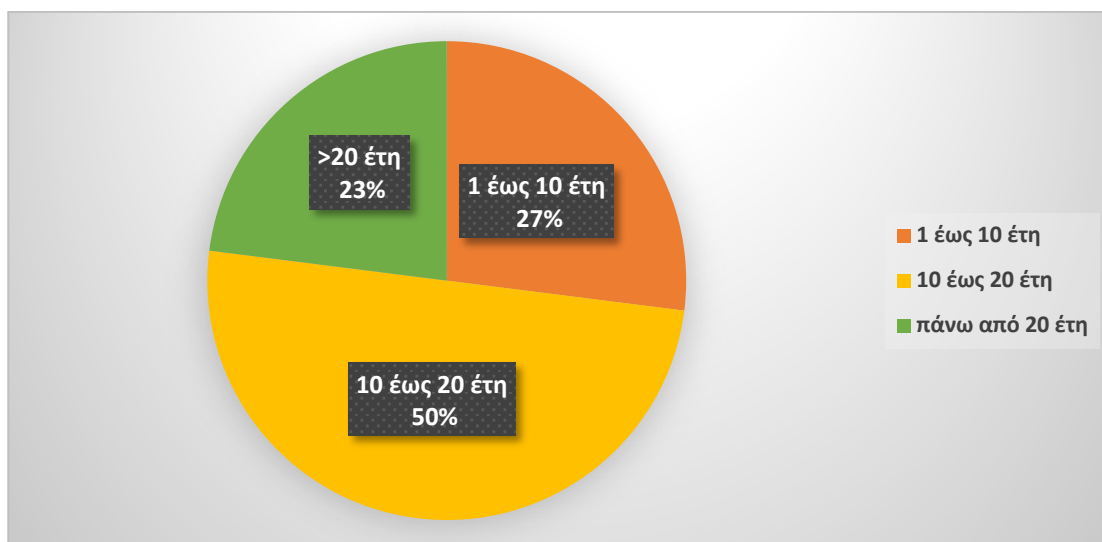
Με την ερμηνευτική - φαινομενολογική ανάλυση των πλούσιων δεδομένων που συλλέχθηκαν, η ερευνήτρια προσπάθησε να διατηρήσει την εγκυρότητα των αντιλήψεων κι εμπειριών που είχαν οι συμμετέχοντες. Αναφορικά με την ταξινόμηση των δεδομένων, υιοθετήθηκε η ‘δια-τμηματική (cross-sectional) λογική’, σύμφωνα με την οποία τα κείμενα των διαφορετικών περιπτώσεων χωρίζονται σε επιμέρους τμήματα και οργανώνονται με βάση ένα κοινό σύστημα κατηγοριών ή θεματικών αξόνων που διαμορφώνεται σταδιακά (Ιωσηφίδης, 2017). Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), η ‘δια-τμηματική’ και η ‘μη δια-τμηματική ή ολιστική προσέγγιση’ δεν αναιρούν η μία την άλλη και μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά. Για την ανάλυση δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση με μια ιδιογραφική έμφαση κι αναζήτηση του ιδιαίτερου, του ιδιογραφικού. Επιπλέον, αναφορικά με το επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων, η ερευνήτρια εστίασε το ενδιαφέρον στα αναδυόμενα θέματα και το περιεχόμενο των λεχθέντων και όχι στη δομή ή τη διαλογική ανάλυση. Με άλλα λόγια, στο επίκεντρο της ανάλυσης τέθηκε το «τι» ειπώθηκε, παρά στο «πως» ή «με ποιο σκοπό» (Τσιώλης, 2015).

## 4. Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από **22** συνολικά εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι εν ενεργεία δάσκαλοι στο Δημοτικό κι έχουν διδάξει Ιστορία τουλάχιστον σε μία από τις μεγαλύτερες τάξεις. Από το σύνολο των 22 συμμετεχόντων οι **15** είναι **γυναίκες** και οι υπόλοιποι 7 είναι **άνδρες**. Η συγκεκριμένη αναλογία ανταποκρίνεται σε γενικές γραμμές στην ελληνική πραγματικότητα, εφόσον η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανήκει στο γυναικείο φύλο.

Παρακάτω ακολουθούν περιγραφές για κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά του προφίλ των συμμετεχόντων. Για όλα τα χαρακτηριστικά, προηγείται το εκάστοτε γράφημα κι ακολουθεί η περιγραφή του.



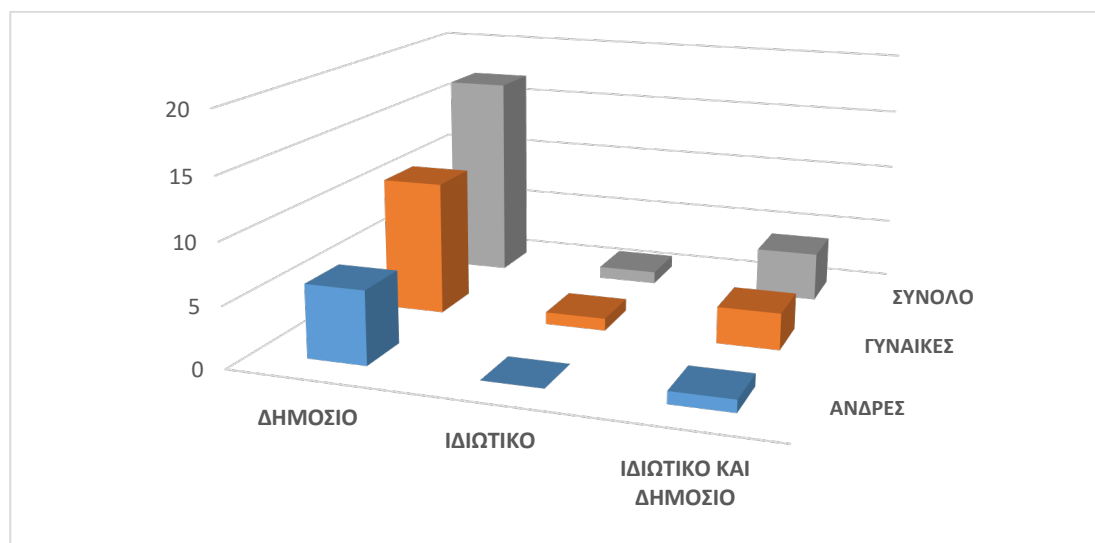
Γράφημα 1: ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Αναφορικά με τα **έτη υπηρεσίας** στο σχολείο, επιλέχθηκαν σκόπιμα εκπαιδευτικοί από όλο το χρονικό φάσμα εμπειρίας, τόσο νεοδιορισθέντες ή αναπληρωτές με λίγα χρόνια διδασκαλίας, όσο και εμπειρότεροι που συμπλήρωσαν 30 χρόνια στις τάξεις. Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα πίτας (Γράφημα 1), προέκυψαν 3 κατηγορίες ετών διδασκαλίας των συμμετεχόντων. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα ακριβώς οι μισοί (11 από τους 22), έχουν από 10 μέχρι 20 χρόνια εμπειρίας στο δημοτικό σχολείο. Στην κατηγορία με τους νεότερους εκπαιδευτικούς ανήκει το 27%, δηλαδή 6 άτομα, από τα οποία τα 5 είναι αναπληρωτές δάσκαλοι. Τέλος, το 23% του δείγματος (5 άτομα) αποτελείται από δασκάλους με εμπειρία πάνω από 20 χρόνια στις τάξεις, εκ των οποίων οι 3 κουβαλούν πάνω από 30 χρόνια στην εκπαιδευτική τους καριέρα.

<b>ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>			
	1 - 10 έτη	10 - 20 έτη	> 20 έτη
<b>Άνδρες</b>	0	3	4
<b>Γυναίκες</b>	6	8	1
<b>Σύνολο</b>	6	11	5

**Πίνακας 1: ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

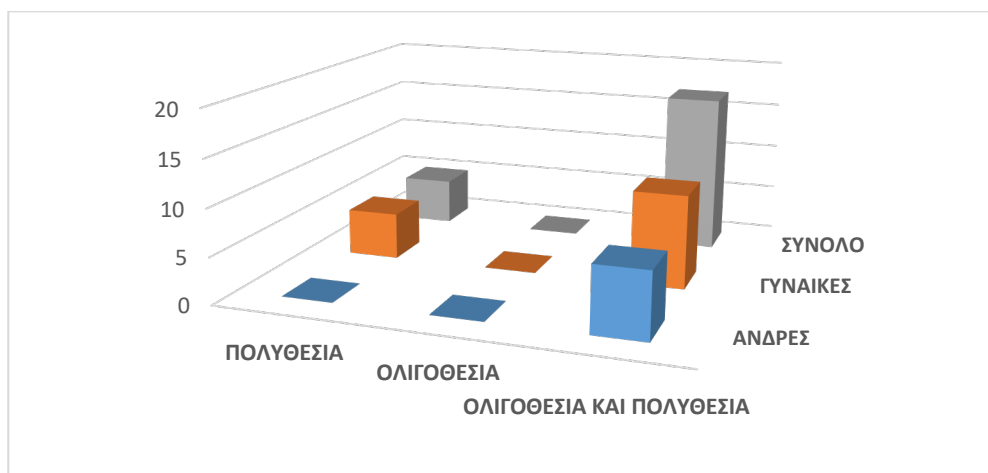
Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 1) παρουσιάζεται η κατανομή των δύο φύλων ανάλογα με τα **χρόνια υπηρεσίας** τους στο σχολείο. Σύμφωνα με αυτόν, οι περισσότερες δασκάλες, δηλαδή 8 από τις 15, έχουν εμπειρία 10 έως 20 ετών, ενώ αμέσως οι επόμενες περισσότερες (6 από τις 15) είναι νέες δασκάλες που δουλεύουν λίγα χρόνια ως αναπληρώτριες. Αντίθετα, η πλειονότητα των ανδρών και συγκεκριμένα οι 4 από τους 7, έχουν μακρόχρονη εμπειρία άνω των 20 ετών σε δημοτικά σχολεία. Μάλιστα οι μισοί από αυτούς είναι πάνω από 30 χρόνια εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.



**Γράφημα 2: ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Όσον αφορά τον **φορέα εκπαίδευσης** στον οποίο έχουν εργαστεί οι συμμετέχοντες, όπως απεικονίζει το Γράφημα 2, η πλειονότητα των δασκάλων (17 από τους 22) και των δύο φύλων έχουν εργαστεί μόνο σε δημόσια σχολεία. Αποκλειστικά σε ιδιωτικό σχολείο έχει εργαστεί μόνο μία δασκάλα από τους ερωτηθέντες, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί (4 από τους 22) έχουν εμπειρία τόσο σε ιδιωτικό όσο και σε δημόσιο σχολείο. Σε αυτούς ανήκουν 3 δασκάλες που δούλεψαν αρχικά 1-2 χρόνια σε ιδιωτικό και μετά στο δημόσιο και ένας δάσκαλος με εμπειρία 4 ετών σε ιδιωτικό και τα υπόλοιπα 13 σε δημόσια σχολεία.





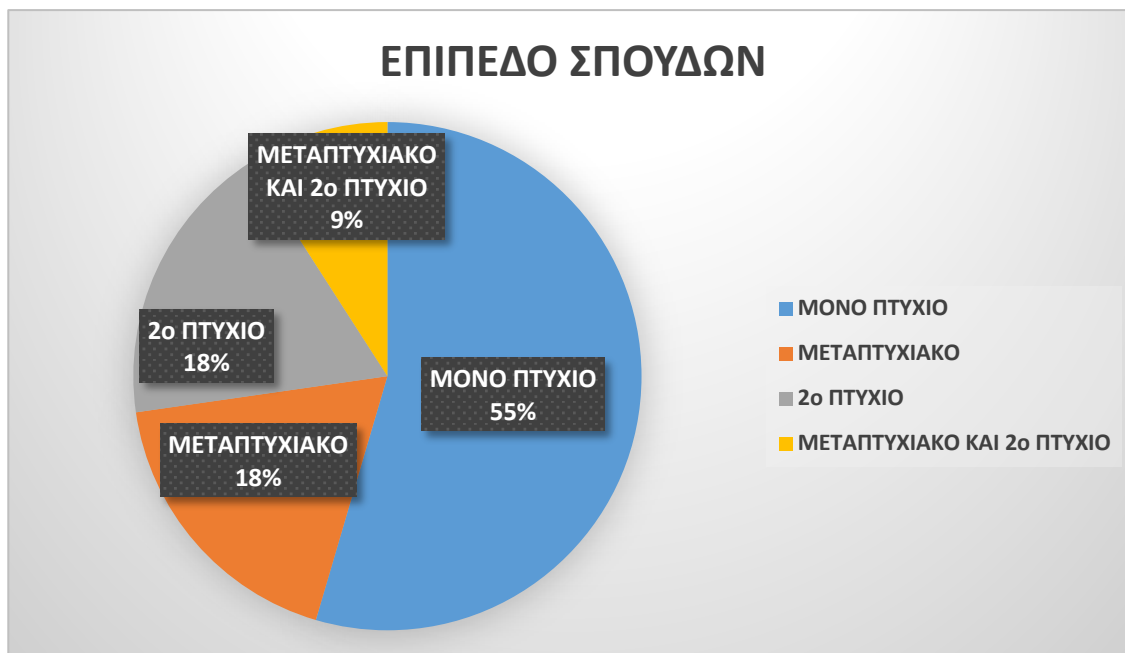
**Γράφημα 3: ΕΙΔΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Για τη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών, εκτός από το φορέα εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί, εξίσου σημαντική είναι η πληροφορία για το *είδος των σχολείων* που έτυχαν στη διάρκεια της καριέρας τους. Η διάκριση πολυθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων είναι ζωτικής σημασίας για τους δασκάλους εφόσον καθορίζει μεταβλητές, όπως η διδασκαλία ταυτόχρονα σε 2 ή περισσότερες τάξεις, μικρά ή μεγάλα τμήματα, συμπλήρωση ωραρίου σε άλλες τάξεις, επιλογή κύκλου μαθημάτων στη συνδιδασκαλία κ.α. Το γράφημα 3 πιο πάνω παρουσιάζει πόσοι εκπαιδευτικοί έχουν δουλέψει είτε μόνο σε πολυθέσια, είτε σε ολιγοθέσια, ή ακόμη και στα δύο είδη σχολείων. Όπως φαίνεται, η πλειοψηφία (17 από τους 22) των εκπαιδευτικών έχει εργαστεί και στα δύο είδη σχολείων. Εδώ ανήκει και το σύνολο των ανδρών. Επιπλέον, οι 13 από τους 17 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα πρώτα χρόνια ξεκίνησαν από ολιγοθέσια σχολεία κι έκτοτε εργάζονται σε πολυθέσια, ενώ στους υπόλοιπους 4 υπάρχει εναλλαγή. Μόνο σε πολυθέσια σχολεία έχουν εμπειρία τα υπόλοιπα 5 άτομα του δείγματος που είναι δασκάλες. Αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι 3 από τις 5 δασκάλες έχουν υπηρεσία 10 και 18 ετών μόνο σε πολυθέσια σχολεία. Τέλος, αναφορικά με τα ολιγοθέσια σχολεία, κανένας εκπαιδευτικός από το δείγμα δεν έχει εκπαιδευτική εμπειρία μόνο σε ολιγοθέσια σχολεία.

	ΑΚΑΔΗΜΙΑ	Π.Τ.Δ.Ε.
<b>Άνδρες</b>	4	3
<b>Γυναίκες</b>	2	13
<b>Σύνολο</b>	6	16

**Πίνακας 2: ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος για τη δημιουργία του προφίλ των εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο των σπουδών τους. Το κύριο κι αυτονόητο προσόν των εκπαιδευτικών είναι το *πτυχίο παιδαγωγικής επάρκειας*. Όπως φαίνεται παραπάνω (Πίνακας 2), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (16 στο σύνολο των 22) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης, ενώ οι υπόλοιποι 6 ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στην Ακαδημία διετούς φοίτησης με εξομοίωση του πτυχίου τους και παρακολούθηση μαθημάτων στο Διδασκαλείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι άνδρες που τελείωσαν την Ακαδημία είναι περισσότεροι από τις γυναίκες αντίστοιχα.



**Γράφημα 4: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στα **επιπλέον προσόντα** των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή δεύτερο πτυχίο από κάποιο άλλο τμήμα. Σύμφωνα με το παραπάνω Γράφημα 4, ελάχιστα παραπάνω από τους μισούς (12 από τους 22) κατέχουν μόνο το πτυχίο είτε της Ακαδημίας, είτε κάποιου Π.Τ.Δ.Ε.. Οι υπόλοιποι 10 εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μοιρασμένοι ως εξής: 4 από αυτούς έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, άλλοι 4 κατέχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ 2 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν στην κατοχή τόσο μεταπτυχιακό δίπλωμα όσο και δεύτερο πτυχίο.

	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	2 <sup>ο</sup> ΠΤΥΧΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΚΑΙ 2 <sup>ο</sup> ΠΤΥΧΙΟ
<b>Άνδρες</b>	0	2	1
<b>Γυναίκες</b>	4	2	1
<b>Σύνολο</b>	4	4	2

**Πίνακας 3: ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Στον Πίνακα 3 κατανέμονται οι 10 εκπαιδευτικοί με τα επιπλέον προσόντα, ανάλογα με το φύλο τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι μόνο γυναίκες κατέχουν μεταπτυχιακό, ενώ στο δεύτερο πτυχίο που ισοψηφούν 2 δασκάλες και 2 δάσκαλοι, συμπεραίνουμε ότι υπερτερούν οι άντρες αν αναλογιστούμε το σύνολο των ανδρών (2 στους 7 άνδρες, 2 στις 15 γυναίκες). Το ίδιο θα λέγαμε και για τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και δεύτερο πτυχίο (1 στους 7 άνδρες, 1 στις 15 γυναίκες).

	Θεσ/νικη	Περιφέρεια Θεσ/νικης	Γιαννιτσά	Αριδαία	Καβάλα	Ξάνθη	Κόρινθος	Βέροια	Νησιά
Ανδρες	2	2	1					1	1
Γυναίκες	3	2	2	2	2	1	1		2
Σύνολο	5	4	3	2	2	1	1	1	3

**Πίνακας 4: ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Οι διαδικτυακές συνεντεύξεις που διεξήχθησαν σε πραγματικό χρόνο έδωσαν τη δυνατότητα συμμετοχής εκπαιδευτικών από ολόκληρη την Ελλάδα, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 4. Αναφορικά με τον *τόπο εργασίας*, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (οι 9 από τους 22) εργάζονταν την περίοδο της έρευνας στη Θεσσαλονίκη και σε περιοχές της περιφέρειας, όπως στο Ασβεστοχώρι και την Περαιά. Τα Γιαννιτσά και η νησιωτική Ελλάδα (συγκεκριμένα η Κρήτη, η Σάμος κι η Κάρπαθος) αποτελούν την επόμενη κατηγορία με 3 άτομα καθεμία, ενώ στην Αριδαία και την Καβάλα εργάζονται από 2 συμμετέχοντες. Μεμονωμένες συμμετοχές υπήρχαν από την Ξάνθη, τη Βέροια και την Κόρινθο. όπως γίνεται αντιληπτό, η πλειονότητα των ανδρών (4 από τους 7) εργάζεται στη Θεσσαλονίκη και την περιφέρειά της, ενώ οι γυναίκες είναι μοιρασμένες ανάμεσα στη Θεσσαλονίκη, τα Γιαννιτσά, την Αριδαία, την Καβάλα και τα νησιά, με εξαίρεση μεμονωμένες συμμετοχές από Ξάνθη και Κόρινθο.



**Γράφημα 5: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΑΣΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΚΙ ΕΠΑΡΧΙΑ**

Εκτός από την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την εργασία τους σε ευρύτερους νομούς, πόλεις και νησιά, ήταν απαραίτητη η διάκριση ανάμεσα σε σχολεία που βρίσκονται στην *επαρχία, την περιφέρεια ή σε χωριά και σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων*. Όπως απεικονίζει το Γράφημα 5, οι συμμετέχοντες είναι μοιρασμένοι ακριβώς, έτσι ώστε οι μισοί εργάζονταν σε σχολεία της επαρχίας / περιφέρειας ή σε χωριά και οι άλλοι μισοί σε σχολεία αστικών κέντρων. Διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των δύο φύλων. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των ανδρών (το 71%) εργαζόταν σε μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί (το 60%) εργάζονταν στην επαρχία και σε χωριά.

#### 4.2. Στάσεις και πρακτικές στη διδασκαλία της Ιστορίας.

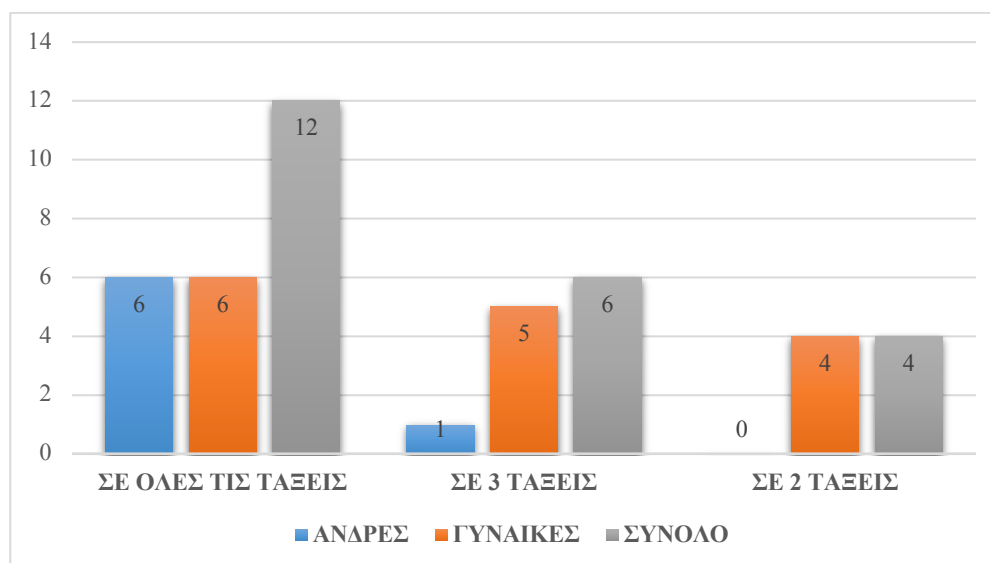
Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας προσπάθειας στρέφεται γύρω από τη διδασκαλία της Ιστορίας και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση χαρτών σε αυτήν. Κρίθηκε, επομένως, ζωτικής σημασίας η διερεύνηση των πεποιθήσεων, στάσεων και πρακτικών όσων συμμετείχαν στην έρευνα απέναντι στη διδασκαλία της Ιστορίας. Σε κάθε συνέντευξη, τις ερωτήσεις για τα βασικά χαρακτηριστικά προφίλ ακολουθούσαν ερωτήσεις επικεντρωμένες στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η διερεύνηση του κατά πόσο και με ποιους τρόπους οι δάσκαλοι αξιοποιούν χάρτες όταν διδάσκουν Ιστορία προϋποθέτει μια γενικότερη διδακτική «σκιαγράφησης» τους, σε σχέση με το ιστορικό μάθημα. Για παράδειγμα, η προτίμησή τους ή όχι στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να επηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές τους, ενώ οι πεποιθήσεις τους για την αξιολόγηση του μαθήματος αποκαλύπτουν τη στάση και την κοσμοθεωρία τους για την έννοια της διδασκαλίας.

Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν οι εξής παράμετροι της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων:

- I. Σε ποιες από τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού έχουν διδάξει Ιστορία.
- II. Κατά πόσο ανήκει η Ιστορία στα μαθήματα που τους αρέσει να διδάσκουν.
- III. Τι είδους στόχους θέτουν και τι περιμένουν να αποκομίσουν οι μαθητές από το μάθημα της Ιστορίας.
- IV. Πως διαρθρώνουν μια τυπική καθημερινή διδασκαλία.
- V. Πως διαμορφώνουν την αξιολόγηση του μαθήματος.

Παρακάτω ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, αναφορικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ιστορικού μαθήματος.

#### I. ΤΑΞΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.



Γράφημα 6: ΤΑΞΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ

Όπως απεικονίζει το παραπάνω Γράφημα 6, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (οι 12 από τους 22) έχουν διδάξει την Ιστορία σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και επομένως έχουν σχηματίσει πλήρη εικόνα των διδακτικών πρακτικών και της ύλης που αντιστοιχεί σε κάθε τάξη. Από τους υπόλοιπους δασκάλους του δείγματος, οι 6 έχουν πετύχει στη διάρκεια της καριέρας τους 3 από τις 4 μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού διαθέτοντας μια αρκετά πλούσια διδακτική εμπειρία, ενώ 4 άτομα έχουν διδάξει την Ιστορία σε 2 τάξεις στο δημοτικό σχολείο. Να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι η ερώτηση αφορούσε το ποιες από τις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις έχουν πετύχει στην εκπαιδευτική τους καριέρα και όχι πόσες φορές καθεμία από αυτές.

Παρατηρώντας το παραπάνω γράφημα, γίνεται αντιληπτή η μεγάλη διαφοροποίηση που προκύπτει ανάμεσα στα δύο φύλα. Η συντριπτική πλειοψηφία των ανδρών εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα οι 6 από τους 7, έχει διδάξει την Ιστορία σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, ενώ ο έβδομος έχει εμπειρία στις 3 από τις 4 μεγαλύτερες τάξεις. Αντίθετα, στο γυναικείο φύλο λιγότερες από τις μισές (οι 6 από τις 15) έχουν εμπειρία όλων των τάξεων, ενώ 4 δασκάλες έχουν διδάξει την Ιστορία στις μισές τάξεις.

Συσχετίζοντας τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις τάξεις που έτυχε να αναλάβουν στη θητεία τους, προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά, οι 4 δασκάλες που έχουν διδάξει μόνο σε 2 από τις 4 μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού είναι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία στο σχολείο, από 2 έως 6 χρόνια, και επομένως είναι αναμενόμενο να μην έχουν διδακτική εμπειρία στις τάξεις του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος. Αξιοσημείωτο είναι ότι στους εκπαιδευτικούς που ανέφεραν ότι έχουν πλήρη εικόνα από όλες τις τάξεις που διδάσκεται η Ιστορία ανήκουν τόσο άτομα με 9 χρόνια υπηρεσίας όσο κι εκείνα με 32 χρόνια. Εντύπωση προκλήθηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι στα 18 χρόνια που είναι εν ενεργεία έχουν διδάξει στη Γ' ή Δ' τάξη και μόνο μια χρονιά σε κάποια άλλη, ενώ μια δασκάλα με 22 χρόνια υπηρεσίας ανέφερε ότι διδάσκει την Ιστορία σχεδόν πάντα στην Ε' ή ΣΤ' τάξη και μόνο μια χρονιά στη Γ'. Η προτίμηση των εκπαιδευτικών σε κάποια ή κάποιες συγκεκριμένες τάξεις παρατηρήθηκε και στην ομάδα των εκπαιδευτικών με πάνω από 20 έτη διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν περιπτώσεις με 25 ή 30 χρόνια στο σχολείο που δίδαξαν ελάχιστα στη Γ' και Δ' και προτίμησαν για πολλά χρόνια τις δύο μεγαλύτερες τάξεις, αλλά και περιπτώσεις με την ακριβώς αντίθετη επιλογή.

## II. ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.

Για την βαθύτερη κατανόηση των στάσεων και πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο όταν διδάσκουν την Ιστορία, απαραίτητη κρίθηκε η γνώση της τοποθέτησής τους απέναντι στο μάθημα. Αναλυτικότερα, επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο αρέσει ή όχι στους συμμετέχοντες να διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας και για ποιους λόγους. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, το οποίο θα διαφανεί κατά την ανάλυση. Η ποικιλία των απόψεων και τα σημεία σύγκλισης περιγράφονται παρακάτω.

Αρχικά, εντύπωση προξένησε η μεγάλη δημοφιλία του μαθήματος της Ιστορίας με τους 20 από τους 22 εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι γενικά είτε τους αρέσει και ανήκει στα αγαπημένα τους μαθήματα, είτε το βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο. Από το σύνολο του δείγματος μόνο σε 2 δασκάλες δεν αρέσει η διδασκαλία της Ιστορίας,

εκ των οποίων μία συμπλήρωσε ότι «*Η ιστορία με δυσκολεύει λίγο. Θεωρώ πως ίσως δεν την κάνω πολύ σωστά*» (Συν. 22). Ωστόσο, και οι δύο συμφωνούν ότι προτιμούν περισσότερο την ύλη που πραγματεύεται το εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης, διότι το μεγαλύτερο κομμάτι αφορά τη Μυθολογία που διδάσκεται πιο ευχάριστα «σαν παραμυθάκι».

Από τους υπόλοιπους 20 δασκάλους που έδειξαν έντονα την προτίμηση και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, σημειώθηκε ποικιλία στάσεων απέναντι τόσο στην Ιστορία ως μάθημα, όσο και στη διδακτική της στο Δημοτικό. Ορισμένοι δήλωσαν ότι τους αρέσει πολύ γενικά η Ιστορία, τη διαβάζουν και μόνοι τους και είναι χρήσιμη για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών, χωρίς ωστόσο να αναλύσουν περαιτέρω την προτίμηση και τα επιχειρήματά τους. Ένας εκπαιδευτικός που δεν την τοποθετεί στα αγαπημένα του και προτιμάει τη Γλώσσα, αναφέρει ότι

*«Η Ιστορία είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο μάθημα γιατί μπορεί κάποιος να το προχωρήσει παραπέρα και να το συνδέσει με πάρα πολλά μαθήματα. Θεωρώ είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις το παρελθόν σου γιατί σε βοηθάει καλύτερα να οργανώσεις το παρόν και το μέλλον σου»* (Συν. 20).

Εξίσου ενδιαφέρουσες υπήρξαν οι τοποθετήσεις εκπαιδευτικών, οι οποίες ως μαθήτριες αντιπαθούσαν παντελώς το μάθημα της Ιστορίας. Η αιτιολόγηση αφορούσε κυρίως τον συνήθη τρόπο διδασκαλίας με αποστήθιση κειμένων και πιο συγκεκριμένα όπως ακριβώς διατυπώθηκε: «*Στο σχολείο για μένα ήταν μισητό μάθημα διότι η παπαγαλία είναι μισητή. Γι' αυτό προσπαθώ στους μαθητές μου να το κάνω όσο πιο ευχάριστο, απλό κι εύκολο γίνεται, να μαθαίνουν την ουσία απ' το σχολείο*» (Συν. 14). Οι συγκεκριμένες δασκάλες αγάπησαν την Ιστορία γενικά ως επιστημονικό αντικείμενο στη μετέπειτα πορεία τους είτε μέσω προσωπικής αναζήτησης και ιστορικών μυθιστορημάτων, είτε μέσα από τη διδασκαλία. Άλλοι εκπαιδευτικοί κατέταξαν το μάθημα της Ιστορίας στα αγαπημένα τους λόγω των επιπλέον σπουδών τους σε κλάδους, όπως η Φιλολογία και το Ιστορικό Αρχαιολογικό. Το δεύτερο πτυχίο σε αυτούς τους κλάδους βοήθησε στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας επεκτείνοντας το ενδιαφέρον τους στην έρευνα, την εμπάθυνση και την αναζήτηση επιπλέον του βιβλίου ιστορικών πηγών και πληροφοριών για να προσφέρουν περισσότερα από όσα προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα στα παιδιά.

Υπήρξαν ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών για τους οποίους η προτίμηση και η αγάπη της διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος συνδέεται με παράγοντες που αφορούν τους μαθητές, όπως το ενδιαφέρον τους, το επίπεδο της τάξης, η βοήθεια που έχουν στο σπίτι και γενικά η επίδοσή τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι για ορισμένους δασκάλους το μεράκι για τη διδασκαλία της Ιστορίας επηρεάζεται ανάλογα με το εκάστοτε δυναμικό παιδιών που πετυχαίνουν. Έτσι, υποστηρίζουν πως

*«η αγάπη ενός μαθήματος, όχι μόνο της Ιστορίας, έχει να κάνει και με το ότι τα παιδιά αγαπούν το συγκεκριμένο μάθημα κι ανταποκρίνονται όπως θα έπρεπε, οπότε δημιουργούνται ερεθίσματα που σε κάνουν να το αγαπάς περισσότερο, να επιδίδεσαι ν' ασχοληθείς παραπάνω»* (Συν. 16).

Κοινός τόπος και σημείο σύγκλισης μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων (οι 10 από τους 22) υπήρξε η σύνδεση της προτίμησης του μαθήματος της Ιστορίας με την προτίμηση συγκεκριμένων ιστορικών εποχών κι επομένως τάξεων που διδάσκονται. Από τους εκπαιδευτικούς για τους οποίους το ενδιαφέρον και η προτίμηση επηρεάζεται από την τάξη που αναλαμβάνουν, η πλειοψηφία προτιμά να διδάσκει την Ιστορίας της Γ΄ και

Δ' τάξης, ενώ μόλις 2 επιλέγουν τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το ενδιαφέρον τους για την Ιστορία «έχει να κάνει με τη θεματολογία και την προσέγγιση του εγχειριδίου» (Συν. 6). Δυσαρέσκεια με τον προσανατολισμό των εγχειριδίων Ιστορίας έγινε φανερή στα λεγόμενα εκπαιδευτικού που επεξηγεί ότι «Μου αρέσουν πιο πολύ στοιχεία που αφορούν πολιτισμικά και λαογραφικά χαρακτηριστικά, το πως ζούσε ο λαός σε κάθε εποχή παρά αυτά με τις μάχες και τους πολέμους, η ιστορία όπως διδάσκεται είναι πολύ πολεμο-κεντρική κι αυτό με κουράζει» (Συν. 8).

Το πάθος και την αγάπη τους τόσο για το αντικείμενο της Ιστορίας όσο και τη διδασκαλία της έδειξαν αρκετοί συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, για 8 από τους 22 εκπαιδευτικούς η προτίμηση στην Ιστορία πηγάζει από την εγγενή αγάπη που είχαν πάντοτε και η οποία δεν επηρεάζεται από την ύλη των τάξεων, το επίπεδο των παιδιών, ή παρόμοιες περιστάσεις κάθε χρονιάς. Σε αυτούς συγκαταλέγονται 5 γυναίκες και 3 άνδρες. Κάθε ένας από αυτούς 'φωτίζει' διαφορετικές πτυχές που τον/την ελκύουν στην Ιστορία. Το εύρος και η ποικιλία των δυνατοτήτων που προσφέρει αναφέρονται από δάσκαλο που τονίζει πως

*«Δεν αποτελεί ένα σταθερό μάθημα, αλλά εξελίσσεται. Έχεις πάρα πολλά μέσα, μπορείς να εντάξεις πολλά πράγματα κι από διδακτικής πλευράς και από θεματολογία. Είναι πολύ μεγάλος χώρος και το ενδιαφέρον είναι ότι κάθε φορά σε οδηγεί η τάξη σε πράγματα που δεν είχες σκεφτεί. Στην Ιστορία έχεις πολύ υλικό, πολλές ιδέες να το πας σε άλλα μονοπάτια με τόσο διαφορετικούς τρόπους»* (Συν. 18).

Μία ακόμη δυνατότητα που προσφέρει το μάθημα, σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων από τους 8 δασκάλους που επισήμαναν το ιδιαίτερο μεράκι τους για την Ιστορία, είναι η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών μέσα από ερωτήματα και προβληματισμούς. «Μου αρέσει πάρα πολύ η Ιστορία και να αφιερώνω χρόνο για την κριτική σκέψη των παιδιών, θέτοντας κάποια ερωτήματα, όπως π.χ. αν δε συνέβαινε η μικρασιατική καταστροφή πως θα μπορούσε να είναι σήμερα ο ελληνισμός» (Συν. 11), επισημαίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Η ανάγκη συζήτησης με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της επαφής με το καινούριο μάθημα και η αντιπαραβολή των γεγονότων με τη σημερινή πραγματικότητα αναδύονται από τα προσωπικά βιώματα άλλης συμμετέχουσας. Το αστείρευτο πάθος του για την Ιστορία αποκαλύπτει εκπαιδευτικός με 33 χρόνια εμπειρίας στην τάξη, ο οποίος αναφέρει:

*«Σαν μαθητής μισούσα το σχολείο, όταν έγινα δάσκαλος προσπάθησα να κάνω μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας χρησιμοποιώντας πάρα πολύ τον υπολογιστή. Με μια ομάδα 'τρέλων' συναδέλφων τη δεκαετία του '90 φτιάξαμε λογισμικά που χρησιμοποιήσαμε πολλές φορές. Η επανάληψη γίνεται σαν παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού, τελευταία κάνουμε παιχνίδια τύπου escape rooms. Το γνωστικό κομμάτι που περιέχει πάρα πολλές πληροφορίες, ειδικά στις μεγάλες τάξεις, προσπαθούμε να το αποδομήσουμε, να φτάσουμε στην ουσία με πιο παιγνιώδη τρόπο. Τα παιδιά θα πρέπει να αγαπήσουν την Ιστορία»* (Συν. 12).

Ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε η θετική στάση και το ενδιαφέρον της συντριπτικής πλειονότητας (πλην δύο εξαιρέσεων) των ερωτηθέντων για την Ιστορία και τη διδακτική της. Αρκετοί από αυτούς, όπως φάνηκε από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, έχουν αδυναμία στην Ιστορία προσπαθώντας με εναλλακτικούς τρόπους να μεταδώσουν την αγάπη τους στα παιδιά. Ορισμένοι την προτιμούν όταν πληρούνται προϋποθέσεις, όπως καλό επίπεδο τάξης, ενδιαφέρον μαθητών, βοήθεια από γονείς είτε αγαπούν συγκεκριμένες θεματικές από την ύλη των 4 μεγαλύτερων

τάξεων. Καίριο ρόλο σε αρκετές περιπτώσεις παίζει η προσωπική ενασχόληση και αναζήτηση των εκπαιδευτικών έξω από τα καθορισμένα όρια του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς επίσης και τυχόν σπουδές σε συναφή αντικείμενα.

### III. ΣΤΟΧΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.

Οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας φανερώνονται από τους στόχους που θέτουν κατά τη διδασκαλία του. Για τη βαθύτερη κατανόηση των απόψεων και στη συνέχεια των πρακτικών που εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες, καθοριστικής σημασίας κρίθηκε η διερεύνηση των επιδιώξεων, των προσωπικών κι εκπαιδευτικών στόχων τους. Η απάντηση στο ερώτημα **‘τι επιθυμείτε να αποκομίσουν οι μαθητές από το μάθημα της Ιστορίας’** θα διαφανεί μέσα από τις περιγραφές των στόχων που επισήμαναν οι ερωτηθέντες. Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα στοιχεία που αφορούν τον ανδρικό πληθυσμό του δείγματος που αντιπροσωπεύουν οι 7 δάσκαλοι, στη συνέχεια τα αντίστοιχα στοιχεία από τις 15 γυναίκες εκπαιδευτικούς και στο τέλος θα γίνουν συγκρίσεις κι αλληλοσυσχετισμοί μεταξύ των δύο φύλων.

**Στοχοθεσία ανδρικού πληθυσμού του δείγματος κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας:**

ΣΤΟΧΟΙ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ
Γνωστικοί στόχοι	4
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	4
Καλλιέργεια αγάπης για το μάθημα	4
Κατανόηση ιστορικής συνέχειας κι αλληλουχίας γεγονότων	2
Διαφοροποίηση στόχων ανάλογα με την τάξη	1
Διαθεματική προσέγγιση	1

*Πίνακας 5: ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΑΝΕΦΕΡΑΝ ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ*

Στον πίνακα 5 που παρατίθεται παραπάνω, αναφέρονται συνοπτικά οι προσωπικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτουν οι **άνδρες εκπαιδευτικοί** του δείγματος κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Όπως παρατηρείται, οι 3 συνηθέστεροι στόχοι που θέτει η πλειονότητα των ανδρών συμμετεχόντων όταν διδάσκουν Ιστορία στο Δημοτικό αφορούν το γνωστικό κομμάτι, την κριτική σκέψη και την καλλιέργεια αγάπης για το μάθημα. Οι **γνωστικοί στόχοι**, σύμφωνα με τα λεγόμενα των 4 από τους 7, αναφέρονται στο να μάθουν τα παιδιά για κάποια βασικά γεγονότα, πρόσωπα και τις επιπτώσεις που είχαν, να κατανοήσουν την εκάστοτε ενότητα με τους ειδικούς στόχους της και γενικότερα να αποκομίσουν γνώσεις και πληροφορίες.

Αναφορές στην **επιδίωξη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης** έγιναν επίσης από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (οι 4 από τους 7). Όπως ανέφεραν, είναι σημαντικό να μπορούν οι μαθητές να συσχετίζουν γεγονότα, να βρίσκουν τις αφορμές και τις συνέπειες ενός γεγονότος, να εξάγουν συμπεράσματα από μία εικόνα ή γελοιογραφία, να παρατηρήσουν σε χάρτες διαφορετικών περιόδων μεταβολές κρατικών συνόρων. Ένας δάσκαλος με δεύτερο πτυχίο στο Ιστορικό Αρχαιολογικό προεκτείνοντας την κριτική σκέψη, επιδιώκει μια ευρύτερη ιστορική σκέψη μέσω έρευνας πάνω στα γεγονότα και μελέτη ιστορικών όρων αλλά και τη δημιουργική σκέψη με ερωτήματα, όπως «αν δε συνέβαινε ο Β΄ Π.Π. πως θα ήταν η ιστορία της ανθρωπότητας».



Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντικρουόμενες τοποθετήσεις σχετικά με την ηλικία που μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη. Κάποιος υποστηρίζει πως

*«Θεωρώ ότι κάποια κομμάτια της Ιστορίας απλά διδάσκονται. Δε θεωρώ ότι η ιστορία είναι μία. Οποιον και να ρωτήσεις μπορεί να σου πει τη δική του ιστορία, να χρησιμοποιήσει πηγές και να φτάσει στη γνώμη που εκείνος θέλει, οπότε στην ουσία διδάσκεις Ιστορία. Προσπαθούμε από την Ε΄ να κοιτάνε και πέρα από τα γράμματα, ν' αναπτύξουν μια δική τους κριτική σκέψη αλλά αυτό είναι δύσκολο για το Δημοτικό και δυστυχώς ή ευτυχώς σε μεγάλο βαθμό ο δάσκαλος κατευθύνει την κριτική σκέψη των μαθητών. Σ' αυτή την ηλικία δεν είναι τόσο εύκολο κι εφικτό» (Συν. 18).*

Ενώ σύμφωνα με άλλον *«Πιο πολύ δίνω βαρύτητα στην κριτική σκέψη που μπορεί να ενεργοποιηθεί από τις μικρές τάξεις ακόμη, αν το χειριστείς κατάλληλα και προτρέπεις τα παιδιά να εντρυφήσουν σ' αυτή τη διαδικασία, αρχίζουν να ανακαλύπτουν μόνα τους τον τρόπο που θα διεισδύσουν σε αυτή τη γνώση της Ιστορίας κι έτσι τους δίνεις μια σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων για το υπόλοιπο της ζωής μετά» (Συν. 16).*

Η **καλλιέργεια της αγάπης για το μάθημα** της Ιστορίας αποτελεί επίσης έναν από τους συνηθέστερους στόχους της πλειονότητας των δασκάλων του δείγματος. *«Προσπαθώ να τους κάνω να αγαπήσουν το μάθημα βασικά, διότι τα σχολικά βιβλία ήταν πολύ κακογραμμένα και δυσνόητα για τα παιδιά, οπότε προσπαθώ να μάθουνε περισσότερα πράγματα άσχετα από το βιβλίο» (Συν. 5)* επισημαίνει κάποιος εκπαιδευτικός, ενώ άλλος συμπληρώνει ότι *«Με ενδιαφέρει πάρα πολύ να τους δοθεί το ερέθισμα να αγαπήσουν το αντικείμενο, έτσι ώστε στη μετέπειτα ζωή τους να διαβάσουν ένα ιστορικό μυθιστόρημα, να δουν ένα ντοκιμαντέρ, να ψάξουν στο Ίντερνετ» (Συν. 12).* Προσωπικοί στόχοι των περισσότερων δασκάλων, λοιπόν, είναι να αναπτύξουν το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα προσφέροντας ένα ελκυστικό μάθημα και παρέχοντας δικό τους εποπτικό υλικό προκειμένου οι μαθητές να απολαμβάνουν αυτό που παρακολουθούν και να μη βαριούνται.

Για ορισμένους δασκάλους, όπως καταγράφει ο Πίνακας 5, βασική επιδίωξη αποτελεί να κατανοήσουν οι μαθητές την **ιστορική συνέχεια** διαφόρων γεγονότων, την αλληλουχία τους με βάση τα ερωτήματα 'γιατί', 'ποιος', 'πότε', 'πού', και τη σημασία τους για τη σημερινή διαμόρφωση των πραγμάτων. Επιπλέον, χρειάζεται να αντιληφθούν τα παιδιά ότι ενδέχεται κάποια από τα γεγονότα που διδάσκονται να ξανασυμβούν, οπότε να χαίρονται με αυτό που ζουν τώρα και να νιώθουν ευγνώμονες που δε βιώνουν καταστάσεις πείνας, πολέμου και άλλων δεινών. Τέλος, υπήρξαν μεμονωμένες αναφορές σχετικά με τη **διαφοροποίηση στόχων** ανάλογα με την ηλικία και την τάξη, καθώς και στη δυνατότητα που προσφέρει η Ιστορία να **προσεγγιστεί διαθεματικά** με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Όπως αναφέρθηκε συγκεκριμένα:

*«Μέσα από ένα μάθημα Ιστορίας μπορείς να κάνεις και Μαθηματικά και Γεωγραφία, μπορείς να βρεις κι άλλες πολλές πληροφορίες. Αυτό συνήθως το κάνουμε. Αρκετές φορές το προσεγγίζω διαθεματικά, όχι πάντα. Γιατί όταν παρουσιάζουμε ένα διαδραστικό βίντεο ή χάρτη, αμέσως τα παιδιά μπορούν να αποκομίσουν πάρα πολλές πληροφορίες» (Συν. 9).*

Στοχοθεσία γυναικείου πληθυσμού δείγματος κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας:

ΣΤΟΧΟΙ	ΔΑΣΚΑΛΕΣ
Γνωστικοί Στόχοι	11
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	9
Ηθικοπλαστικοί Στόχοι: εθνική συνείδηση κι απόκτηση αξιών	6
Καλλιέργεια αγάπης για το μάθημα	4
Κατανόηση διαχρονικότητας ανθρ. συμπεριφοράς, γνώση παγκόσμιας ιστορίας - γεγονότων για χρησιμότητα στο μέλλον	4
Εστίαση στην τοπική ιστορία	2
Διαφοροποίηση στόχων ανάλογα με την τάξη	2
Τοποθέτηση στο χωρο-χρόνο και κατανόηση μεταβολής γεωμορφολογίας και ονομάτων τοποθεσιών	2
Γνωριμία τρόπου ζωής, πολιτισμού, πνεύματος εποχής	2
Διαθεματική προσέγγιση	1
Κοινωνικοί Στόχοι (ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)	1
Μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing)	1

Πίνακας 6: ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΑΝΕΦΕΡΑΝ ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΕΣ

Όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος, σύμφωνα με τον πίνακα 6, η πλειονότητά τους, συγκεκριμένα οι 11 από τις 15, θέτει γνωστικούς στόχους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας που αφορούν είτε το περιεχόμενο της ύλης είτε κάποιες γλωσσικές δεξιότητες. Οι περισσότερες συμφώνησαν, καθεμία με τα δικά της λόγια, ότι χρειάζεται τα παιδιά ν' αποκτήσουν γενική εικόνα του μαθήματος ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδό τους, να αντιληφθούν και να θυμούνται τα βασικά γεγονότα με κάποια σημαντικά ονόματα, προσωπικότητες και μάχες που έφεραν αλλαγές, να κατανοήσουν τους ειδικούς στόχους κάθε ενότητας αλλά και να αναπτύξουν την ικανότητα αφήγησης – περιγραφής γεγονότων με δικά τους λόγια, καθώς και να αποκτήσουν πλουσιότερο λεξιλόγιο.

Ένας ακόμη στόχος της πλειοψηφίας των γυναικών εκπαιδευτικών (οι 9 από τις 15) αποτελεί η καλλιέργεια κριτικής σκέψης. «Στη φετινή τάξη παρατήρησα έλλειμμα κριτικής σκέψης και προσέγγισης ενός κειμένου, μιας εικόνας, οπότε η Ιστορία ήταν το μάθημα για κάποιες αναζητήσεις, συζητήσεις, επειδή προσφέρεται, οπότε έβαλα αυτό ως κύριο στόχο» (Συν. 6), αναφέρει κάποια δασκάλα. Για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, με βάση τα λεγόμενά τους, χρειάζεται από την πλευρά των μαθητών να διακρίνουν και να κρατάνε τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος, να ερμηνεύουν κι όχι να αποστηθίζουν γεγονότα, να διαβάζουν παραθέματα κάνοντας συγκρίσεις, συνεπαγωγές και σχόλια, να κατανοούν τις συνθήκες και τους λόγους δημιουργίας γεγονότων και γενικότερα να στέκονται κριτικά απέναντι σε αυτά «χωρίς να εξιδανικεύουν την ελληνική φυλή. Κι εμείς οι Έλληνες κάναμε λάθη, πάρα πολλοί ήρωες σκοτώθηκαν από Έλληνες, κάτι που το βιβλίο δεν αναφέρει. Εγώ προσωπικά τ' αναφέρω πιο λεπτομερώς» (Συν. 19). Μνεΐα έγινε και για την αξιοποίηση πηγών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Πρέπει να καταλάβουν ότι πίσω από κάθε πηγή, κάποιος επιστήμονας προσπαθεί ν' απαντήσει σε

κάποιο ερώτημα, αναφέρεται σε κάποιο πλαίσιο που πρέπει να ξεχωρίσουμε. Άρα στόχος η κριτική σκέψη κι ικανότητα» (Συν. 13).

Οι **ηθικοπλαστικοί στόχοι** έρχονται τρίτοι σε δημοτικότητα. Πιο συγκεκριμένα, 6 από τις 15 δασκάλες αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη εθνικής συνείδησης. Θεωρούν ότι μέσα από την Ιστορία τα παιδιά είναι απαραίτητο να μάθουν τα βασικά γεγονότα της πατρίδας για «να έχουν ρίζες», να δούνε πού ανήκουν και πώς άλλαξαν τα όρια μέχρι τη διαμόρφωση του ελληνικού κράτους, να γνωρίσουν τον ελληνικό πολιτισμό νιώθοντας υπερηφάνεια και φιλοπατρία, να διαμορφώσουν εθνική ταυτότητα και γενικά να καλλιεργήσουν την αγάπη για την πατρίδα. «Καλό είναι να ενισχύσουμε την εθνική συνείδηση πάντα με προσεκτικό τρόπο κι αναλόγως τους μαθητές που έχεις» (Συν. 10) επισημαίνει μία εκπαιδευτικός, ενώ άλλη προσθέτει ότι «Και μην ξεχνάμε ότι η ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής είναι από τους γενικούς στόχους του σχολείου, ούτως ή άλλως έτσι όπως είναι γραμμένο το κείμενο, βγαίνει ο στόχος της ανάπτυξης εθνικής» (Συν. 19). Κάποια εκπαιδευτικός μάλιστα, έκανε διάκριση της στοχοθεσίας όχι μόνο για την καλλιέργεια εθνικής, αλλά και ιστορικής συνείδησης:

*«Η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης έρχεται με τη σωστή γνώση της Ιστορίας, να καταλάβουν ποιοι είναι, από που έρχονται, ποια η θέση τους στο ιστορικό γίνεσθαι. Αυτό με την εθνική συνείδηση πρέπει να έρθει αβίαστα, όχι να το προσπαθήσουμε. Πολλές φορές έτυχα παιδιά από λαούς που ήταν στην αντίθετη πλευρά (π.χ. λαός που συντάχθηκε με το Χίτλερ στο Β΄ Π.Π.) να νιώθουν περισσότερο με την πλευρά μας, ίσως αν είχαν λόγο να διαλέξουν δε θα επέλεγαν ό,τι ο κυβερνήτης της χώρας τους. Κι αυτό αν προκύψει έτσι δεν είναι καταπίεση. Οπότε ερχόμαστε να πούμε τα θετικά, τα αρνητικά και να αφήσουμε μετά τα παιδιά μόνα τους να σκεφτούν και να κρίνουν»* (Συν. 3).

Στη στοχοθεσία που θέτουν όταν διδάσκουν Ιστορία ορισμένες δασκάλες εντάσσουν την **καλλιέργεια αγάπης για το μάθημα** προσπαθώντας να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. «Προσπαθώ όσο το δυνατό να τους δώσω κίνητρα και να τους εξάψω το ενδιαφέρον με όποιες δυνατότητες έχω, μέσω της τεχνολογίας, του βιβλίου ή και δικού μου υλικού» (Συν. 4), αναφέρει κάποια δασκάλα, ενώ άλλη προκειμένου να κάνει τα παιδιά να βιώσουν το μάθημα και να μην το βλέπουν ως απλά μια αφήγηση του παρελθόντος, τα «τοποθετεί» στη θέση κάποιου στρατηγού ρωτώντας ποια απόφαση θα έπαιρναν εάν βρίσκονταν στη θέση του. Για ακόμη 4 γυναίκες ερωτηθείσες σημαντικός στόχος αποτελεί η **κατανόηση της διαχρονικότητας της ανθρώπινης δραστηριότητας**, η ικανότητα να διδάσκονται μέσα από τα γεγονότα προκειμένου η ιστορία να γίνει χρήσιμη για το μέλλον, καθώς επίσης και η γνώση τόσο της ιστορίας του ανθρώπου όσο και της παγκόσμιας. «Να γνωρίζουν για το Β΄ Π. Π. ποιοι ήταν οι λόγοι που τον πυροδότησαν και να μπορέσουν να επεκτείνουν αυτή τη γνώση για το ρατσισμό και το φασισμό και όλα αυτά να τα χρησιμοποιήσουν για τη ζωή τους. Άρα να τους γίνει χρήσιμη για το τώρα» (Συν. 8), αναφέρει κάποια δασκάλα. Ένας ακόμη στόχος για 3 από τις 15 δασκάλες του δείγματος αποτελεί η **ανάπτυξη δεξιοτήτων**, όπως η χρήση υπολογιστή για πρόσβαση σε πηγές, η σύνταξη κειμένων από τη σύγκριση παραθεμάτων και γενικότερα η επαφή με πηγές και παραθέματα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

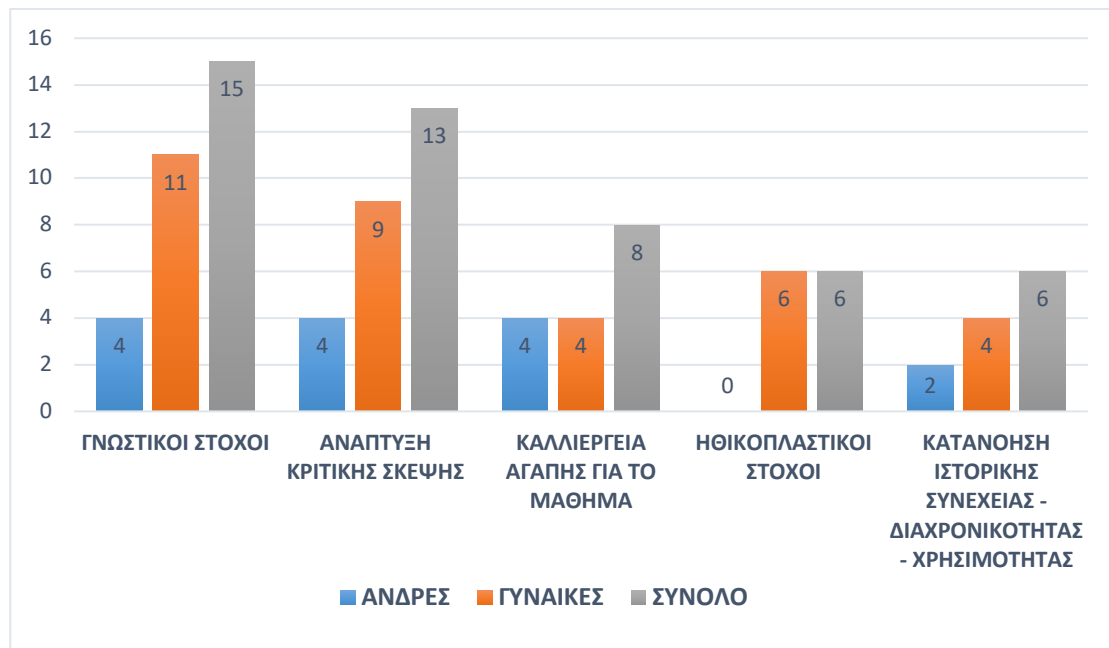
Ο πλουραλισμός τοποθετήσεων απέναντι στη στοχοθεσία του μαθήματος της Ιστορίας έγινε ιδιαίτερα αισθητός στην περίπτωση του γυναικείου φύλου. Όπως δείχνει ο Πίνακας 6, μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών ανέφεραν αρκετούς διαφορετικούς στόχους. Αρχικά, η **διαφοροποίηση των στόχων ανάλογα με την τάξη** με αναφορά παραδειγμάτων για τη Γ΄, την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη αναφέρθηκε από 2

δασκάλους. Μάλιστα στην περίπτωση δασκάλας με μεγάλη εμπειρία σε ολιγοθέσια σχολεία, επισημάνθηκε ότι σε περίπτωση συνδιδασκαλίας οι στόχοι απλοποιούνται κατά πολύ. Άλλες 2 δασκάλους έκαναν λόγο για τη σημασία που δίνουν στο να γνωρίσουν οι μαθητές τον **τρόπο ζωής, την καθημερινότητα, τα πολιτισμικά στοιχεία**, τα ερεθίσματα αλλά και τους περιορισμούς και το πνεύμα που υπήρχε σε κάθε εποχή. Η εστίαση στην **τοπική ιστορία** αποτελεί έναν ακόμη ενδιαφέροντα στόχο που θέτουν μόλις 2 από τις 15 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα.

*«Μέσα στους στόχους μου είναι η αγάπη για την ιστορία του τόπου μας που ενδεχομένως στους τόπους που δούλεψα εγώ να μην την ήξερα, τη μάθαινα κι εγώ. Πολλές φορές, μας έλεγε η κα. Ρεπούση στο Πανεπιστήμιο, ξεκινάμε από την τοπική ιστορία για να πάμε στην άλλη διότι το άμεσο παρελθόν είναι πιο οικείο στα παιδιά και θα το κατανοήσουν καλύτερα»* (Συν. 14) αναφέρει συγκεκριμένα η μία, ενώ η άλλη συμπληρώνει πως *«αν ήμουν σε νησί, επαρχία ή χωριό προσπαθούσα να εστιάσω στο τοπικό κομμάτι, ενεργοποιώ τους μαθητές να βλέπουν κι αυτή την πλευρά διότι ιστορία δεν είναι μόνο στο βιβλίο και σε πηγές που φαίνονται απόμακρες, άγνωστες ίσως σε εμάς, αλλά η ιστορία είναι και δίπλα μας, στον τόπο που περπατάμε, στο βουνό που βλέπουμε»* (Συν. 17).

Αναφορά στην **αξία της κατανόησης του χώρου** που διαδραματίστηκαν όσα γεγονότα περιγράφει κάθε βιβλίο της Ιστορίας του Δημοτικού και που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα έγινε από 2 μόνο δασκάλους. Είναι σημαντικό για τους μαθητές, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, *«να καταλάβουν την τοποθέτηση στο χώρο και στο χρόνο, η τοποθεσία παίζει πάντα ρόλο και το πότε έγινε κάτι. Απλά να καταλάβει που βρισκόμαστε, ποια γεγονότα υπήρχαν εκείνη την εποχή που δημιουργούν τη συνθήκη για ένα άλλο ιστορικό γεγονός»* (Συν. 3) Εκτός από τη γεωμορφολογική μεταβολή που μπορούν να συμπεράνουν μέσω του χάρτη, εξίσου σημαντική, όπως υποστηρίζει η δεύτερη, είναι η μεταβολή των ονομάτων σε μέρη που συναντάμε σήμερα με διαφορετικό όνομα. Τέλος, μεμονωμένες περιπτώσεις συμπλήρωσαν τον προσανατολισμό της διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος με ευρύτερους διδακτικούς στόχους, όπως είναι η **διαθεματική προσέγγιση**, η **εκμάθηση του τρόπου να μαθαίνουν ερευνώντας** π.χ. πηγές (learning by doing) αλλά και **κοινωνικοί στόχοι**. Μία εκπαιδευτικός προσθέτει ότι *«υπάρχουν και κοινωνικοί στόχοι, οι οποίοι μπαίνουν σε ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες που ενσωματώνονται στο μάθημα. Έχει να κάνει με την ανταλλαγή απόψεων των παιδιών, με την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους»* (Συν. 1).

## Συγκριτική απεικόνιση στοχοθεσίας μεταξύ των δύο φύλων:



**Γράφημα 7: ΟΙ ΔΗΜΟΦΙΛΕΣΤΕΡΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Στο Γράφημα 7 παρουσιάζονται οι στόχοι εκείνοι που συγκέντρωσαν τις περισσότερες προτιμήσεις κι αναφέρθηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Όπως παρατηρείται, η πλειοψηφία των γυναικών (11 από τις 15) θέτει γνωστικούς στόχους, αλλά και καλλιέργεια κριτικής σκέψης (9 από τις 15) κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, ενώ λίγο λιγότερες από τις μισές (6 από τις 15) ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης θέτοντας ηθικοπλαστικούς στόχους. Από την άλλη, οι περισσότεροι άνδρες (4 από τους 7) θέτουν εξίσου ως προτεραιότητα γνωστικούς στόχους, ανάπτυξη κριτικής σκέψης αλλά και την καλλιέργεια ενδιαφέροντος κι αγάπης για το μάθημα. Τον τελευταίο αυτό στόχο, αντίθετα, μόνο 4 από τις 15 δασκάλες τον ανέφεραν (Πίνακας 6). Μία ακόμη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων αφορά τους ηθικοπλαστικούς στόχους, τους οποίους οι άνδρες δε συμπεριέλαβαν καθόλου στη στοχοθεσία τους.

Ένα επιπλέον ενδιαφέρον σημείο διαφοροποίησης μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών που παρατηρήθηκε είναι ότι οι δασκάλες, κατά μέσο όρο, έθεταν 3 ή 4 διαφορετικούς διδακτικούς στόχους στην Ιστορία, ενώ οι δάσκαλοι κατά μέσο όρο είχαν 2 στόχους. Εκτός από τους παραπάνω κοινούς στόχους της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων, μεμονωμένες δασκάλες και δάσκαλοι έκαναν λόγο για την ανάγκη διαφοροποίησης στοχοθεσίας ανάλογα με την τάξη, αλλά και για τη διαθεματική προσέγγιση που εφαρμόζουν στην τάξη συνδυάζοντας την Ιστορία με αντικείμενα, όπως η Γεωγραφία, η Γλώσσα, τα Θρησκευτικά, τη Μουσική και το θεατρικό παιχνίδι. Εκτός αυτών των κοινών στόχων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν επιπλέον στόχους, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η εστίαση στην τοπική ιστορία, η κατανόηση της μεταβολής του χώρου και των ονομάτων περιοχών, η αντίληψη του τρόπου ζωής, των πολιτισμικών στοιχείων, των ερεθισμάτων και των περιορισμών κάθε εποχής, η ανάπτυξη κοινωνικότητας μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, καθώς και η μάθηση μέσα από την πράξη (Πίνακας 6).

#### IV. ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ – ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.

Τη διερεύνηση των στάσεων κι απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Ιστορίας, ακολούθησε η διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν. Ζητήθηκε, επομένως, από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν μια τυπική ώρα διδασκαλίας. Οι απαντήσεις στο ερώτημα **‘πώς διαρθρώνετε καθημερινά το μάθημα της Ιστορίας’** υπήρξαν ποικίλες, περιγραφικές κι εκτενείς. Το κοινό μοτίβο στην πορεία διδασκαλίας που ακολουθεί η πλειονότητα των ερωτηθέντων έχει ως εξής: σύνδεση με τα προηγούμενα ή εξέταση προηγούμενου μαθήματος, προσέγγιση κι επαφή με το καινούριο γνωστικό περιεχόμενο, γρήγορη επανάληψη όσων ειπώθηκαν και ασκήσεις εμπέδωσης. Ωστόσο, η ειδοποιός διαφορά που ανέδειξε τις ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις που ακούστηκαν έγκειται στη χρήση εποπτικού υλικού, στην αξιοποίηση προτζέκτορα ή διαδικτύου και στους εναλλακτικούς τρόπους εμπλουτισμού της διδασκαλίας.

Με κριτήριο τη δομή και το βαθμό εμπλουτισμού της πορείας διδασκαλίας που ακολούθησαν στην καριέρα τους οι εκπαιδευτικοί, προέκυψαν 3 κύριες μορφές διδασκαλίας:

- Παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας.
- Εμπλουτισμένη μορφή διδασκαλίας (χρήση εποπτικού υλικού).
- Διδασκαλία με εκτεταμένη χρήση διαδικτύου ή εναλλακτικών τρόπων.

##### **Παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας**

Κατά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, προέκυψε ότι οι 4 από τους 22 συμμετέχοντες εφαρμόζουν μια συντηρητική και παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας στην Ιστορία, χωρίς να την εμπλουτίσουν ιδιαίτερα. Όπως ανέφεραν οι ίδιοι, χρησιμοποιούν κυρίως το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασιών και, εάν υπάρχουν εύκαιροι και σε καλή κατάσταση, χάρτες κρεμαστούς στον τοίχο. Η ώρα της Ιστορίας ξεκινούσε με εξέταση του προηγούμενου μαθήματος μέσα από ερωτήσεις, προχωρούσε με αφήγηση του επόμενου μαθήματος ή ανάγνωση του κειμένου κι επεξήγηση κάθε παραγράφου κι ολοκληρωνόταν με τις ασκήσεις από το Τετράδιο Εργασιών, εφόσον επαρκούσε ο χρόνος.

Ανάμεσα στους 4 ερωτηθέντες που χρησιμοποιούν τον πιο ‘συντηρητικό’ τρόπο διδασκαλίας, δύο δασκάλες με εμπειρία σε ολιγοθέσια σχολεία έκαναν λόγο για διαφοροποίηση της διάρθρωσης του μαθήματος σε περίπτωση συνδιδασκαλίας δύο ή τριών τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, ανέθεταν στους μαθητές μίας τάξης να διαβάσουν μόνοι τους το κείμενο ή να δοκιμάσουν τις ασκήσεις του Τετραδίου, όσο οι ίδιες ασχολούνταν με μαθητές άλλης τάξης. Μάλιστα η μία ανέθετε στους μαθητές να διδάξουν, όπως ανέφερε:

*«Κάποιες φορές στο διθέσιο προσπαθούσα να βάλω τα ίδια τα παιδιά να κάνουν το μάθημα και να εξετάσουν το προηγούμενο. Αυτό τους άρεσε, σαν να παίρνουν το ρόλο του δασκάλου. Αφού γινόταν η εξέταση, τα παιδιά ακολουθούσαν το δικό μου πρότυπο. Προσπαθούσαν με δικά τους λόγια να πουν το μάθημα (ήξεραν ότι θα κάνει ο Γιώργος αύριο Ιστορία, οπότε έπρεπε να το έχει προετοιμάσει από την προηγούμενη) και στη*

*συνέχεια το διάβαζαν παράγραφο – παράγραφο και αν προλαβαίναμε κάναμε και τις ασκήσεις που είχε το βιβλίο» (Συν. 8).*

*Κάποια άλλη δασκάλα που έχει εμπειρία σε σχολεία με παρουσία μεγάλου ποσοστού Ρομά, ανέφερε ότι «αν δεν τους ρωτήσεις για το προηγούμενο μάθημα δεν κάθονται να ασχοληθούν, γενικά έχω παρατηρήσει ότι έτσι κι αλλιώς δεν ασχολούνται με το προηγούμενο. Είναι κάποια παιδιά που θα διαβάσουν και κάποια δε θα ασχοληθούν. Στο σπίτι δε μελετάνε. Και μετά είναι και στο παιδί», ενώ η ίδια αναφορικά με τους στόχους που θέτει κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας πιστεύει πως «δε μπορούν να συνδέσουν τα γεγονότα που μαθαίνουν με προηγούμενα από άλλες τάξεις, δεν έχω βρει ακόμη τον τρόπο, είναι αλήθεια πως δεν ήμουν σε σχολεία που τα παιδιά ήταν πολύ καλοί μαθητές. Δούλεψα πολύ με παιδιά αθίγγανων σε πολλά σχολεία, είχα τάξεις διπλών ταχυτήτων στην εκμάθηση. Οι στόχοι απλοποιούνται.» (Συν. 22).*

Όπως φανερώνεται από τα λεγόμενα τους, η επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να περιορίσουν τη διδασκαλία τους σε μια τυπική, παραδοσιακή εκδοχή επηρεάστηκε είτε από το είδος σχολείων που δούλεψαν, ολιγοθέσια ή πολυθέσια, είτε από την παρουσία μεγάλου ποσοστού Ρομά και τις τάξεις διπλών ταχυτήτων. Ωστόσο, αρνητική εντύπωση προκάλεσε η περίπτωση εκπαιδευτικού με 32 χρόνια στο δημόσιο σχολείο, ο οποίος δεν ανέφερε την ύπαρξη κάποιας δυσκολίας ή ιδιαιτερότητας στις τάξεις που δίδαξε, όταν περιέγραψε ότι η παράδοση γίνεται με απλή ανάγνωση του κειμένου κι επεξήγηση κάθε παραγράφου. Σε ερώτηση για αξιοποίηση επιπλέον εποπτικού υλικού, ανέφερε ότι «όπου υπάρχει δυνατότητα με χάρτες, το οποίο δεν είναι και τόσο εύκολο γιατί οι χάρτες που υπάρχουν στα σχολεία είναι πολύ παλιοί και φθαρμένοι, έρχεται στην αίθουσα» (Συν. 5). Η λιτή περιγραφή της πορείας διδασκαλίας και οι λακωνικές απαντήσεις ήρθαν σε αντίθεση με την προηγούμενη επισήμανση του στόχου που ανέφερε ο ίδιος προκειμένου να αγαπήσουν τα παιδιά την Ιστορία.

### **Εμπλουτισμένη μορφή διδασκαλίας**

Αρκετοί είναι οι συμμετέχοντες που επιλέγουν μια πορεία διδασκαλίας της Ιστορίας περισσότερο εμπλουτισμένη, αξιοποιώντας ποικίλα εποπτικά υλικά. Πιο συγκεκριμένα, οι 7 από τους 22 συμμετέχοντες προσπαθούν να προσφέρουν ένα περισσότερο εμπλουτισμένο μάθημα που θα προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών. Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που χρησιμοποίησαν -τις χρονιές που υπήρχαν διαθέσιμοι- υπολογιστή, προτζέκτορα ή διαδραστικό πίνακα, ενώ σε περίπτωση απουσίας τεχνολογικών μέσων αξιοποίησαν εποπτικό υλικό, όπως φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες, πηγές, εξωσχολικά βιβλία και εφόρμωσαν διαθεματική προσέγγιση με τα Εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι κ.α.

Εντύπωση προκάλεσε ότι σχεδόν όλοι όσοι ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία έκαναν ιδιαίτερη μνεία στην αξιοποίηση χαρτών κάθε είδους προκειμένου τα παιδιά να τοποθετηθούν στο χώρο και στα γεγονότα κάθε μαθήματος. Κάποιοι προτιμούσαν να έχουν μονίμως κρεμασμένους χάρτες στους τοίχους στην τάξη προσθέτοντας κάποιους θεματικούς για τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός μαθήματος, ενώ όσοι είχαν κάποιες χρονιές τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαδίκτυο ή προτζέκτορα χρησιμοποίησαν ψηφιακούς χάρτες. «*Αν πρόκειται για μάθημα που απαιτείται η ένδειξη κάποιου χάρτη, ξεκινάμε από κει για να τους προσανατολίσω σε ποιο σημείο αναφερόμαστε» (Συν. 16),* επισημαίνει κάποιος δάσκαλος. Για την επαφή και την κατανόηση κάθε νέου γνωστικού

περιεχομένου είναι απαραίτητη η τοποθέτηση όχι μόνο στο χρόνο, αλλά και στο χώρο. Όπως επισήμανε μια εκπαιδευτικός «*Αν είναι ένα καινούριο θέμα, ανάλογα με το περιεχόμενο, χρειάζεται να ορίσουμε τη χρονική στιγμή, τα γεγονότα, το μέρος, άρα το χρόνο και τον τόπο*» (Συν. 15). Η προτίμηση των εκπαιδευτικών να εντάσσουν χάρτες όταν διδάσκουν την Ιστορία, έγινε φανερή σε αρκετές περιπτώσεις. Όπως αναφέρθηκε:

*«Όταν είχα δικό μου τμήμα, είχαμε το βιβλίο και τους χάρτες του σχολείου. Σαν εκπαιδευτικός πάντα όταν παίρνω τάξη κοιτάζω να δω τι χάρτες έχει το σχολείο. Ακόμα κι αν είναι ο πιο χάλια χάρτης, θα τον κοιτάζω. Επίσης, ίσως και καμιά υδρόγειο σφαίρα αν χρειαστεί.»* (Συν.21).

Η προσπάθεια των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να καταστήσουν το μάθημα της Ιστορίας πιο προσιτό κι ελκυστικό για τα παιδιά καταβάλλεται ακόμη και στο στάδιο της εξέτασης – σύνδεσης με το προηγούμενο.

*«Προσπαθώ μπαίνοντας στην τάξη να δημιουργήσω έναν καταγιγισμό ιδεών, δηλαδή μπορεί να πετάξω μια λέξη από το μάθημα ή τον τίτλο του και να προσπαθήσω να το συνδέσω με τα προηγούμενα, ή να ζητήσω να μου πουν τι φαντάζονται για αυτό το κομμάτι. Όταν έχω προτζέκτορα, ένα βίντεο μπορεί να είναι η αφορμή για να ξεκινήσει το μάθημα, να το βάλω στην αρχή και να μη χρειαστεί να πω εγώ πολλά έτσι ώστε να εκμαιεύσω την ύλη του μαθήματος από τους μαθητές.»* (Συν. 17), περιγράφει εκπαιδευτικός με 18 χρόνια εμπειρίας στο δημόσιο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένα κοινά σημεία που τόνισε η πλειονότητα των συμμετεχόντων που υιοθετούν την εμπλουτισμένη μορφή διάρθρωσης του μαθήματος. Η επεξεργασία του νέου περιεχομένου δεν περιορίζεται στην απλή ανάγνωση κι επεξήγηση κάθε παραγράφου. Αρκετοί είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν ως αφορμή κάποιο χάρτη, φωτογραφία, παράθεμα, είτε κάποιο βίντεο ή παρουσίαση P.Point όταν υπάρχει υπολογιστής και προτζέκτορας στην τάξη. Έτσι, η αφήγηση εμπλουτίζεται ποικιλοτρόπως και ακολουθεί η ανάγνωση του κειμένου μόνο για να διευκρινιστούν δυσνόητες λέξεις κι έννοιες, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις. Άλλοι εκπαιδευτικοί δημιουργούν σχεδιάγραμμα μαθήματος προκειμένου να οργανώσουν τα πιο βασικά σημεία που περιμένουν να κρατήσουν οι μαθητές στη μνήμη τους.

*«Μου αρέσει γενικά στην Ιστορία να κάνω σχεδιάγραμμα στον πίνακα, ή αλλιώς να το προβάλλω μέσω υπολογιστή, είτε να το μοιράσω. Στον πίνακα όταν το φτιάχνεις είναι καλό γιατί ξεκινάς με 3 πράγματα και σιγά σιγά συμπληρώνεις πληροφορίες, εμπλουτίζεται έτσι ώστε να μην είναι βαρύ με τη μία και τρομάζει τα παιδιά.»* (Συν. 2), επεξηγεί μία νέα αναπληρώτρια εκπαιδευτικός. Τέλος, πολύ σημαντικό να τονιστεί είναι η ανεπάρκεια του χρόνου για τη διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία αναφέρθηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς ως κοινό πρόβλημα.

### **Διδασκαλία με χρήση προτζέκτορα, διαδικτύου ή εναλλακτικών μεθόδων**

Πολύ θετικές εντυπώσεις προκάλεσαν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι 11 από τους 22 εκπαιδευτικούς αξιοποιούν αρκετά ή κατά κόρον τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία και τα ποικίλα εποπτικά μέσα στην εκπαίδευση. Ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή πορεία, κατέφυγαν σε εναλλακτικές μεθόδους χρησιμοποίησαν στα περισσότερα χρόνια της καριέρας τους υπολογιστή και προτζέκτορα, είτε διαδραστικό πίνακα και διαδίκτυο. Παράλληλα, προσπάθησαν να εμπλουτίσουν το μάθημα, τόσο στο αρχικό στάδιο της σύνδεσης με το προηγούμενο γνωστικό περιεχόμενο, όσο και κατά την προσέγγιση του επόμενου, εντάσσοντας



εποπτικά μέσα και ευρηματικές ιδέες. Πριν την περιγραφή των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες, αξίζει να σημειωθεί ότι για τους περισσότερους οι 2 εβδομαδιαίες ώρες για το μάθημα της Ιστορίας δεν επαρκούν σε καμία περίπτωση. Αρκετοί τόνισαν ότι «παίρνουν» τη μισή ή ολόκληρη ώρα από κάποιο άλλο μάθημα, ή οργανώνουν κάποιο σχέδιο δράσης βασισμένο σε ιστορικά πεδία ενδιαφέροντος, όπως η τοπική ιστορία, στα πλαίσια του αντικειμένου της Μελέτης Περιβάλλοντος ή της Ευέλικτης Ζώνης.

Όταν ξεκινάει η ώρα της διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν προτιμούν μια «στεγνή, τυπική εξέταση του προηγούμενου μαθήματος» αλλά προσπαθούν να εμπλέκουν τα παιδιά σε μια καθοδηγούμενη συζήτηση. Μέσα από βοηθητικές ερωτήσεις ξεκινάει μια ‘χαλαρή κουβέντα’, όπως χαρακτηρίστηκε από κάποια εκπαιδευτικό, στην οποία θέλουν να συμμετέχουν οι περισσότεροι μαθητές προσθέτοντας ό,τι γνωρίζουν ή θυμούνται. Άλλοι ξεκινούν την πορεία διδασκαλίας παρουσιάζοντας εργασίες παιδιών που περιλαμβάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο, πραγματοποίηση μικρής έρευνας, σύγκριση παραθεμάτων και γενικότερα δραστηριοτήτων που οξύνουν την κριτική σκέψη. Εναλλακτικές προτάσεις για την αρχή της διδασκαλίας ακούστηκαν τόσο από έμπειρους όσο και από νεότερους σε εμπειρία εκπαιδευτικούς. Δασκάλα με λίγες χρονιές στην τάξη ανέφερε πως

*«Στόχος πάντα να ξεκινάμε απ’ το προηγούμενο μάθημα. Λόγω μεγάλου αριθμού μαθητών το κάναμε με παιχνίδια, όπως ‘Στο κεφάλι το έχω’, όπου γράφαμε έννοιες του μαθήματος κι οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να βοηθήσουν το μαθητή να τις βρει, είτε με κουίζ σε P. Point ατομικά ή ομαδικά. Έπαιρναν μια καρτέλα κόκκινη και μια πράσινη απαντώντας σε κάθε διαφάνεια ανάλογα αν είναι Σωστό ή Λάθος. Διαπίστωση ότι με τα παιχνίδια μπορώ να βλέπω περισσότερα παιδιά σε μια μέρα πώς είχαν ανταποκριθεί.»* (Συν. 6).

Η επαφή των παιδιών με το καινούριο γνωστικό περιεχόμενο και η επεξεργασία του επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με εποπτικά μέσα, εργαλεία, κι εναλλακτικές ιδέες που ποικίλλουν. Η πλειοψηφία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία. Ο υπολογιστής, ο προτζέκτορας, το διαδίκτυο και ο διαδραστικός πίνακας αποτελούν χρήσιμα εργαλεία που αναφέρθηκαν επανειλημμένα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια κεντρική αφήγηση που σταδιακά εμπλουτίζεται με εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο, χάρτες και παρουσιάσεις P.Point, ενώ άλλοι φέρνουν τα παιδιά σε επαφή απευθείας με τα εποπτικά μέσα εκμαιεύοντας μέσα από αυτά τη γνώση. *«Ευτυχώς τα τελευταία πολλά χρόνια έχω προτζέκτορα, οπότε ανοίγω υπολογιστή και εκεί ξεκινάει το θέατρο»* (Συν. 18) αναφέρει χαριτολογώντας ένας δάσκαλος, ενώ άλλη συμπληρώνει ότι

*«Θα ξεκινούσαμε είτε από κάτι που ετοίμασα εγώ ως παρουσίαση P.Point ή κάποιο βίντεο που βρήκα, σχεδιάγραμμα που έφτιαξα, κάποια εικόνα ή χάρτη για να συζητήσουμε. Και είτε με τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη ή άλλες να πούνε κάποια πράγματα και να τους διηγηθώ επιπλέον από όσα έχει το βιβλίο.»* (Συν. 14).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην κατά κόρον αξιοποίηση κάθε είδους χαρτών ή και χρονογραμμής, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να τοποθετηθούν στο χώρο και το χρόνο. Επιπλέον, για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τονίστηκε η αξία της μελέτης πηγών, της επεξεργασίας παραθεμάτων και της σύγκρισης αναπαραστάσεων προσώπων ή αντικειμένων. Η ευρηματικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών που κάποια χρονιά δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο τους

οδήγησε σε καλλιτεχνικές διεξόδους, όπως η σκιτσογραφία. Όπως περιγράφει με λεπτομέρειες κάποιος:

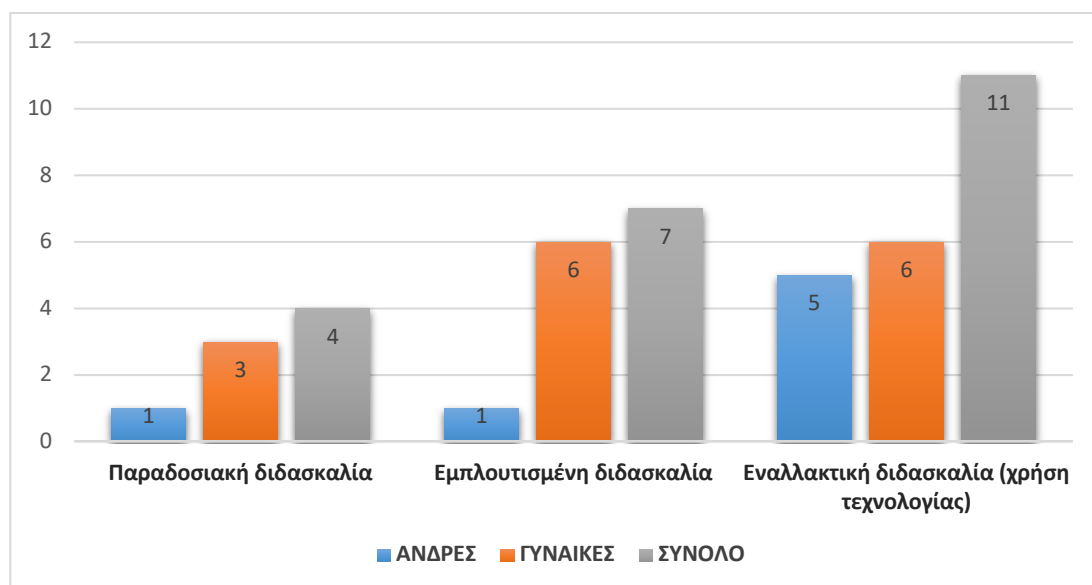
«Φέτος που δεν είχαμε στην τάξη προτζέκτορα εφόρμισα κάτι διαφορετικό: έπαιρνα το μάθημα και το ζωγράφιζα με έναν τρόπο στον πίνακα, έκανα σκίτσα με τους διάφορους ήρωες, τους έκανα λίγο κωμικούς. Στόχος ήταν μέχρι το τέλος της ώρας να γεμίσει ο πίνακας και μετά τα παιδιά κοιτούσαν τα σκίτσα και το αφηγούνταν τα ίδια. Λειτουργήσε αρκετά που το έβλεπαν να συμβαίνει μπροστά τους, τους άρεσε πολύ» (Συν. 20).

Τα διαδραστικά λογισμικά, τα βίντεο με παραπομπές και υπερσυνδέσμους, οι παρουσιάσεις με P.Point, η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και τα βίντεο αποτελούν πολύτιμα τεχνολογικά εργαλεία που αξιοποιούν αρκετοί συμμετέχοντες όταν διδάσκουν την Ιστορία στο Δημοτικό. Ένας δάσκαλος με 33 χρόνια εμπειρίας σε δημόσια σχολεία ανέφερε χαρακτηριστικά;

«Τα παιδιά λατρεύουν πάρα πολύ τα βίντεο, έχω φτιάξει κάποια. Η παράδοση συνήθως είναι ένα πρόγραμμα multimedia που έχει δύο ήρωες καρτούν και μπορεί να συνοδεύεται με βίντεο που δείχνει το στοχευμένο ιστορικό γεγονός. Στη συνέχεια μας ενδιαφέρει να δουλέψουμε με πηγές, όπως κείμενο, εικόνα, χάρτης. Εκεί μπαίνει η λογική του βιβλίου της κ. Ρεπούση. Είτε τα δίνω ως φύλλα εργασίας είτε με τη μορφή παιχνιδιού είτε κατεβαίνουν στην αίθουσα υπολογιστών, είτε χρησιμοποιούνται οι πηγές του βιβλίου. Ουσιαστικά αυτό που αφήνουμε εκτός είναι το βασικό κείμενο του βιβλίου.» (Συν. 12).

Εκπαιδευτικά λογισμικά όπως το hot potatoes ή το Centennia για ιστορικούς άτλαντες ανήκουν στις επιλογές ορισμένων εκπαιδευτικών, ενώ μία δασκάλα ανέφερε ότι χρησιμοποιεί το λογισμικό που έφτιαξε συνάδελφός της. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της:

«Σωτήριο για μένα ήταν το διαδραστικό λογισμικό που έκανε ο συνάδελφός μου. Αυτό ήταν το Ευαγγέλιό μου. Αντιμετώπιζε την ενότητα σφαιρικά και τη χώριζε σε ενότητες. Η μάθηση ήταν ενεργή. Στην ενότητα για την Κων/πολη είχε αναπαράσταση πως φαινόταν κάθε κτίριο, παλάτι, Ιππόδρομος και τα παιδιά έφτιαζαν καταπληκτική μακέτα με αναφορές, εικόνες, λόγια δικά τους. Στο τέλος κάθε ενότητας, τους έδινα ένα σελιδοδείκτη με τα κύρια σημεία του μαθήματος έγχρωμα, με φωτογραφίες. Φεύγοντας είχαν κάτι σα βεντάλια.» (Συν. 13).



**Γράφημα 8: ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Στο παραπάνω Γράφημα 8, παρουσιάζεται η κατανομή των δύο φύλων ανάλογα με τη μορφή διδασκαλίας που υιοθετούν στο μάθημα της Ιστορίας. Αναφορικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι 6 από τις 15 επιλέγουν μια εμπλουτισμένη διδασκαλία, άλλες τόσες υιοθετούν εναλλακτική μορφή χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας, ενώ 3 διδάσκουν πιο παραδοσιακά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, από την άλλη, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ανδρών εκπαιδευτικών (οι 5 από τους 7) δημιουργούν μία εναλλακτική πορεία διδασκαλίας με τη βοήθεια της τεχνολογίας, ενώ μεμονωμένες περιπτώσεις εφαρμόζουν τις άλλες δύο μορφές για να διδάξουν την Ιστορία στο Δημοτικό.

## V. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Εκτός από τον τρόπο που δομούν τη διδασκαλία, εξίσου πολύτιμη για το διδακτικό προφίλ των εκπαιδευτικών κρίθηκε η μελέτη του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών/-ιών. Έτσι, στο ερώτημα **‘πώς αξιολογείτε τα παιδιά στο μάθημα της Ιστορίας’**, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τι ακριβώς αξιολογούν από τους μαθητές και πώς το πετυχαίνουν αυτό. Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες κατέταξαν την αξιολόγηση σε δύο επίπεδα: στο καθημερινό και στο τυπικό με τη μορφή γραπτής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση **σε καθημερινό επίπεδο**, σύμφωνα με τα λεγόμενα των περισσότερων εκπαιδευτικών, γινόταν προφορικά μέσα από ερωτήσεις ή συζήτηση. Η σημασία της ανάπτυξης προφορικού λόγου από τα παιδιά επισημάνθηκε από δασκάλα, η οποία πιστεύει ότι

*«Στην Ιστορία είναι πολύ σημαντικό το προφορικό κομμάτι, πρέπει να μπορεί το παιδί να διηγηθεί κάποιο συμβάν, γεγονότα ή να περιγράψει τη ζωή κάποιου ήρωα. Συνέβαινε πολλές φορές παιδιά που είχαν το πολιτισμικό/ μορφωτικό επίπεδο να παρουσιάζουν πιο εύκολα πράγματα και να εμπλουτίζουν το κείμενό τους ακόμη κι όταν δεν είχαν διαβάσει το σημερινό μάθημα.»* (Συν. 2). Ορισμένοι δάσκαλοι στην καθημερινή αξιολόγηση προσμετρούσαν τη συμπεριφορά των παιδιών στο μάθημα, το ενδιαφέρον, την ενεργή συμμετοχή αλλά και την προσπάθειά τους.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επέλεγαν μικρά τεστ για να εξετάσουν το προηγούμενο μάθημα διότι *«έχω παρατηρήσει ότι είναι διαφορετική η προσέγγισή τους σε προφορικό και γραπτό λόγο, οπότε θέλω να βλέπω και τα δύο. Παιδιά που δυσκολεύονται να μιλήσουν, μπορούν πιο καλά να τα αποτυπώσουν γραπτά. Ισχύει και το ανάποδο.»* (Συν. 18). Επιπλέον, επισημάνθηκε και η σημασία της καθημερινής διαμορφωτικής αξιολόγησης από δασκάλα με εμπειρία αποκλειστικά σε ιδιωτικό σχολείο, η οποία εκτός της προφορικής καθημερινής αξιολόγησης, επιλέγει και τη γραπτή, αφήνοντας τα παιδιά να διαλέξουν μία ερώτηση και να την αναπτύξουν με δικά τους λόγια ή να σχεδιάσουν κάτι, όπως π.χ. μια οικογένεια στη μινωική εποχή και με τι ασχολείται κάθε πρόσωπο. Στις παραπάνω εκδοχές καθημερινής αξιολόγησης, προστέθηκαν από 4-5 συμμετέχοντες κάποιες πιο παιγνιώδεις εναλλακτικές, είτε με παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού και κουίζ στον προτζέκτορα, είτε με διαδικτυακά παιχνίδια από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες.

Εκτός από την καθημερινή αξιολόγηση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων καταφεύγει στην **τυπική, γραπτή αξιολόγηση** με τη μορφή διαγωνίσματος, απλού

τεστ ή κουίζ ερωτήσεων. Αυτά τα τεστ περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τα λεγόμενα των περισσότερων, διαφορετικά είδη ασκήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου, όπως συμπλήρωση κενών, αντιστοίχιση, σταυρόλεξα, ακροστοιχίδες αλλά και ερωτήσεις ανάπτυξης, επεξεργασίας πηγής, σχολιασμού εικόνας ή ζωγραφικής. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της επανάληψης κι ανακεφαλαίωσης όταν τελειώνει μία θεματική ενότητα ή εάν είναι μεγάλη, ύστερα από 4 – 5 μαθήματα. Επιπλέον, αρκετοί τόνισαν ότι διαφοροποιούν τα επαναληπτικά τεστ ανάλογα με την ηλικία των μαθητών ή το γνωστικό προφίλ και το επίπεδο της τάξης. Στις μικρότερες τάξεις επιλέγονται πιο κλειστού τύπου ασκήσεις χωρίς ιδιαίτερη ανάπτυξη γραπτού λόγου, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις τα επαναληπτικά τεστ περιλαμβάνουν ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης, σχολιασμού και σύγκρισης παραθεμάτων.

Ενδιαφέρουσες προτάσεις ακούστηκαν από περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων, οι οποίοι προσπαθούν να εφευρίσκουν τρόπους για να γίνει πιο ευχάριστη για τα παιδιά η ανακεφαλαίωση των μαθημάτων, είτε μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, τηλεπαιχνίδια, ομαδικά κουίζ, παιχνίδια στην αυλή, μαραθώνιο ερωτήσεων ακόμη και παιχνίδια τύπου ‘escape rooms’ (όπως ανέφερε δάσκαλος με πολυετή εμπειρία), είτε με λογισμικά, όπως το ‘hot potatoes’ ή διαδικτυακά παιχνίδια. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση έμπειρης σε μεγάλες τάξεις δασκάλας, η οποία περιέγραψε την αξία των επισκέψεων σε μνημεία:

*«Βοηθούσαν πολύ οι επισκέψεις, κάναμε tour στο κέντρο της Θεσσαλονίκης με θέμα ‘τα μνημεία μιλούν’. Ζωντανέψαμε στο χώρο την ιστορία γεγονότων: στην Αχειροποίητο τον α΄ προσφυγικό καταυλισμό μετά τη μικρασιατική καταστροφή με λύρα και δρώμενο, περάσαμε στην Καμάρα, μπήκαμε στη Ροτόντα και κάναμε αναπαράσταση της βυζαντινής τέχνης, έπειτα στη Ρωμαϊκή Αγορά αναπαράσταση στις Μαγεμένες. Από εκείνο το project τα παιδιά έμαθαν τα πάντα για την ιστορία, ένιωθαν συγκίνηση, πάθος. Στην Ε΄ πάμε στα ρωμαϊκά μνημεία της πόλης, ενώ στη ΣΤ΄ στα μουσουλμανικά, πάντοτε με φύλλα εργασίας για να σημειώνουν, παρατηρούν, μετρούν.» (Συν. 13).*

Αξιοσημείωτες είναι και οι πρακτικές μεμονωμένων δασκάλων, οι οποίοι για διαφορετικούς λόγους δεν αξιολογούν τους/τις μαθητές/-ες με γραπτά επαναληπτικά τεστ. Ένας δάσκαλος προτιμάει τα σύντομα τεστ ημέρας, διότι θεωρεί ότι τα επαναληπτικά κεφαλαίου δυσκολεύουν τους μαθητές. Κάποιος άλλος ετοιμάζει κάποιες ασκήσεις που θα λύσουν τα παιδιά στο σπίτι με ανοιχτά τα βιβλία προκειμένου να ασχοληθούν, να κάνουν ουσιαστική επανάληψη και να «μαζέψουν πληροφορίες και οι μαθητές που τους έχουν λείψει κάποια πράγματα». Άλλος εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία τόνισε ότι είναι κατά της αριθμητικής βαθμολογίας. Όταν τελειώνει μια θεματική ενότητα οι μαθητές του δημιουργούν παρουσιάσεις P. Point ή εννοιολογικούς χάρτες, συμπληρώνουν διαδικτυακές εργασίες ή παίζουν παιχνίδια στην τάξη ή στην αυλή τύπου escape rooms, μαραθωνίου κ.α.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση εκπαιδευτικού με εμπειρία σε σχολεία που έχουν μεγάλη παρουσία παιδιών Ρομά. Όπως ανέφερε

*«Στους Αθήγγανους δε βάζω τίποτα, δε γράφουνε καθόλου, δε μπορούνε. Συνήθως αυτά τα παιδιά είναι μέσα στην Ε΄ τάξη και είναι επιπέδου Α΄ και Β΄. Οπότε όταν κάνω στους άλλους Ιστορία, είτε θα παρακολουθούν, δεν πολύ-συμμετέχουν η αλήθεια είναι, εκτός αν είναι μια πιο απλή ιστορία. Δεν καταλαβαίνουν έννοιες, δε γνωρίζουν καλά ελληνικά. Επειδή δε μπορούν να κατανοήσουν πολύ καλά, δεν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.» (Συν. 22).* Εδώ γίνεται ξεκάθαρος ο αποκλεισμός των συγκεκριμένων παιδιών από την αξιολόγηση αλλά και τη διδασκαλία του μαθήματος

της Ιστορίας. Η εκπαιδευτικός περιέγραψε το πρόβλημα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, χωρίς ωστόσο να αναφέρει κάποια διδακτική διαφοροποίηση από μέρους της ή κάποια πρόταση για το μέλλον προκειμένου να ενταχθούν και οι μαθητές Ρομά στο μάθημα της Ιστορίας κερδίζοντας πολύτιμα εφόδια για τη ζωής τους από αυτήν.

#### **4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους χάρτες.**

Η διερεύνηση των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο ανέδειξε σε αρκετές περιπτώσεις την αξιοποίηση κάθε είδους χαρτών. Ωστόσο, πριν τη λεπτομερέστερη μελέτη των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν χάρτες, κρίθηκε πολύτιμο να αναζητηθούν οι απόψεις τους για τους χάρτες ως διδακτικό εργαλείο στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ιδιαίτερα στην Ιστορία. Για να σκιαγραφηθούν οι οπτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στο εργαλείο – χάρτες, εξίσου σημαντικό ήταν να διερευνηθεί η γνώμη που σχημάτισαν στη διδακτική τους καριέρα για τους χάρτες που περιέχουν τα εγχειρίδια Ιστορίας των μαθητών. Οι παραπάνω πολύτιμες πληροφορίες συνοψίζονται στους εξής θεματικούς άξονες:

- ❖ Απόψεις εκπαιδευτικών για το χάρτη ως διδακτικό εργαλείο και σε ποια διδακτικά αντικείμενα χρειάζεται.
- ❖ Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας.
- ❖ Απόψεις εκπαιδευτικών για τους χάρτες των εγχειριδίων Ιστορίας των μαθητών.

Παρακάτω παρουσιάζονται κι αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με βάση τη διάκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών στους τρεις αυτούς άξονες.

##### **4.3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για χάρτη ως διδακτικό εργαλείο – για ποια διδακτικά αντικείμενα.**

Οι θετικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του χάρτη γενικά ως διδακτικό εργαλείο αποτέλεσαν κοινό τόπο σε όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις. Τα επιχειρήματα για την αξία κάθε είδους χάρτη στη διδασκαλία ήταν ποικίλα και ενδιαφέροντα. Ξεκινώντας με τους άντρες εκπαιδευτικούς, αρκετοί ανέφεραν ότι οι χάρτες οπτικοποιούν όσα ακούν τα παιδιά στο εκάστοτε μάθημα, αποτελώντας ταυτόχρονα εικόνα και πληροφορίες. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να συγκρατήσουν περισσότερες πληροφορίες. Όπως ανέφερε κάποιος δάσκαλος χαρακτηριστικά:

*«Είναι χρήσιμοι γιατί η εικόνα σε αυτή την ηλικία είναι πάρα πολύ σημαντική. Θεωρώ ότι είναι πιο σημαντικές οι πληροφορίες από αυτά που βλέπει, παρά από αυτά που ακούει. Αν απλώς ακούει, θα συγκρατήσει κάποιες πληροφορίες. Αν όλα αυτά που λέμε τα οπτικοποιήσει, σαφώς η δουλειά είναι πολύ καλύτερη και μάλιστα σήμερα που είναι η εποχή της εικόνας και είναι συνηθισμένα σε αυτήν.» (Συν. 18).*

Επιπλέον, οι περισσότεροι δάσκαλοι ανέφεραν την πολύτιμη δυνατότητα των χαρτών να τοποθετούν τους μαθητές στο χώρο αλλά και το χρόνο, καθώς κάποιοι χάρτες περιέχουν και χρονολογικούς πίνακες ή ενδείξεις. Οι μισοί, μάλιστα, επισήμαναν ότι

αρκετά παιδιά στο Δημοτικό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χωρική αντίληψη και τον προσανατολισμό. Μάλιστα κάποιος δάσκαλος που εργάζεται σε νησί τόνισε πως τα παιδιά γνωρίζουν μόνο πού βρίσκεται ο τόπος τους και με βάση αυτόν βλέπουν την απόσταση από την υπόλοιπη Ελλάδα και τις γειτονικές χώρες. Για το 'απαρχαιωμένο' σύστημα χαρτών στο ελληνικό σχολείο μίλησε άλλος δάσκαλος, σύμφωνα με τον οποίο η πλειονότητα των χαρτών αυτή τη στιγμή είναι παλιοί, σκισμένοι και μη έγκυροι, διότι έχουν αλλάξει κάποια ονόματα, σύνορα και άλλα στοιχεία. Ωστόσο, ο ίδιος πρόσθεσε ότι η εμπλουτισμένη διδασκαλία έγκειται στην προσπάθεια κάθε εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει τις ποικίλες δυνατότητες που προσφέρει ο χάρτης ως εποπτικό υλικό.

Αναφορικά με τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος, οι περισσότερες ταυτίστηκαν με τις αντίστοιχες των ανδρών για τη χωροταξική και χρονική τοποθέτηση που προσφέρουν οι χάρτες. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ο χάρτης βοηθάει τα παιδιά να τοποθετηθούν στο χώρο και το χρόνο, να προσανατολιστούν, να αποκτήσουν μια αίσθηση του χώρου αναπτύσσοντας τη σκέψη τους. Πρόκειται για πολύ χρήσιμο εργαλείο που συγκεκριμενοποιεί και οριοθετεί τη σκέψη των παιδιών. Στις μικρότερες τάξεις, όπως επισήμαναν ορισμένες δασκάλες, οι χάρτες βοηθάνε κυρίως σε χωροταξικό επίπεδο για να αποκτήσουν μια οπτική αναπαράσταση διάφορων τοποθεσιών, ενώ στις μεγαλύτερες δίνουν ευκαιρία για περαιτέρω εμπάθυνση ανάλογα με την κατεύθυνση που δίνεται από τον εκπαιδευτικό.

Την αξία των χαρτών από την Α' ακόμη δημοτικού επισήμαναν ορισμένες δασκάλες, οι οποίες έχουν μονίμως είτε κρεμασμένο είτε ανοιχτό στον προτζέκτορα κάποιο χάρτη και ανατρέχουν σε αυτόν με οποιαδήποτε αφορμή προκύψει. Η αναγκαιότητα αξιοποίησης χαρτών ανά πάσα στιγμή στη διδασκαλία, επισημάνθηκε ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών που κινούνται σε περιορισμένα γεωγραφικά πλαίσια, χωρίς να έχουν μια σφαιρική αντίληψη της ευρύτερης περιοχής ή της πόλης που ανήκουν. Όπως περιέγραψε μια δασκάλα:

*«Ο χάρτης είναι πολύ χρήσιμος ακόμη και στην Α', για να έχουν μια αίσθηση του χώρου. Για τους μαθητές μου ο κόσμος τους είναι το Ασβεστοχώρι. Ακόμη και στην Ε' τους ήταν πρωτόγνωρο όταν κατεβήκαμε βόλτα στο κέντρο. Με το χώρο έχουν θέμα, δεν αντιλαμβάνονται τις αποστάσεις, μόνα τους δεν κατεβαίνουν, οι γονείς τους δυσκολεύονται, δεν το 'χουν στην κουλτούρα τους να κατεβαίνουν κέντρο.» (Συν. 13).*

Για κάποιες δασκάλες ο χάρτης αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για να καταστεί το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και να μνηθούν τα παιδιά σε δραστηριότητες που θα τους ελκύσουν, όπως είναι οι ομαδικές. Ιδιαίτερα ένθερμες ήταν οι απόψεις εκπαιδευτικών, των οποίων οι μαθητές αφότου εξοικειώθηκαν με τους χάρτες, ήταν κατενθουσιασμένοι και τους επιζητούσαν με κάθε ευκαιρία. Επιπλέον, αρκετές δασκάλες αναφέρθηκαν στη μορφή των χαρτών, επισημαίνοντας ότι οι χάρτες που προβάλλονται με προτζέκτορα, τα συστήματα πλοήγησης όπως το GPS, οι πλατφόρμες ψηφιακών χαρτών Google Earth και Google Maps και όσοι προβάλλονται σε διαδραστικούς πίνακες αποτελούν δελεαστικότερες επιλογές που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί τους χάρτες πολύ αποτελεσματικά εργαλεία κι απαραίτητα εποπτικά μέσα στη διδασκαλία. Ωστόσο, μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν σε προβλήματα που αντιμετωπίζει το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, υπάρχει έλλειψη χαρτών στα σχολεία (ιδιαίτερα ιστορικών), ενώ όσοι υπάρχουν είναι φθαρμένοι κι αναχρονιστικοί

με ελλιπείς πληροφορίες και ονομασίες ή σύνορα που έχουν μεταβληθεί. Επιπρόσθετα, μία δασκάλα επεσήμανε την ανεπάρκεια κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων για την ορθότερη χρήση κάθε είδους χαρτών.

Η θετική στάση και τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση κάθε είδους χαρτών στη διδασκαλία εμπλουτίστηκαν με παραδείγματα χρήσης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού. Από την ανάλυση όσων ανέφεραν οι συμμετέχοντες, προέκυψε ότι ορισμένοι θεωρούν το χάρτη αναπόσπαστο εργαλείο διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζει ο Πίνακας 7, οι 3 από τους 7 δασκάλους και οι 4 από τις 15 δασκάλες θεωρούν το χάρτη απαραίτητο εργαλείο για κάθε μάθημα προκειμένου να γίνει πιο ευχάριστο, κατανοητό κι ενδιαφέρον για του μαθητές. Κάποιοι περιέγραψαν παραδείγματα ευρείας χρήσης χαρτών και τι προεκτάσεις μπορεί να πάρουν, όπως ένας δάσκαλος που περιέγραψε:

*«Ανάλογα με το τι θέλεις να διδάξεις, χρησιμοποιείς το κατάλληλο είδος χάρτη. Είναι χρήσιμοι στη Γεωγραφία, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, σίγουρα στην Ιστορία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Υπάρχουν χάρτες προϊόντων που βλέπεις κάθε περιοχή τι μπορεί να παράγει. Αυτό μπορείς να το βάλεις στην Αγωγή Υγείας και να μιλήσεις για τη διατροφή, ή στα Μαθηματικά να κάνεις ασκήσεις που αφορούν την οικονομία ή στη Γλώσσα να περιγράψεις ταξίδια και να φανταστούν τρόπους μετακίνησης ανά την Ελλάδα ή τον κόσμο, ή μπορείς στα Καλλιτεχνικά να ζωγραφίσεις – να φτιάξεις χάρτες ή στα Θρησκευτικά να δείξεις την πορεία κάποιων αποστόλων ή γεγονότα της Παλαιάς/Καινής Διαθήκης, να δουν πράγματα και για τις υπόλοιπες θρησκείες.» (Συν. 20).*

	Σε όλα τα μαθήματα	Ιστορία, Γεωγραφία & Μελέτη Περ/ντος	Γλώσσα	Μαθηματικά	Θρησκευτικά	Κοινωνική Πολιτική αγωγή
<b>ΑΝΔΡΕΣ</b>	3/7	4/7	3/7	1/7	3/7	
<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	4/15	11/15	4/15	5/15	3/15	1/15
<b>Σύνολο</b>	7/22	15/22	7/22	6/22	6/22	1/22

**Πίνακας 7: ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΧΑΡΤΕΣ - ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν αναφέρθηκαν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά σε συγκεκριμένα τα οποία κυρίως προσφέρονται για την αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία τους. Το συμπέρασμα που προέκυψε από τα λεγόμενα τους είναι ότι σε ορισμένα μαθήματα γίνεται ευρεία η χρήση χαρτών. Όπως ανέφεραν, τα κατεξοχήν μαθήματα που διδάσκονται με αξιοποίηση κάθε μορφής χαρτών είναι η Ιστορία, η Γεωγραφία και η Μελέτη Περιβάλλοντος. Κάποια αναπληρώτρια δασκάλα ανέφερε ότι:

*«Το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι πως οι χάρτες είναι πολύ απαραίτητοι στο μάθημα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Μελέτης. Είναι αναγκαίο στη Γεωγραφία για να δείχνουμε διάφορα μέρη, ποτάμια, βουνά, γεωμορφολογικά στοιχεία, ενώ στην Ιστορία είναι απαραίτητο γιατί αναφέρεσαι σε γεγονότα, πρόσωπα, μέρη.» (Συν. 4).*

Επόμενα γνωστικά αντικείμενα στα οποία κρίνεται πολύτιμη η χρήση χαρτών για τους δασκάλους έρχονται η Γλώσσα και τα Θρησκευτικά, ενώ τα Μαθηματικά αναφέρθηκαν μόνο από έναν (Πίνακας 7). Αντίθετα, για τις δασκάλες τα Μαθηματικά έρχονται δεύτερα σε προτίμηση, ύστερα από τα 3 κατεξοχήν μαθήματα, και στη συνέχεια η Γλώσσα, τα Θρησκευτικά και η Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή, την οποία ανέφερε μόνο μία δασκάλα. Ως παραδείγματα ένταξης χαρτών στο μάθημα της Γλώσσας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο είτε για κείμενα του Ανθολογίου όπου οι χάρτες βοηθάνε τον αναγνώστη να αντιληφθεί καλύτερα την αναφερόμενη περιοχή και να εγκλιματιστεί στις συνθήκες, είτε για λογοτεχνικά κείμενα ή όσα περιγράφουν ταξίδια ή φυσικά φαινόμενα άλλων χωρών, όπως το κείμενο της Δ΄ τάξης σχετικά με τις πλημμύρες στην Ορλεάνη. Στα Μαθηματικά, όπως επισημάνθηκε, με τους χάρτες μπορούν να γίνουν μετρήσεις αποστάσεων και υπολογισμοί κλίμακας ή ασκήσεις που αφορούν την οικονομία κρατών, ενώ στα Θρησκευτικά οι πορείες των αποστόλων, τα μέρη ζωής και διδασκαλίας του Χριστού και ιστορικά γεγονότα της Παλαιάς ή Καινής Διαθήκης αποτελούν χαρακτηριστικές θεματικές που προσφέρονται για χρήση χαρτών.

#### 4.3.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για χρήση χαρτών στην Ιστορία.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών για τους χάρτες ως εποπτικό υλικό υπερθεματίστηκε όταν η συζήτηση εστίασε στη διδασκαλία της Ιστορίας. Για όλους τους συμμετέχοντες οι χάρτες ωφελούν τα παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν ουσιαστικά το εκάστοτε μάθημα. Τα επιχειρήματα, οι αιτιολογήσεις και οι ιδιαίτερες απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Αναφορικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι θεωρούν αυτονόητη την ύπαρξη αναρτημένου χάρτη στον πίνακα που θέτει το πλαίσιο του χώρου και του χρόνου. Όπως ανέφεραν, οι χάρτες οπτικοποιούν όσα λέγονται κατά την προσέγγιση του νέου περιεχομένου κι έτσι τα παιδιά μπορούν να δουν τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων σε διάφορες περιοχές και τη γεωμορφολογική αλλαγή τους.

Ορισμένοι δάσκαλοι υποστήριξαν ότι ένας χάρτης κρύβει πάρα πολλές πληροφορίες και μπορεί να μας 'αφηγηθεί' τα πάντα για ένα γεγονός. Ο χάρτης δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμβαθύνει όχι μόνο σε πολεμικές εκβάσεις και μάχες, αλλά και στην απόσταση ή την εγγύτητα λαών της αρχαίας Ελλάδας, στις μετακινήσεις πληθυσμών, στις πόλεις – κράτη κ.α. Μπορεί, ακόμη, να εξηγήσει τους λόγους που για εκείνα τα χρόνια η Αθήνα θεωρούνταν μακριά από τη Σπάρτη, πώς εξελίχθηκαν κάποιες συμμαχίες, ποιοι συμμετείχαν σε πολέμους και πολλά ακόμη. Κάποιοι τόνισαν τη σημασία των θεματικών ιστορικών χαρτών που αφορούν κάποιο εξειδικευμένο ιστορικό θέμα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε κάποιος:

*«Μέσω αυτών πληροφορούνται σε ποιο σημείο του πλανήτη διαδραματίζεται το συγκεκριμένο γεγονός, βλέπουν με βέλη πώς γίνονταν οι μετακινήσεις και οι διεξαγωγές πολέμων κι έτσι μπορούν να συσχετίσουν πολλές γνώσεις μεταξύ τους, να τις εμπεδώσουν και να τις αποκωδικοποιήσουν σωστά. Το ότι γνωρίζουν μέσω ενός γεωμορφολογικού χάρτη το ανάγλυφο μιας περιοχής παραπέμπει το μαθητή να αντιληφθεί καλύτερα τις δυσκολίες μιας εμπόλεμης περιοχής και τα περάσματα.» (Συν. 16).*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσαν οι απόψεις των μισών δασκάλων σχετικά με την αξία που έχει δώσει το διαδίκτυο στους χάρτες. Οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ψηφιακοί χάρτες είναι πολλαπλές, αρκεί να είναι σωστά σχεδιασμένοι για να



προσφέρουν μια άρτια και ολοκληρωμένη εικόνα στα παιδιά. Ένας δάσκαλος με πολυετή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης επισήμανε:

*«Οι χάρτες που φτιάχνω και χρησιμοποιώ στην Ιστορία έχουν μόνο τις απαραίτητες πληροφορίες που θέλω να δώσω, χωρίς να ξεφύγει το μάτι του μαθητή σε 1000 άλλα πράγματα. Ένας χάρτης δεν είναι μια εγκυκλοπαίδεια, αλλά ένα πολύ στοχευμένο εργαλείο, σαν να σε κατευθύνει πού να δεις.» (Συν. 12).*

Αναφορικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν κι αυτές ότι οι χάρτες είναι απαραίτητοι στο μάθημα της Ιστορίας διότι τοποθετούν τους μαθητές στο χώρο και το χρόνο. Είτε πρόκειται για λαογραφικά στοιχεία, τον πολιτισμό και την παράδοση είτε για πολεμικές συγκρούσεις και μάχες, είτε για επαναστάσεις και κινήματα, όλα τα θέματα της Ιστορίας άπτονται χωρικού και χρονικού προσδιορισμού. Η πλειονότητα των γυναικών χαρακτήρισε τους χάρτες αναπόσπαστο και δεδομένο βοήθημα διδασκαλίας της Ιστορίας, συμφωνώντας με τους άνδρες. Με την αξιοποίηση χαρτών τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις πτυχές της Ιστορίας, να συνδέσουν γεγονότα και εξελίξεις μεταξύ τους, να εντοπίσουν τον τόπο κατοικίας τους, να συγκρίνουν αποστάσεις μεταξύ πόλεων εντός αλλά κι εκτός Ελλάδας, καθώς και να αντιληφθούν τις αλλαγές που υπέστη ένας τόπος μέχρι να πάρει τη σημερινή του μορφή.

Μία ακόμη σημαντική προσφορά των χαρτών που ανέφεραν οι δασκάλες είναι ο ρόλος τους στην απομνημόνευση. Αρκετοί θεματικοί χάρτες οπτικοποιούν το μάθημα δείχνοντας με βέλη πορείες, μετακινήσεις λαών κτλ., διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές να ανακαλούν από τη μνήμη τους κάποιες σημαντικές τοποθεσίες – πορείες, να συνδέουν μέρη στο χάρτη με πρόσωπα και γεγονότα, ‘χτίζοντας’ το μάθημα πάνω στην εικόνα του χάρτη. Πολλές δασκάλες ανέφεραν, επιπλέον, ότι η προβολή χαρτών αποτελεί μια καλή ευκαιρία αφόρμησης για να δημιουργηθούν διάφορα ερωτήματα στα παιδιά. Ο σχολιασμός και η συζήτηση προσφέρονται ιδιαίτερα για τις μεγαλύτερες τάξεις, όπως επισήμανε κάποια:

*«Στις μικρότερες τάξεις με τους χάρτες βλέπουμε κάποιες πορείες, πολεμικά γεγονότα, μετακίνηση πληθυσμών, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων μπορούν να κάνουν άλλου είδους συσχετίσεις, να δούνε τις σχέσεις ανάμεσα σε γειτονικές χώρες, το πώς μπορεί να κινήθηκε ένας στρατός, να δούνε τα περάσματα, δίνοντας πρακτικές λύσεις για το πώς κινήθηκαν λαοί και στρατοί, σε σχέση με τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά.» (Συν. 15).*

Άλλες δασκάλες μίλησαν για τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι αλληλεπιδραστικοί – ψηφιακοί χάρτες στο ιστορικό μάθημα. Μέσα από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες προσφέρεται η δυνατότητα πρόσβασης σε πολλούς, σύγχρονους γενικούς και θεματικούς χάρτες, προκειμένου οι μαθητές να βλέπουν παραστατικά αποστάσεις, συνθήκες ταξιδιού και μεταφορικών μέσων, γλώσσες που μιλούσαν στην εκάστοτε εποχή κ.α. Οι αλλαγές της μορφολογίας του εδάφους και οι δυσκολίες ενός εγχειρήματος μπορούν να απεικονιστούν ποιοτικότερα μέσω τέτοιων χαρτών. Διαπιστώθηκε, επομένως, από ορισμένες δασκάλες η σημασία που έχουν οι χάρτες κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, για την οποία βέβαια γίνεται λεπτομερής αναφορά σε επόμενη ενότητα.

Η οπτικοποίηση του μαθήματος, η κατανόηση αληθινών γεγονότων που συνέβησαν σε πραγματικό χρόνο και χώρο, η σύνδεση γεγονότων και προσώπων και η αφορμή για διάλογο και περαιτέρω επεξεργασία των χαρτών αποτέλεσαν το βασικότερα επιχειρήματα της πλειονότητας των γυναικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η απουσία ιστορικών χαρτών ή η ύπαρξη παλιών, σκισμένων και μη έγκυρων αλλά και η ελλιπής εκπαίδευση κι ενημέρωση των δασκάλων για τη χρήση και την αξιοποίησή τους.

#### 4.3.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τους χάρτες των εγχειριδίων Ιστορίας.

Έχοντας μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση κάθε είδους χαρτών στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού και ιδιαίτερα στην Ιστορία, εξίσου σημαντική κρίθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεών τους για όσους χάρτες περιέχουν τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν οι μαθητές/-ες, αλλά και για τις δραστηριότητες του Τετραδίου Εργασιών που αφορούν χάρτες. Το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι ή όχι από τους χάρτες που ήδη υπάρχουν στα εγχειρίδια των μαθητών/-ιών, ο τρόπος που τους αντιμετωπίζουν και η ένταξη επιπλέον συμπληρωματικών χαρτών βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Ξεκινώντας από τις απόψεις των ανδρών συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ότι στην πλειονότητά τους δεν είναι πλήρως ευχαριστημένοι από τους χάρτες που περιέχουν τα βιβλία Ιστορίας των μαθητών του Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, μόνο 2 από τους 7 είχαν πλήρως θετική στάση, αναφέροντας ότι οι χάρτες των εγχειριδίων είναι κατανοητοί, στοχευμένοι σε συγκεκριμένο γεγονός ή χρονική περίοδο και ευανάγνωστοι, χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρώματα και σχήματα. Από τους υπόλοιπους δασκάλους, οι 4 ήταν μέτρια ικανοποιημένοι, ενώ ένας έδειξε τη δυσαρέσκειά του αναφέροντας πως *«οι χάρτες των βιβλίων θα έπρεπε να μην έχουν τόσες πληροφορίες, κάποια τοπωνύμια και γεγονότα δε χρειάζονται, αλλά να είναι πιο ξεκάθαροι. Οι χάρτες είναι σαν τη διαφήμιση, αν έχει πολλή πληροφορία το παιδί χάνεται.»* (Συν. 12).

Τα επιχειρήματα των δασκάλων που δήλωσαν ότι είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τους χάρτες ήταν ποικίλα. Αρχικά, έγιναν κάποιες διακρίσεις ανάμεσα στις τάξεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, στα εγχειρίδια Ιστορίας της Γ΄ και Ε΄ τάξης δεν υπάρχουν αρκετοί χάρτες, ενώ κάποιοι από τους υπάρχοντες είναι αποσπασματικοί. Αρκετοί και αξιολογοί χάρτες, από την άλλη, θεωρήθηκαν εκείνοι που περιέχονται στα βιβλία της Δ΄ και ΣΤ΄ τάξης, για την οποία ιδιαίτερη μνεία έγινε από ένα δάσκαλο που ανέφερε πως *«μου αρέσει πολύ αυτό το βιβλίο και ξέρω ότι η ομάδα συγγραφής ήταν θετική στο να προωθήσει μέσα από τους χάρτες τα ιστορικά γεγονότα, να δείξει το πού, το πότε, ποιοι κτλ.»* (Συν. 11).

Άλλοι δάσκαλοι επισήμαναν ότι ορισμένοι χάρτες είναι κατανοητοί και βοηθητικοί, ενώ άλλοι ότι είναι πολύ μικροί σε μέγεθος, συρρικνωμένοι, χωρίς να φαίνονται ευδιάκριτα οι περιοχές και έτσι έχουν περιορισμένες δυνατότητες. Για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, οι χάρτες που περιέχουν τα βιβλία αποτελούν απλώς ένα βοήθημα, ένα έναυσμα για να προχωρήσουν τα παιδιά σε μεγαλύτερους χάρτες που προσφέρουν συνολικότερη οπτική αντίληψη. Την ανάγκη για ένταξη συμπληρωματικών χαρτών και μάλιστα ψηφιακών υπογράμμισε κάποιος δάσκαλος με αρκετά έτη υπηρεσίας. Όπως ανέφερε:

*«Χρησιμοποιώ και του βιβλίου, αλλά περισσότερες πληροφορίες παίρνω είτε απ' το Φωτόδεκτρο είτε θα ψάξω απ' το διαδίκτυο. Σε πρώτη φάση οι χάρτες του βιβλίου επαρκούν, αλλά αν θέλουμε να δείξουμε κάτι παραπάνω, όχι, γιατί είναι πολύ*

απλοποιημένοι. Οπότε πρέπει να αναζητήσουμε σε άλλες πηγές με χάρτες ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα.» (Συν. 9).

Όσον αφορά τις **ασκήσεις από το Τετράδιο Εργασιών** που αναφέρονται με οποιοδήποτε τρόπο σε χάρτες (π.χ. να χρωματίσουν, να απεικονίσουν, να συμπληρώσουν κάτι πάνω σε χάρτη), οι περισσότεροι δάσκαλοι φάνηκαν μέτρια ικανοποιημένοι. Οι 2 από τους 7 ανέφεραν ότι τις αποκλείουν εντελώς από τη διδακτική πορεία του μαθήματος, ενώ οι υπόλοιποι υποστήριξαν ότι κάποιες είναι σχετικά καλές και προς τη σωστή κατεύθυνση, ενώ άλλες όχι. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαφορετικός τρόπος τοποθέτησής τους. Για κάποιους δασκάλους οι δραστηριότητες του Τετραδίου Εργασιών που αφορούν χάρτες δεν είναι εμπλουτισμένες και γίνονται 'αστείες' όταν επαναλαμβάνουν ακριβώς τους ίδιους με το βιβλίο μαθητή, ζητώντας να συμπληρωθούν μόνο 2 ονόματα. Αντίθετα, άλλοι τις θεωρούν αρκετά δύσκολες για το επίπεδο των παιδιών. Και παρότι τέτοιου είδους ασκήσεις αρέσουν στα παιδιά επειδή είναι διαφορετικές και δεν απαιτούν πολύ γράψιμο, όπως ανέφεραν αρκετοί, γίνονται πλέον ξεπερασμένες λόγω του πλούσιου υλικού και της διαδραστικότητας που υπάρχει στο διαδίκτυο.

Συνεχίζοντας με τις απόψεις των **γυναικών εκπαιδευτικών**, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία δεν είναι ευχαριστημένη με τους χάρτες που περιέχουν τα βιβλία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι 14 από τις 15 δασκάλες έδειξαν δυσαρέσκεια, είτε λόγω του περιορισμένου αριθμού τους, είτε των μειονεκτημάτων που παρουσιάζουν οι υπάρχοντες, είτε λόγω της ανάγκης να αξιοποιηθούν κι άλλοι συμπληρωματικοί. Περίπου το 1/3 υποστήριξε ότι στους μαθητές αρέσουν γενικά οι χάρτες εφόσον αποτελούν εικόνες με χρώματα, σύμβολα, ωστόσο θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότεροι στα βιβλία και δεν επαρκούν οι υπάρχοντες. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία δασκάλα: «*Θα ήθελα παραπάνω, τους θεωρώ ελλιπείς, δεν υπάρχουν σε όλα τα μαθήματα. Πρέπει να υπάρχει χάρτης σε κάθε μάθημα με ακριβώς τα γεγονότα που πραγματεύεται αυτό, να υπάρχει εκεί άμεσα να τον βλέπουν, κι όχι στην αρχή της ενότητας ή του βιβλίου και ν' ανατρέχουμε εκεί.*» (Συν. 14).

Ανάμεσα στα αρνητικά γνωρίσματα των χαρτών των εγχειριδίων Ιστορίας που ανέφεραν κάποιες δασκάλες είναι η έλλειψη ευκρίνειας. Αρκετοί χάρτες είναι μικροί, χωρίς καλή ανάλυση, με χρώματα και σύμβολα που πολλές φορές δεν ξεχωρίζουν. Τα δύσκολα σύμβολα, τα 'μπερδεμένα υπομνήματα' και οι ασαφείς πληροφορίες, όπως τόνισαν, δυσχεραίνουν την κατανόηση των χαρτών τόσο από τους μαθητές όσο κι από τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, ορισμένοι χάρτες είναι αρκετά παλιοί και δε συνάδουν με το κείμενο, το οποίο έχει τροποποιηθεί. Άλλες δασκάλες τόνισαν την ανάγκη αξιοποίησης επιπρόσθετων χαρτών, όπως ένας χάρτης της ευρύτερης περιοχής που αναφέρεται το μάθημα. Τα βιβλία, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, συχνά περιέχουν πολύ στοχευμένους χάρτες μιας περιοχής κι έτσι τα παιδιά αδυνατούν να κάνουν συνδέσεις - αλληλοσχετίσεις γεγονότων, περιοχών και προσώπων. Ορισμένες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν μεν συμπληρωματικούς χάρτες στον προτζέκτορα ή σε διαδραστικό πίνακα, ωστόσο δεν ακυρώνουν τους ήδη υπάρχοντες, εφόσον τα παιδιά όταν επιστρέφουν σπίτι, έχουν αυτούς ως σημείο αναφοράς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις συνεντεύξεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τους χάρτες των εγχειριδίων Ιστορίας, προκάλεσε η οπτική τους για την ποσότητα πληροφοριών που περιέχουν. Αρκετές χαρακτήρισαν τους χάρτες πολύ στοχευμένους, απλοποιημένους κι αφαιρετικούς: «*Θεωρώ ότι είναι χάρτες φτιαγμένοι που εξηγούν*

αυτό που θέλει να πει το κείμενο ακριβώς εκείνη τη στιγμή. Δεν είναι κατάλληλοι για να δεις πληρέστερη εικόνα, έχουν εστιασμένη πληροφορία, είναι αφαιρετικοί.» (Συν. 2), Άλλη εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία συμπλήρωσε ότι:

*«Δε νομίζω ότι με καλύπτουν, είναι αποσπασματικοί, δείχνουν το συγκεκριμένο κομμάτι που αναφέρεται το μάθημα αλλά με πολύ λίγες πληροφορίες. Είναι τόσο στοχευμένοι που δίνουνε πάντα τις πληροφορίες που εμπεριέχει το μάθημα και τίποτα περισσότερο. Μπορεί να έχουν ένα κομμάτι της Ελλάδας και να μη μπορεί ο μαθητής να καταλάβει την ακτίνα, την απόσταση. Ενώ ένας χάρτης μπορεί να δώσει πολλές πληροφορίες κι ερεθίσματα για να δεις περισσότερα πράγματα.» (Συν. 17).*

Αρνητικά σχόλια για την απλουστευμένη μορφή των χαρτών έγιναν από αρκετές δασκάλες. Ωστόσο, εντελώς διαφορετικά τοποθετήθηκε μία εκπαιδευτικός που φάνηκε απολύτως ευχαριστημένη από τους χάρτες των βιβλίων Ιστορίας, τονίζοντας ότι σε αυτές τις ηλικίες η απλή μορφή βοηθάει τα παιδιά να εντοπίζουν ένα γεωγραφικό σημείο ή μια πορεία χωρίς να μπερδεύονται με πολλές πληροφορίες.

Αναφορικά με τις απόψεις των γυναικών για τις **δραστηριότητες από το Τετράδιο Εργασιών** που αφορούν χάρτες, οι περισσότερες δεν ήταν ικανοποιημένες κι έτσι επιλέγουν μόνο κάποιες συγκεκριμένες είτε για την τάξη είτε για το σπίτι. Βασικό πρόβλημά τους είναι ότι περιέχουν χάρτες που πολλές φορές δεν είναι ευκρινείς και μπερδεύουν τα παιδιά. Επιπλέον, υπάρχουν πολλές ασκήσεις καθαρά διεκπεραιωτικές, απλουστευμένες και 'βαρετές' με συμπλήρωση 2 τοποθεσιών σε χάρτη ίδιο με του βιβλίου. Κάποιες δασκάλες ανέφεραν ότι θα ήθελαν να υπάρχουν περισσότερες τέτοιες δραστηριότητες, επισημαίνοντας ότι, για παράδειγμα, το Τετράδιο Εργασιών της Ε' τάξης δεν περιλαμβάνει καμία άσκηση που να αφορά χάρτη. Οι περισσότερες συμφώνησαν ότι δεν είναι όλες αυτές οι δραστηριότητες αποτελεσματικές και χρειάζεται επιλογή, ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών, αλλά και τους στόχους που θέτουν σε κάθε μάθημα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένες περιπτώσεις, οι οποίες δε θυμόντουσαν να απαντήσουν με ακρίβεια για δραστηριότητες που να χρησιμοποιούν κάποιο χάρτη και να ζητούν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν, συμπληρώσουν ή εργαστούν πάνω σε αυτόν.

*«Δεν ξέρω καν αν μου έρχεται στο μυαλό δραστηριότητα που να σχετίζεται με το χάρτη, κάτι που θυμάμαι δε με άγγιξαν. Για τις αποικίες είχαμε κάνει δραστηριότητες σε ομάδες, η μία ομάδα κατασκεύασε χάρτη για το πώς έγινε η μετάβαση στις αποικίες, κάποιοι έφτιαζαν 3D, άλλοι πολύ απλό σαν του βιβλίου. Αυτό μου ταίριαζε καλύτερα από το να συμπληρώσουν μόνο ονόματα πάνω σε βελάκια.» (Συν. 6),* ανέφερε κάποια.

Λίγες δασκάλες, 3 από τις 15, αποκλείουν εντελώς τις ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών που αφορούν χάρτες είτε λόγω περιορισμένου χρόνου, είτε επειδή τις θεωρούν αναποτελεσματικές είτε λόγω του μικρού μεγέθους και της δυσκολίας συμπλήρωσής τους, όπως αποτυπώθηκε χαρακτηριστικά:

*«Αποπειράθηκα τα πρώτα χρόνια να τις κάνω και μετά τις απέκλεισα εντελώς γιατί π.χ. είναι πολύ μικρή η εικόνα και τα παιδιά, ακόμη και τα εκτάκια, μπερδεύονται λόγω του περιορισμένου χώρου, δεν φτάνει για να γράψουν. Ξεκινάνε να γράψουν τη λέξη Θεσσαλονίκη κι έχει φτάσει στην Αλεξανδρούπολη, στη Θράκη πρέπει να γράψουν άλλα. Δε μου προσφέρουν τίποτα. Το στόχο που θέλει να πετύχει η άσκηση εγώ τον έκανα με άλλους τρόπους.» (Συν. 19).*

Όπως παρουσιάστηκε, το κλίμα των απόψεων των συμμετεχόντων για τους χάρτες των βιβλίων Ιστορίας και των ασκήσεων στα Τετράδια Εργασιών που περιλαμβάνουν ή αναφέρονται σε κάποιο χάρτη, δεν ήταν ιδιαίτερα θετικό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί επιλεκτικά κάποιους χάρτες των εγχειριδίων ή εμπλουτίζει τη διδασκαλία με τυπωμένους, κρεμαστούς ή χάρτες στον προτζέκτορα και ψηφιακούς.

#### **4.4. Πρακτικές εκπαιδευτικών: χρησιμοποιώντας χάρτες στη διδασκαλία της Ιστορίας.**

Παρότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον καταλυτικό ρόλο της αξιοποίησης χαρτών ως εργαλείο διδασκαλίας ιδιαίτερα στην Ιστορία, η πλειοψηφία δεν είναι ευχαριστημένη με τους χάρτες των εγχειριδίων Ιστορίας, ούτε και με τις σχετικές ασκήσεις των Τετραδίων Εργασιών. Ύστερα από την παράθεση των αντιλήψεων αυτών, μένει να ερευνηθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη. Η παρούσα ενότητα, λοιπόν, στοχεύει να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι/-ες εντάσσουν χάρτες όταν διδάσκουν την Ιστορία, τα είδη των χαρτών που χρησιμοποιούν και τον τρόπο που οι μαθητές «διαβάζουν» ένα χάρτη. Τα ερωτήματα που προέκυψαν ήταν ποικίλα: Πώς χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι τους χάρτες όταν διδάσκουν Ιστορία; Υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα ιστορικά θέματα που προσεγγίζονται οπωσδήποτε με κάποιου είδους χάρτη; Πώς βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τον ιστορικό χώρο; Ποια είδη χαρτών επιλέγουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί; Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά ένα χάρτη; Τι είδους δυσκολίες υπάρχουν; Μπορούν οι μαθητές/-ιες να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη μέσω αυτών; Έχουν εντοπίσει χάρτες με λάθη ή προπαγανδιστικούς χάρτες; Τους αξιοποίησαν για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών; Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα συνοψίστηκαν στους εξής θεματικούς άξονες:

- ❖ Διδακτικές πρακτικές – Ιστορικά θέματα
- ❖ Είδη χαρτών – Ψηφιακοί χάρτες
- ❖ Προσέγγιση χαρτών από τους μαθητές/-ιες
- ❖ Καλλιέργεια κριτικής σκέψης – Προπαγανδιστικοί χάρτες
- ❖ Κατανόηση ιστορικού χώρου

##### **4.4.1. Διδακτικές πρακτικές – ιστορικά θέματα.**

Ένα από τα καίρια σημεία ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας, σχετικά με την αξιοποίηση κάθε είδους χαρτών. Σε συνέχεια της παράθεσης των απόψεών τους, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους εντάσσουν οποιονδήποτε χάρτη όταν διδάσκουν Ιστορία. Ευχάριστη έκπληξη προκάλεσαν οι απόψεις που εξέφρασαν περίπου οι μισοί συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι 9 από τους 22 εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν χάρτες σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος: ως αφόρμηση εκκίνησης του μαθήματος, για τη σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα, κατά την επαφή κι επεξεργασία του νέου περιεχομένου, ως βοήθημα για μια γρήγορη επανάληψη κι εμπέδωση όσων ειπώθηκαν, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης. Όπως ανέφερε κάποιος δάσκαλος χαρακτηριστικά: «Σε όλες τις φάσεις είναι χρήσιμοι οι χάρτες. Στην αρχή ως αφόρμηση για να ξεκινήσεις

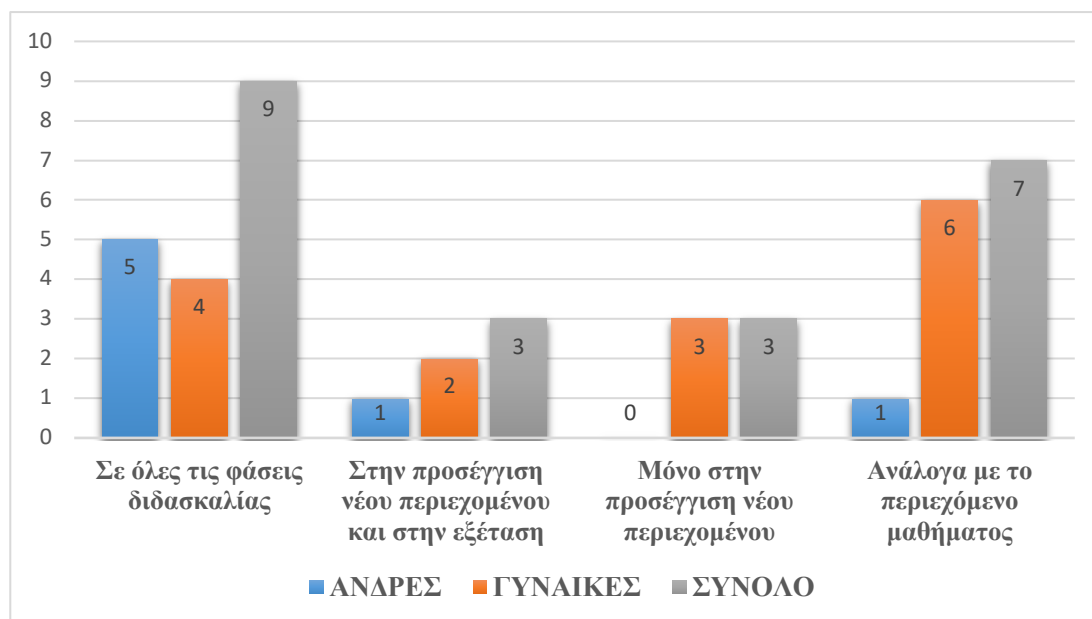
το μάθημα, στην πορεία για να κάνεις μια διερεύνηση πάνω σε ένα ιστορικό γεγονός και στο τέλος ως εμπέδωση.» (Συν. 11).

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν για την αξιοποίηση διαφόρων χαρτών στο μάθημα της Ιστορίας καθορίζονται από το περιεχόμενο, τη δομή και τους στόχους κάθε μαθήματος. Κάποιος δάσκαλος ανέφερε:

«Ποικίλλει. Μπορεί να είναι μια δραστηριότητα εισαγωγής και σύνδεσης με τα προηγούμενα που θα δούμε ένα χάρτη και θα θυμηθούμε κάτι, μπορεί να είναι μέσα στη διδασκαλία του μαθήματος, είτε στην εμπέδωση ή ακόμη και στην αξιολόγηση. Σε όλες τις φάσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενο μαθήματος και το υπόλοιπο εποπτικό υλικό.» (Συν. 20).

Οι χάρτες αυτοί καθαυτοί και οι πληροφορίες που περιέχουν επηρεάζουν, επίσης, τους τρόπους αξιοποίησής τους κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Όπως επισήμανε κάποια εκπαιδευτικός:

«Ανάλογα τι πληροφορία αποτυπώνουν οι χάρτες, άλλοτε τους δείχνω στην αρχή όταν ξεκινάει ένα κεφάλαιο κι αφορά μια περιοχή, άλλες φορές αφορά μια λεπτομέρεια που συνδέεται με μια άλλη λεπτομέρεια του προηγούμενου μαθήματος, οπότε και πάλι στην αρχή. Θεωρώ είναι καλό να πέσει στην αρχή ο χάρτης ως αφορμή για να εγκλιματιστούν λίγο για ποιο μέρος μιλάμε και περίπου τι γεωγραφική θέση έχει το ιστορικό γεγονός που θα συζητήσουμε.» (Συν. 2).



**Γράφημα 9: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΧΑΡΤΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Στο Γράφημα 9 απεικονίζονται πιο ξεκάθαρα οι φάσεις της διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν χάρτες όταν διδάσκουν το ιστορικό μάθημα. Πολύ θετική εντύπωση προκάλεσε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι 9 από τους 22 χρησιμοποιούν χάρτες σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας της Ιστορίας. Αξίζει να τονιστεί ότι σε αυτούς ανήκει η πλειονότητα των ανδρών, δηλαδή οι 5 από τους 7, και μόλις 4 από τις 15 δασκάλες. Όπως συμπεραίνεται, λοιπόν, οι περισσότεροι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν κατά κόρον τους χάρτες σε όλες της φάσεις και τα στάδια διδασκαλίας της Ιστορίας.

Σύμφωνα με το Γράφημα 9, αρκετοί εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν πάντα τους χάρτες σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας της Ιστορίας, αλλά τους επιλέγουν ανάλογα με τη δομή, τη θεματολογία και τους στόχους κάθε μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι 6 από τις 15 δασκάλους και ένας δάσκαλος ανέφεραν ότι οι τρόποι και οι φάσεις αξιοποίησης χαρτών ποικίλλουν και προσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με το περιεχόμενο της καινούριας γνώσης και των ίδιων των χαρτών. Μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών (3 από τους 22) προτιμούν να εντάσσουν χάρτες μόνο κατά την επεξεργασία του νέου γνωστικού περιεχομένου, αλλά και κατά την εξέταση. Τέλος, 3 δασκάλους επισήμαναν ότι αντιμετωπίζουν τους χάρτες ως εργαλείο εμπλουτισμού της παράδοσης, γι' αυτό και τους χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο για να επεξηγήσουν στα παιδιά το καινούριο μάθημα.

Εκτός από τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν ποικίλους χάρτες όταν διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε και στα ιστορικά θέματα για την προσέγγιση των οποίων θεωρούν αυτονόητη τη χρήση χαρτών. Με άλλα λόγια, ανάμεσα στα άλλα ερωτήματα η παρούσα έρευνα επιχειρήσει να απαντήσει και στο εξής: ***Σε ποια ιστορικά θέματα οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά κόρον χάρτες και θεωρούν αυτονόητη την προσέγγισή τους μέσω χαρτών;***

Σύμφωνα με τις εμπειρίες των ερωτηθέντων, υπάρχουν ορισμένα ιστορικά θέματα στην ύλη της Ιστορίας του Δημοτικού, που επιτάσσουν την επίδειξη κάποιου χάρτη. Κατά γενική ομολογία, όταν τα κεφάλαια της ύλης αφορούν ταξίδια, μετακινήσεις, πορείες, αποικισμούς, μάχες, πολεμικά γεγονότα, εκστρατείες, διαμόρφωση κρατών και πόλεων, μεταβολές συνόρων κι επαναστάσεις, τότε οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν έναν ή και περισσότερους χάρτες, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές-ιες να τα κατανοήσουν καλύτερα. Ακριβώς οι μισοί ερωτηθέντες συγκεκριμενοποίησαν τις απαντήσεις τους, παραθέτοντας κάποια παραδείγματα κεφαλαίων που προσφέρονται κατά κόρον για αξιοποίηση τουλάχιστον ενός χάρτη, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

- **Γ' Δημοτικού:** οι άθλοι του Ηρακλή, η αργοναυτική εκστρατεία, ο τρωικός πόλεμος, οι περιπέτειες του Οδυσσέα. Ορισμένοι πρόσθεσαν το μυκηναϊκό και το μινωικό πολιτισμό.
- **Δ' Δημοτικού:** κάθοδος Δωριέων, αποικίες Αιολείς – Ίωνες – Δωριείς, μάχες (Θερμοπύλων, Πλαταιών, ναυμαχία Σαλαμίνας), εκστρατεία Μ. Αλεξάνδρου, ελληνιστικά βασίλεια.
- **Ε' Δημοτικού:** Σχεδόν σε όλα τα μαθήματα που αφορούν το Βυζάντιο, την 'αυξομείωση' ρωμαϊκής και βυζαντινής αυτοκρατορίας, αλλαγή πρωτεύουσας και σχέσεις με γειτονικούς λαούς.
- **ΣΤ' Δημοτικού:** ταξίδι Κολόμβου, περίπλους Μαγγελάνου, αμερικανική και γαλλική επανάσταση, ελληνική επανάσταση 1821 κι επιμέρους απελευθέρωση περιοχών μέχρι τη δημιουργία ανεξάρτητου κράτους, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Α' και Β' Παγκόσμιος Πόλεμος.

Κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα 5 δασκάλους, δεν κατονόμασαν συγκεκριμένα ιστορικά θέματα αλλά επισήμαναν ότι χρησιμοποιούν σχεδόν πάντα κάποιο χάρτη και με κάθε ευκαιρία. «Δεν έχω συνδέσει τους χάρτες με σημαντικά ιστορικά γεγονότα για να πω ότι εκεί χρειάζεται οπωσδήποτε. Ένας χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί παντού και πάντοτε, αφορμή δίνεται σε κάθε περίπτωση» (Συν. 17), ανέφερε δασκάλα με 18 χρόνια εμπειρίας σε δημόσια σχολεία, ενώ κάποια άλλη αναπληρώτρια με 6 χρόνια υπηρεσίας πρόσθεσε ότι:

*«Πάντα όταν συζητάμε για κάποια περιοχή, είτε μιλάμε για Μ. Αλέξανδρο και Μακεδονία, είτε για τη Μ. Ασία, είτε για ποιες χώρες ενεπλάκησαν στο Β' Π.Π., είτε μιλάμε για τοπική ιστορία, για λαογραφικά στοιχεία, έθιμα και παραδόσεις, τα δείχνουμε στο χάρτη. Για ό,τι και αν μιλήσεις εφόσον το τοποθετείς σε έναν τόπο, χρειάζεται χάρτης.» (Συν. 8).*

Μάλιστα κάποια αναπληρώτρια δασκάλα τόνισε τη χρησιμότητα του προτζέκτορα για εύκολη πρόσβαση σε χάρτες ανά πάσα στιγμή. Όχι μόνο στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, προβάλλεται μονίμως στον προτζέκτορα κάποιος χάρτης, έτσι ώστε όποτε γίνεται αναφορά σε κάποιο μέρος να το τοποθετήσει η ίδια ή τα παιδιά σε αυτόν.

Από την ανάλυση κι επεξεργασία των δεδομένων σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος, προέκυψε ότι τα χρόνια εμπειρίας στην τάξη δεν αποτελούν παράγοντα που καθορίζει τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Η ερευνήτρια «συνάντησε» εκπαιδευτικούς με μόλις 3-4 χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν κατά κόρον χάρτες σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας της Ιστορίας και σχεδόν σε όλα τα ιστορικά θέματα της ύλης του Δημοτικού. Το ίδιο συνέβη και με δασκάλους που είναι στην 'εκπαιδευτική αρένα' πάνω από 20 χρόνια. Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, φάνηκε ότι η πλειονότητα των ανδρών χρησιμοποιεί χάρτες σε συγκεκριμένα ιστορικά θέματα, αλλά τους αξιοποιεί σε όλες τις φάσεις της διάρθρωσης του μαθήματος. Οι μισές από τις γυναίκες του δείγματος, από την άλλη, αξιοποιούν χάρτες ανάλογα με το περιεχόμενο, τη δομή και τους στόχους κάθε μαθήματος, ενώ οι άλλες μισές χρησιμοποιούν χάρτες είτε μόνο στην παράδοση, είτε σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Ωστόσο, το 1/3 του γυναικείου δείγματος τόνισε ότι αξιοποιεί χάρτες σχεδόν σε όλα τα ιστορικά θέματα και με κάθε ευκαιρία αναφοράς σε κάποια περιοχή.

#### **4.4.2. Είδη χαρτών – Ψηφιακοί Χάρτες.**

Όλοι οι χάρτες, όπως περιγράφηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, ανάλογα με τον τρόπο απόδοσης του γεωγραφικού χώρου, διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στους **γενικούς - τοπογραφικούς** και στους **ειδικούς – θεματικούς**. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι γεωμορφολογικοί χάρτες, οι οποίοι εστιάζουν στην ακριβή απεικόνιση του εδάφους, καθώς και οι πολιτικοί που δίνουν έμφαση στα ανθρώπινα έργα, όπως πόλεις, χωριά, δρόμοι, λιμάνια, διάκριση νομών κ.α. Στη δεύτερη κατηγορία χαρτών, οι οποίοι αποτυπώνουν συγκεκριμένα στοιχεία στο χώρο επιτρέποντας την κατανόηση της δομής ενός μεμονωμένου φαινομένου ή θέματος, ανάμεσα σε πολλούς άλλους κατατάσσονται και οι ιστορικοί χάρτες που χρησιμοποιούνται ευρέως στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας.

Η παραπάνω ταξινόμηση, όπως και η διάκριση με βάση την κλίμακα που χρησιμοποιεί ένας χάρτης, φανερώσει τον πλούτο, την ποικιλία χαρτών που έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιούνται. Όλη αυτή η πληθώρα οφείλεται στους διαφορετικούς στόχους που εκπληρώνει κάθε χάρτης, στα σημεία έμφασης και τις πληροφορίες που επιλέγει να περιλάβει ή να εστιάσει. Με την επιλογή, επομένως, συγκεκριμένων χαρτών ή κατηγοριών χάρτη μπορούν να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι. Το ζητούμενο αυτό ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα έρευνα, εφόσον οι επιλογές των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένη στοχοθεσία των διδακτικών πρακτικών τους. Το



ερώτημα, λοιπόν, που τέθηκε στους συμμετέχοντες ήταν «τι είδους χάρτες επιλέγουν να αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας και για ποιους λόγους».



**Γράφημα 10: ΕΙΔΗ ΧΑΡΤΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι αρκετοί είναι εκείνοι που προτιμούν να χρησιμοποιούν θεματικούς ιστορικούς χάρτες όταν διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας. Όσοι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τους ειδικούς – θεματικούς χάρτες, όπως είναι οι ιστορικοί, έναντι των γενικών, προτάσσουν ως βασικό επιχείρημα ότι διευκολύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν ορισμένες πληροφορίες και τοποθεσίες. Όπως ανέφεραν, οι θεματικοί ιστορικοί χάρτες αφορούν στοχευμένα γεγονότα, περιοχές και πρόσωπα, χωρίς να μπερδεύουν ή να κουράζουν τους μαθητές ιδιαίτερα των μικρότερων τάξεων με περιττές πληροφορίες. Κάποιος δάσκαλος ανέφερε ότι:

*«Στην Ιστορία χρησιμοποιώ θεματικούς χάρτες με ιστορικό περιεχόμενο. Δε θυμάμαι να έχω χρησιμοποιήσει γεωμορφολογικό. Ένας ιστορικός θα έχει και πολιτικά στοιχεία. Υπάρχουν έτοιμοι ιστορικοί ή φτιάχνουμε κι εμείς συγκεντρώνοντας στοιχεία που εξυπηρετούν το μάθημα. Είναι σημαντικό να είναι ευκρινής ο χώρος για τον οποίο συζητάμε, να μην είναι γενικός παγκόσμιος που χάνεσαι, αλλά ούτε υπερβολικά κοντινός και δε μπορείς να αντιληφθείς τι υπάρχει γύρω σου. Οπότε εκ των πραγμάτων ένας ιστορικός χάρτης έχει το χωροταξικό πλαίσιο.» (Συν. 18).*

Εξίσου αρκετοί είναι και οι συμμετέχοντες που επιλέγουν να συνδυάζουν τόσο θεματικούς – ιστορικούς, όσο και πολιτικούς ή γεωμορφολογικούς χάρτες. Όπως φαίνεται παραπάνω (Γράφημα 10), το 45% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί σχεδόν αποκλειστικά ειδικούς - ιστορικούς χάρτες στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ το άλλο 45% προτιμάει συνδυασμό των ειδών χάρτη. Για δύο μεμονωμένες περιπτώσεις δεν τίθεται θέμα προτίμησης, αλλά του τι υπάρχει σε κάθε σχολείο. Κάποια δασκάλα αναπληρώτρια ανέφερε χαρακτηριστικά:

*«Κάνω συνδυασμό. Θεωρώ ότι ο συνδυασμός εξυπηρετεί καλύτερα, γιατί δε θα έχεις μόνο έναν στόχο. Αν ο μοναδικός στόχος ήταν να δείξω την πορεία του Μ. Αλεξάνδρου θα ταίριαζε ένας θεματικός. Αν θέλω να αναρωτηθούμε γιατί έγιναν σε*

εκείνα τα μέρη οι μάχες, για να κρίνεις αυτή τη διαδικασία πρέπει να μιλήσεις για την περιοχή, οπότε έδειχνα γεωμορφολογικό. Ο θεματικός μπορεί να δείξει την κίνηση και μια σύνοψη, αλλά για να εμβαθύνεις χρειάζονται και τα υπόλοιπα.» (Συν. 6).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ποικιλίας ειδών χάρτη, όταν διδάσκουν το ιστορικό μάθημα χρησιμοποιούν και τις δύο ευρείες κατηγορίες χαρτών, ανάλογα με το περιεχόμενο κάθε μαθήματος και τους στόχους που θέτουν, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα και να αφομοιώσουν καλύτερα τη «διδασκτέα ύλη».

	<i>Θεματικοί ιστορικοί χάρτες</i>	<i>Συνδυασμός (γενικοί – θεματικοί χάρτες)</i>	<i>Ανάλογα τη διαθεσιμότητα</i>
ΑΝΔΡΕΣ	6/7	1/7	0/7
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4/15	9/15	2/15
<i>Σύνολο</i>	10	10	2

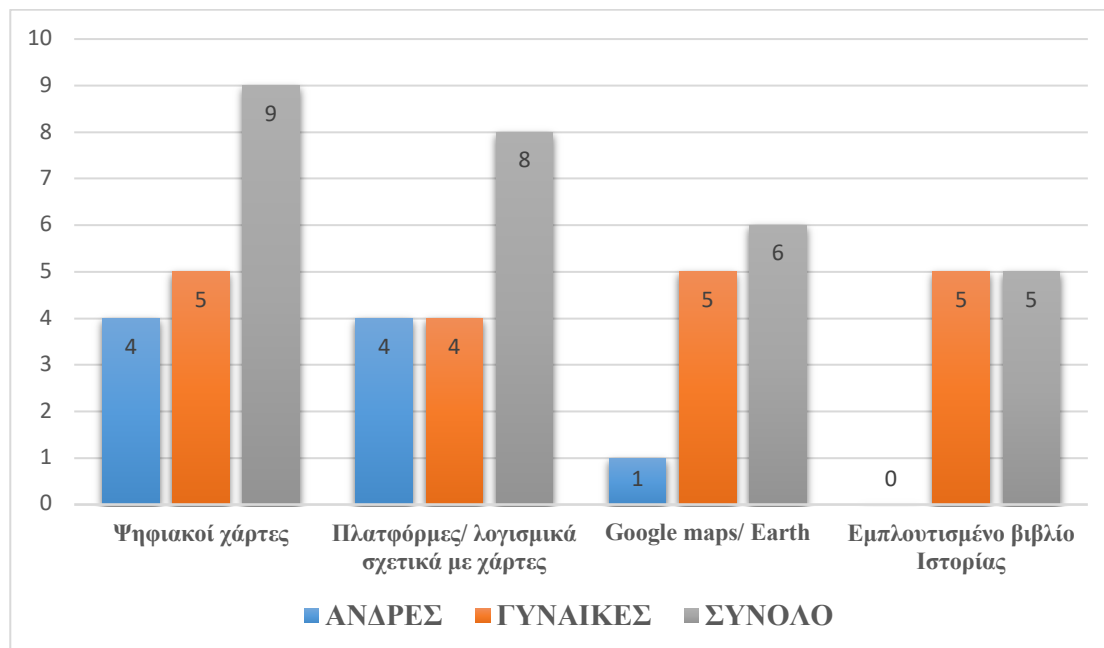
**Πίνακας 8: ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΕΙΔΟΥΣ ΧΑΡΤΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ**

Αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο φύλων, η συντριπτική πλειοψηφία των ανδρών εκπαιδευτικών (οι 6 από τους 7) υποστήριξε ότι οι ειδικοί – θεματικοί χάρτες ενδείκνυνται για το μάθημα της Ιστορίας, γι' αυτό και χρησιμοποιούν κατά κόρον ιστορικούς χάρτες. Αντίθετα, η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών (οι 9 από τις 15) μίλησαν για συνδυασμό ειδών χάρτη, ανάλογα με το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία κάθε μαθήματος. Επιπλέον, 2 από τις 15 δασκάλες επισήμαναν ότι δεν υπάρχει ζήτημα επιλογής μεταξύ των ειδών χάρτη αλλά χρησιμοποιούσαν ό,τι ήταν διαθέσιμο στα σχολεία εργασίας τους.

Όσον αφορά τους ψηφιακούς χάρτες και τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν την Ιστορία, καταφάνηκε η προσπάθεια της πλειονότητας των δασκάλων να αξιοποιήσουν όποιο τεχνολογικό μέσο και εργαλείο είναι διαθέσιμο ανάλογα με τα δεδομένα κάθε χρονιάς. Με εξαίρεση 2-3 περιπτώσεις, οι περισσότεροι τόνισαν τη χρήση υπολογιστή και προτζέκτορα για την προβολή φωτογραφιών, χαρτών ή βίντεο, σχετικών με το εκάστοτε μάθημα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τις χρονιές που το σχολείο και η τάξη διέθετε εγκατάσταση για προτζέκτορα, χρησιμοποιούσαν δικό τους ή άλλο υπολογιστή προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία. Ο συγκεκριμένος εξοπλισμός, όπως επισήμαναν ορισμένοι, συνήθως συναντάται ευκολότερα σε πολυθέσια σχολεία μεγάλων πόλεων και πολύ σπάνια σε ολιγοθέσια σχολεία της επαρχίας ή απομακρυσμένων χωριών.

Ωστόσο, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που 'προχώρησαν' ένα βήμα παραπέρα, αξιοποιώντας λίγο περισσότερο τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία. Αρχικά, ορισμένοι ανέφεραν την αξιοποίηση ψηφιακών χαρτών είτε με προβολή σε προτζέκτορα είτε σε διαδραστικούς πίνακες. Πρόκειται για χάρτες με ή χωρίς κίνηση που προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες, όπως παρουσίαση μεταβολών κάποιας περιοχής μέσα στο χρόνο, μετρήσεις αποστάσεων, εμφάνιση χαρτογραφικών/ιστορικών κ.α. πληροφοριών, αλλά και αυτενέργειες, όπως τοποθέτηση γεγονότων σε τοπωνύμια, διαμόρφωση και σχεδιασμό χάρτη, συγκρίσεις μεγεθών, σχεδιασμό στρατιωτικής πορείας. Όπως φαίνεται και παρακάτω (Γράφημα 11), οι 9 (5 γυναίκες και 4 άνδρες) από τους 22 εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν τέτοιους χάρτες. Οι ψηφιακοί χάρτες, όπως ανέφεραν, είναι περισσότερο ενδιαφέροντες για τα

παιδιά, τα οποία εξοικειώνονται εύκολα με τη χρήση τους. Ακόμη, προϋποθέτουν καλή σύνδεση στο διαδίκτυο.



**Γράφημα 11: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Όπως φαίνεται στο παραπάνω Γράφημα, η πλειονότητα των ανδρών εκπαιδευτικών (οι 5 από τους 7) είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, κάτι που προκύπτει και από την επόμενη κατηγορία τεχνολογικών μέσων. Πιο συγκεκριμένα, οι 4 από τους 7 δασκάλους ανέφεραν ότι έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά και πλατφόρμες που σχετίζονται με χάρτες. Η αντίστοιχη αναλογία γυναικών εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν ψηφιακούς χάρτες είναι 5 από τις 15, ενώ λογισμικά με χάρτες αξιοποιούν μόνο 4 από τις 15. Τα πιο κοινά λογισμικά που ανέφεραν αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν το δωρεάν λογισμικό ‘Hot potatoes’ και το ‘Φωτόδεντρο’, ενώ άλλοι πρόσθεσαν τα εξής: ‘egeografia’, ‘Time maps’, ‘Centennia ιστορικός άτλας’, ‘thinglink’, ‘το Βυζάντιο’ και το ‘21 εν πλω’. Μία δασκάλα που εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα επισήμανε ότι τα παιδιά δουλεύουν με συσκευές iPad και διαδραστικούς πίνακες, είναι πολύ εξοικειωμένα με εφαρμογές και ψηφιακό υλικό και εκτός από ψηφιακούς χάρτες και πλατφόρμες, αξιοποιεί blog συναδέλφων, αποθετήρια παρουσιάσεων και ιστοσελίδες μουσείων για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση χαρτών στην Ιστορία.

Εκτός από τα τεχνολογικά μέσα που περιγράφηκαν παραπάνω, ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την υπηρεσία χαρτογράφησης στο διαδίκτυο Google Maps και το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της γης Google Earth. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το 1/3 των γυναικών (5 από τις 15) και μόλις έναν δάσκαλο. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τα παιδιά ενθουσιάζονται με τη χρήση τους, τόσο στον εντοπισμό του σπιτιού τους όσο και σε θέματα, όπως η ανακάλυψη της Αμερικής. Τέλος, 5 δασκάλες ανέφεραν ότι το εμπλουτισμένο βιβλίο της Ιστορίας που περιέχει κάποιους υπερσυνδέσμους και ψηφιακούς χάρτες αποτελεί μια αξιόλογη και εύχρηστη επιλογή ένταξης χαρτών στη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος.

#### 4.4.3. Προσέγγιση χαρτών από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας για την αξιοποίηση χαρτών κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας θα ήταν άνευ ουσίας, χωρίς τη διερεύνηση του «αντίκτυπου» που έχουν οι χάρτες στα παιδιά. Ο τρόπος που οι μαθητές αλληλεπιδρούν με έναν χάρτη αντικατοπτρίζει τόσο το ενδιαφέρον και την εξοικείωση ή μη εξοικείωσή τους με αυτούς, όσο και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Έτσι, διαμορφώθηκαν ορισμένα ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα αναφορικά με τους/τις μαθητές/ιες και είναι τα εξής: *Τους αρέσουν οι χάρτες; Πώς προσεγγίζουν και 'διαβάζουν' ένα χάρτη; Ασχολούνται με το υπόμνημα, την πυξίδα, την κλίμακα και τα σύμβολα; Τί είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν; Διαφοροποιείται ο τρόπος κατανόησης ενός χάρτη από τις μικρότερες (Γ'- Δ') στις μεγαλύτερες τάξεις (Ε'- ΣΤ');*

Με γνώμονα τα παραπάνω ερωτήματα και μέσω ποιοτικών σε βάθος συνεντεύξεων, προέκυψε πλούσιο υλικό εμπειριών τόσο από τους δασκάλους όσο και τις δασκάλες του δείγματος. Αναφορικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, αναδύθηκαν διαφορετικές οπτικές κι εμπειρίες. Ορισμένοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους χάρτες ως εικόνες, χωρίς να μπαίνουν στη διαδικασία να τους μελετήσουν και να ασχοληθούν με τις λεπτομέρειες και τα σύμβολα του υπομνήματος. Όπως επεσήμανε ένας από αυτούς:

*«Θέλει εξάσκηση κι εκμάθηση του τρόπου αντιμετώπισης ενός χάρτη. Ποτέ δεν είδα μαθητές με το που βλέπουν ένα χάρτη να πάνε απευθείας στο υπόμνημα. Αμα υπάρξει καθοδήγηση το πράγμα διευκολύνεται. Οπότε με τη βοήθεια του δασκάλου να δεις τι σημαίνει το κόκκινο, τα βέλη κτλ. και να τον ερμηνεύσουμε. Αλλά νομίζω δεν έχουν από μόνοι τους τη διάθεση να το κάνουν αυτό.» (Συν. 20).*

Σχετικά με το κατά πόσο αρέσουν οι χάρτες στα παιδιά, οι 3 από τους 7 δασκάλους υποστήριζαν πως αυτό εξαρτάται από το είδος των χαρτών. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, για τους μαθητές είναι πιο εντυπωσιακή η εναλλαγή εικόνας - ήχου - βίντεο που προσφέρουν οι διαδραστικοί χάρτες. Προτιμούν τη διαδραστικότητα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ψηφιακοί χάρτες, εφόσον μάλιστα είναι και οι ίδιοι εξοικειωμένοι με αντίστοιχες εφαρμογές του διαδικτύου. Τέτοιοι χάρτες όχι μόνο κεντρίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση και τη συγκράτηση πληροφοριών που απεικονίζει ένας χάρτης. Ένας εκπαιδευτικός με 32 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση θεωρεί ότι με τον παραδοσιακό τρόπο επίδειξης ενός χάρτη κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας ελάχιστοι μαθητές ενδιαφέρονται και προσέχουν. Όπως περιέγραψε αναλυτικά:

*«Θα σου πω 2 παραδείγματα: 1) Παιδιά κοιτάζτε εδώ, πήγε από δω εκεί...το προσέχει το 10%. 2) Αν τους το βάλεις σαν παιχνίδι, θα τρέξουν όλοι, αμέσως τους κινεί το ενδιαφέρον. Όταν ο χάρτης είναι διαδραστικός, επειδή έχει ροή τον προσέχουν περισσότερο και θυμούνται περισσότερα. Το επαναληπτικό που κάνουμε περιλαμβάνει διάφορα είδη παιχνιδιών στη λογική αντίστοιχων της τηλεόρασης, όπως ο τροχός της τύχης, τα παιχνίδια γνώσεων. Αρνητική βαθμολογία υπάρχει μόνο στην ομάδα που κάνει φασαρία, οπότε το παρακολουθούν με θρησκευτική ευλάβεια. Κάθε μέλος της ομάδας κάνει κάτι συγκεκριμένο, επομένως όλοι προσέχουν γιατί υπάρχει και χρόνος. Τα δικά μου παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα γιατί είναι συγκεκριμένοι οι χάρτες που δείχνω. Ο ιστορικός χάρτης πρέπει να είναι στοχευμένος και να έχει τη λογική της διαφήμισης, όπως σε μια αφίσα, χτυπάει στο μάτι το μήνυμα που θέλει να περάσει» (Συν. 12).*

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κάθε φορά που έρχονται σε επαφή με κάποιο χάρτη, υπήρξε πλουραλισμός στις γνώμες των ανδρών συμμετεχόντων. Κάποιοι επισήμαναν ότι οι μαθητές τους είναι πολύ εξοικειωμένοι με τους χάρτες, έχοντας ξεκινήσει από τις μικρότερες τάξεις να μαθαίνουν αρκετά πράγματα στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος κι αργότερα της Γεωγραφίας. Άλλοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι ο τρόπος που τα παιδιά αντιμετωπίζουν ένα χάρτη και οι τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν, σχετίζονται όχι μόνο με τη δουλειά που έχει γίνει στις προηγούμενες τάξεις, την προηγούμενη εξοικείωσή τους, τις γνώσεις που αποκόμισαν σε προηγούμενες τάξεις, αλλά και με το πολιτιστικό και οικογενειακό τους υπόβαθρο. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά κάποιος:

*«Είναι δεδομένο ότι έχουν πλεονέκτημα, όχι μόνο όσον αφορά τους χάρτες αλλά και σε όλα τα αντικείμενα. Το πολιτιστικό υπόβαθρο που κουβαλάει κάθε παιδί παίζει ρόλο στη διαπραγμάτευση του χάρτη. Ένα παιδί που δεν το έχει μπορεί να το διαβάσει απλουστευμένα, να μη δώσει έμφαση στα σημαντικά και να το περάσει χωρίς ιδιαίτερη εμπάθυνση στα ιστορικά γεγονότα.»* (Συν. 11).

Οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφώνησαν ότι ο τρόπος προσέγγισης των χαρτών διαφοροποιείται καθώς οι μαθητές-ιες του Δημοτικού μεγαλώνουν. Εκτός από την κλίμακα που θεωρείται από τα πιο δύσκολα σημεία κατανόησης ενός χάρτη, τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων, λόγω ωριμότητας, έχουν λιγότερες δυσκολίες να προσεγγίσουν ένα χάρτη. Με άλλα λόγια, οι μαθητές με τα χρόνια αποκτούν καλύτερη αντίληψη αναπαράστασης του χώρου. Όπως επισήμαναν ορισμένοι, τα παιδιά αρχίζουν την επαφή με έννοιες και σύμβολα του χάρτη από τη Γ' τάξη και σταδιακά εξοικειώνονται όσο περισσότερο έρχονται σε επαφή με χάρτες, έτσι ώστε όλη η προηγούμενη 'δουλειά' να φανεί στις δύο μεγαλύτερες τάξεις. Ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε πλέον η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της τηλεκπαίδευσης, ένας δάσκαλος επισήμανε ότι μόνο οι μαθητές της ΣΤ' τάξης είναι σε θέση να δουλέψουν και να ανταποκριθούν στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία χωρίς την παρουσία γονέων.

Εκτός από τα παραπάνω, προέκυψαν κατά τη συζήτηση δύο θέματα από μεμονωμένους δασκάλους. Το πρώτο αφορά τα *παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Εφόσον οι χάρτες αποτελούν εικονιστική πηγή, διευκολύνουν περισσότερο τους μαθητές αυτούς και δίνουν με πιο εύληπτο τρόπο κάποιες πληροφορίες συγκριτικά με ένα γραπτό κείμενο. Αυτό βέβαια, όπως ισχυρίστηκε ένας δάσκαλος, εξαρτάται από το είδος της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ένας τέτοιος μαθητής αλλά και από την υποστήριξη της οικογένειας. Το δεύτερο θέμα που ανέφεραν 2 δάσκαλοι αφορά τις *δυσκολίες που παρουσιάζουν κυρίως τα κορίτσια στον προσανατολισμό και στην «ανάγνωση» ενός χάρτη*. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με την έλλειψη παρατηρητικότητας του φυσικού περιβάλλοντος και του περιγυρού των παιδιών. Στο παρελθόν, αυτό ήταν συνηθέστερο στα κορίτσια που ήταν πιο περιορισμένα, ενώ σήμερα παρουσιάζεται και στα δύο φύλα που περνούν πολλές ώρες στο διαδίκτυο ή στις γειτονιές πολυκατοικιών, χάνοντας την επαφή κι αλληλεπίδραση με τη φύση. Όπως περιέγραψε ένας δάσκαλος:

*«Δυσκολεύονται με το χάρτη, να πούμε την αλήθεια, κυρίως τα κορίτσια. Μελέτες που διάβασα για τη Γεωγραφία αναφέρουν ότι ο λόγος που δυσκολεύονται είναι επειδή δε βγαίνουν έξω να παίζουνε, άρα δεν παρατηρούσαν το περιβάλλον. Τ' αγόρια που παίζανε, κυρίως στα χωριά, είχαν τη δυνατότητα να δούνε τη φύση, το ποτάμι κτλ., ήταν καλύτεροι στο μάθημα Γεωγραφίας και Μελέτης. Τα τελευταία χρόνια βέβαια, παρατηρείται ότι τα παιδιά είναι μέσα σ' ένα διαμέρισμα ή στη γειτονιά τους, άρα δεν αναπτύσσουν παρατηρητικότητα και δυσκολεύονται κι αυτά στην κατανόηση της Γεωγραφίας και των χαρτών.»* (Συν. 9).

Όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, σημειώθηκε κι εδώ πολυφωνία στις διάφορες πτυχές του ζητήματος που ερευνήθηκε. Αρχικά, περίπου το 1/3 από αυτές επισήμαναν ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται κι ενθουσιάζονται με ένα χάρτη, τον αντιμετωπίζουν ως εικόνα, θέλοντας να μάθουν περισσότερα και να τον προσεγγίσουν. Ορισμένες βέβαια επισήμαναν ότι αυτό συμβαίνει κυρίως με παιδιά που είναι πιο προχωρημένα κι εξοικειωμένα με τους χάρτες. Μία από αυτές διαφοροποιήθηκε, περιγράφοντας την εμπειρία της στη Σάμο με μαθητές που δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με χάρτες. Σταδιακά ο χάρτης δημιούργησε απορίες, όπως «γιατί η Σάμος είναι μια μικρή μαύρη κουκίδα, ενώ η Αθήνα τεράστια κόκκινη;», και καθιερώθηκε ως η αγαπημένη εικόνα που ήθελαν να «διαβάσουν» και να επεξεργαστούν.

Ποικίλες ήταν οι απόψεις που ακούστηκαν από τις δασκάλες αναφορικά με τον τρόπο «ανάγνωσης» του υπομνήματος, της κλίμακας και των συμβόλων αλλά και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την επαφή τους με χάρτες στο μάθημα της Ιστορίας. Οι 4 από τις 15 δασκάλες ανέφεραν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν το χάρτη ως εικόνα και δεν ασχολούνται καθόλου με το υπόμνημα, την πυξίδα, τα σύμβολα. Για κάτι που δεν το καταλαβαίνουν ή τους μπερδεύει, δε δίνουν παραπάνω σημασία και το προσπερνάνε. Κάποια δασκάλα υποστήριξε ότι ο χάρτης αποτελεί μεν χρήσιμο εργαλείο, αλλά από την άλλη είναι δύσκολο να το χειριστούν και να το ερμηνεύσουν οι μαθητές. Η διδακτική εμπειρία που περιέγραψαν άλλες, αφορά τις δυσκολίες των παιδιών να συνδέσουν γεγονότα με κάποιο χάρτη, αλλά και να κατανοήσουν την αναπαράσταση του χώρου στο χαρτί, καθότι έχουν χωροταξικά προβλήματα. Επιπλέον, κάποιες υποστήριξαν ότι τα παιδιά χρειάζονται οπωσδήποτε βοήθεια για να καταλάβουν την πυξίδα, το υπόμνημα και τα σύμβολα, ενώ ειδικά το κομμάτι που αφορά την κλίμακα δυσκολεύει ακόμη και μαθητές/-ιες της ΣΤ' τάξης. Αξίζει να αναφερθεί ότι 2 από τις δασκάλες που μίλησαν για τις δυσκολίες των παιδιών στην κατανόηση χαρτών, αναρωτήθηκαν μήπως και οι ίδιες δε δίνουν την απαραίτητη σημασία ή δεν τα παρακινούν να σκεφτούν και να επεξεργαστούν ένα χάρτη.

Αρκετά ενθαρρυντικά ήταν τα λεγόμενα από πολλές δασκάλες, σύμφωνα με τις οποίες η συχνή χρήση χαρτών και η επιμέρους διδασκαλία του τρόπου «ανάγνωσης» τους, βοηθάει τα παιδιά να τους κατανοούν ευκολότερα, κι έτσι να μπορούν να τους χρησιμοποιούν λειτουργικά στο μάθημα της Ιστορίας. Ο τρόπος άντλησης πληροφοριών και η επαφή με το υπόμνημα, την πυξίδα, την κλίμακα και τα σύμβολα χρειάζεται ξεχωριστή διδασκαλία, όπως τόνισαν κάποιες. Όπως χαρακτηριστικά επισήμανε μία 17 ετών εκπαιδευτικός:

*«Αυτά όλα πρέπει να τα διδάξεις, είναι μάθημα που πρέπει να προηγηθεί στη Μελέτη Περιβάλλοντος και να πεις τι είναι το υπόμνημα, σε τί μας χρησιμεύει, τί μας δείχνει κάθε σύμβολο...όσο πιο απλοποιημένα μπορείς. Οπότε μετά να μπαίνουν σ' αυτή τη λογική μελέτης σε κάθε χάρτη που πέσει στα χέρια τους. Αλλιώς, αυτά θα χάνονται κι απλώς θα κοιτούν το χάρτη, δε θα ξέρουν τι να προσέξουν. Όταν είχα Γ' και Δ', τα είχα κάνει όλα αυτά, πάντα ξεκινούσαμε από κάτω, τί λέει το υπόμνημα και μετά πηγαίναμε στο χάρτη να τα βρούμε όλα αυτά.» (Συν. 14).*

Κάποιες δασκάλες συσχετίζουν την ευκολία ή δυσκολία των μαθητών/-ιών του Δημοτικού να «διαβάσουν» ένα χάρτη με ποικίλους παράγοντες, όπως τα ερεθίσματα που κουβαλούν, το οικογενειακό υπόβαθρο αλλά και την επαρκή εκμάθηση κι εξοικείωση από προηγούμενες τάξεις. Ωστόσο, για ορισμένες γυναίκες εκπαιδευτικούς

η εκμάθηση του τρόπου προσέγγισης ενός χάρτη επαφίεται στο χέρι των δασκάλων, χωρίς να μετράει η προηγούμενη εξοικείωση και το πολιτιστικό ή οικογενειακό τους υπόβαθρο. Όπως ανέφερε κάποια εκπαιδευτικός με 18ετή εμπειρία στο σχολείο:

*«Τους ενθουσιάζει η επαφή με το χάρτη και πολλές φορές κάθονται και τον χαζεύουν. Το αν θ' ασχοληθούν με το υπόμνημα ή όχι, είναι θέμα του δασκάλου, αν τους δώσει το ερέθισμα και τους εξηγήσει. Γενικά, έχω παρατηρήσει ότι κανένα παιδί δε μένει αδιάφορο μπροστά σε ένα χάρτη. Η εξοικείωση καλλιεργείται. Μέσα σε μία σχολική χρονιά μπορείς να δουλέψεις πάρα πολύ με ένα χάρτη και να μάθουνε τα παιδιά να τον χρησιμοποιούνε.» (Συν. 17).*

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο κατανόησης ενός χάρτη από τα παιδιά είναι η ηλικία. Για αρκετές δασκάλες ο δείκτης ωριμότητας είναι καθοριστικός. Όπως υποστήριξαν, τα μεγαλύτερα παιδιά είναι περισσότερο έτοιμα να κατανοήσουν ένα χάρτη κάνοντας συσχετισμούς και συγκρίσεις, έχουν αποκτήσει εξοικείωση, ανέπτυξαν την αφαιρετική σκέψη και μπορούν να αντιληφθούν την «μεταφορά» του χώρου σε ένα χαρτί. Αντίθετα, μικρότερα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται ακριβώς τί βλέπουν, αδυνατούν να επεξεργαστούν ένα χάρτη συσχετίζοντας μέρη και γεγονότα, ενώ το ενδιαφέρον τους αιχμαλωτίζεται κυρίως από τα χρώματα, τα σύμβολα και την οπτικοποίηση ενός χάρτη. Διαφορετική άποψη εξέφρασαν 2 δασκάλες, σύμφωνα με τις οποίες οι δυσκολίες «ανάγνωσης» ενός χάρτη παραμένουν και στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου αυξάνονται οι απαιτήσεις, αλλά και οι πληροφορίες που περιέχει ένας χάρτης: *«Μεγαλώνοντας αυξάνονται και οι απαιτήσεις των χαρτών, γίνονται πιο πυκνογραμμένοι. Σ' ένα μικρό παιδάκι ο χάρτης μπορεί να δείχνει μόνο 2 σημεία, ενώ στις μεγαλύτερες αυξάνονται οι πληροφορίες, οπότε πάλι δυσκολεύονται» (Συν. 7).*

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες που εμπλέκονται στην επιτυχία προσέγγισης ενός χάρτη, 3 από τις 15 συμμετέχουσες πρόσθεσαν το είδος των χαρτών που χρησιμοποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, οι 2 θεωρούν πως οι διαδραστικοί χάρτες και όσοι προβάλλονται στον προτζέκτορα, τραβάνε περισσότερο τα βλέμματα. Όπως καταγράφηκε:

*«Με τον κρεμασμένο στατικό χάρτη μετά από ένα μήνα δεν το βλέπουν καν. Αυτό που τους εξιτάρει είναι ο διαδραστικός και πάντοτε κάτι διαφορετικό. Ο στατικός χάρτης ό,τι έχει να σου πει, στο λέει μία φορά. Βέβαια τους μαθαίνεις να κάνουν και 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> ανάγνωση του ίδιου χάρτη. Χρειάζεται να τους πας λίγο παραπέρα με ένα δεύτερο χάρτη για να τους ανοίξεις τους ορίζοντες.» (Συν. 13).*

Άλλη εκπαιδευτικός με εμπειρία σε ιδιωτικό σχολείο, θεωρεί ότι οι προσαρμοσμένοι χάρτες είναι πιο εύχρηστοι για να προσεγγιστούν αποτελεσματικότερα από παιδιά Δημοτικού. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της:

*«Ένας από τους λόγους που χρησιμοποιούμε προσαρμοσμένους χάρτες είναι γιατί οι κανονικοί έχουν πολύ σύνθετο υπόμνημα, το οποίο για το συγκεκριμένο στόχο που θέλαμε, δεν εξυπηρετούσε. Οι προσαρμοσμένοι είχαν περιορισμένο υπόμνημα και γίνονταν εύκολα αντιληπτοί από τους μαθητές.(...) Ο χάρτης δεν ήταν μόνο ένα μέσο επίδειξης, αλλά και μέσο είτε για να εκμαιεύσουμε τη γνώση που ήδη έχουν, είτε αν παρατηρούν κάτι καινούριο, για να οξυνθεί η παρατήρηση και η σκέψη τους.» (Συν. 1).*

Όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εκφράστηκαν ποικίλες γνώμες. Λίγες δασκάλες υποστήριξαν ότι δεν παρατήρησαν κάποια διαφοροποίηση ή επιπλέον δυσκολίες. Ίσως αυτά τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο να παρατηρήσουν ένα χάρτη. Άλλες συμφώνησαν ότι αυτό εξαρτάται από το είδος δυσκολίας που έχουν και

το ενδιαφέρον τους. Μία δασκάλα ανέφερε τη σημασία της δημιουργίας αντί για την απλή ανάγνωση χάρτη, χωρίς όμως να επισημάνει διαφοροποιήσεις αυτών με τα υπόλοιπα παιδιά:

*«Δε σκέφτηκα ποτέ πώς αυτά τα άτομα αντιλαμβάνονται το χάρτη, δεν ασχολήθηκα να το εξειδικεύσω. Ουσιαστικά δεν τους λέει τίποτα αν απλώς διαβάσουν ένα χάρτη. Ενώ αν κάτσουν και τον δημιουργήσουν, τότε μαθαίνουν την Ιστορία μέσα από το χάρτη. Δεν παρατήρησα διαφοροποίηση με τα υπόλοιπα παιδιά» (Συν.21).*

Κάποια άλλη εκπαιδευτικός επισήμανε ότι τέτοιοι μαθητές που είχαν πρόβλημα προσανατολισμού και κατανόησης χαρτών, είχαν γενικότερα δυσκολίες στα Μαθηματικά. Η ίδια αναφέρθηκε και στην εμπειρία της με παιδιά Ρομά:

*«Όταν έχεις και θέμα κατανόησης, δε μπορεί να καταλάβεις. Π.χ. οι Ρομά δε μπορούσαν να καταλάβουν καθόλου, δυσκολεύονται αρκετά, παρότι δεν είναι κείμενο. Δεν ξέρουν να διαβάσουν κιόλας πολύ καλά. Γενικότερα αυτά τα παιδιά έχουν μείνει πολύ πίσω, έχουν έλλειψη δεξιοτήτων και στο σπίτι δε τα βοηθάνε, ενώ αυτά θεωρούνται αυτονόητα.» (Συν. 22).*

#### **4.4.4. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσω χαρτών στην Ιστορία – Εντοπισμός κι αξιοποίηση προπαγανδιστικών χαρτών.**

Ένας από τους κεντρικούς στόχους που θέτουν αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος για τη διδασκαλία της Ιστορίας, όπως περιγράφηκε στην ενότητα 4.3., είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Κάποιοι δάσκαλοι και δασκάλες της παρούσας έρευνας τόνισαν ότι αποτελεί προσωπικό στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά, εφόσον μάλιστα το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται για κάτι τέτοιο. Το ζητούμενο της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το πετύχουν αυτό μέσα από την αξιοποίηση χαρτών στην Ιστορία και με ποιούς τρόπους.

Ξεκινώντας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, όλοι συμφώνησαν στη χρησιμότητα του χάρτη για να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη. Κάποιοι ανέφεραν ότι ο χάρτης είναι πολύ ωραίο εργαλείο που «ανοίγει λίγο το μυαλό», εφόσον βοηθά στην ανάλυση, καλύτερη κατανόηση και τοποθέτηση των πραγμάτων στο χώρο και το χρόνο. Κάποιος επισήμανε ότι ο χάρτης είναι καλύτερο εποπτικό μέσο από τις πηγές, διότι αναπαριστά το «πού», «πότε» και το «ποιος». Ορισμένοι υποστήριξαν ότι οι χάρτες δίνουν στους μαθητές το ερέθισμα να σκεφτούν περαιτέρω, να συνδυάσουν πληροφορίες αλλά και να ερμηνεύσουν αλλαγές που παρατηρούν. Ένας δάσκαλος με 30 χρόνια εμπειρία σε τάξεις είπε χαρακτηριστικά πως:

*«Για μένα είναι το πιο σημαντικό η κριτική σκέψη. Εμείς προσπαθούμε να την καλλιεργήσουμε, δίνουμε πολλές δυνατότητες, διότι το παιδί έχει μια κρίση. Αφήνουμε τους μαθητές να έχουν τη δική τους κρίση και τους ενισχύουμε. Ο χάρτης βοηθάει να μπουν στη διαδικασία να σκέφτονται.» (Συν. 9).*

Άλλος δάσκαλος μίλησε σε πιο θεωρητικό επίπεδο για την κριτική σκέψη, για την οποία είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένος και τη θέτει ως προσωπικό στόχο. Ανέφερε μάλιστα την εντύπωση που του έκανε, όταν σπούδαζε στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, ότι ύστερα από πειράματα παιδαγωγών, διαπιστώθηκε ότι μόνο το 30% στο σύνολο της ανθρωπότητας φτάνει στην αφηρημένη σκέψη που έχει να κάνει με την κριτική σκέψη. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά:



*«Η κριτική σκέψη σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεσαι τα πράγματα σφαιρικά κι έτσι δημιουργούνται εσωτερικές προεκτάσεις, να αντιληφθούν τα παιδιά πολύπλευρα μια κατάσταση. Ο χάρτης επειδή είναι οπτικό υλικό, προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν μια γνώση, φέρνουν στο μυαλό τους αυτό που είδαν. Κι αυτό λειτουργεί ενεργητικά γιατί τα βοηθά να πατήσουν στα πόδια τους πιο δυνατά συναισθηματικά - ψυχολογικά – βιωματικά. Η κριτική σκέψη έρχεται ύστερα από πολύπλευρες σκέψεις για ένα θέμα κι απ’ την προσπάθεια που γίνεται να σε ωθήσουν να το αγαπήσεις και να διεισδύσεις σ’ αυτό. Είναι μεγάλο στοίχημα. Το έθεσα σαν στόχο να βοηθήσω να ενεργοποιήσουν τα στοιχεία που χρειάζεται για να φτάσουν σ’ αυτήν» (Συν. 16).*

Ορισμένοι δάσκαλοι, συγκεκριμένα οι 4 από τους 7, περιέγραψαν κάποια παραδείγματα τρόπων αξιοποίησης χαρτών στην Ιστορία για να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των παιδιών. Ένας από αυτούς παρότρυνε τους μαθητές να συγκρίνουν τι είδους πληροφορίες μπορούν να αντλήσουν από έναν απλό χάρτη, σε σχέση με έναν ψηφιακό χάρτη. Τα παιδιά συμπεράναν ότι από τον πρώτο πήραν λίγες συγκεκριμένες πληροφορίες, ενώ από το δεύτερο οι πληροφορίες και οι γνώσεις ήταν πολύ περισσότερες. Για 2 δασκάλους, εξίσου εποικοδομητικός τρόπος καλλιέργειας κριτικής σκέψης είναι να θέτουν ερωτήματα, σενάρια και υποθετικές καταστάσεις στα παιδιά. Ένα παράδειγμα που ακούστηκε ήταν το εξής: «*Αν δε συνέβαινε η επιδρομή Φράγκων στην Πόλη, πώς θα ήταν η εξέλιξη της βυζαντινής αυτοκρατορίας;*», το οποίο παραπέμπει και στη δημιουργική σκέψη. Όπως επισήμανε ο συγκεκριμένος δάσκαλος, οι μαθητές παρατηρώντας χάρτες εκείνης της περιόδου, μπορούν να εξάγουν πολλά συμπεράσματα σε σχέση και με προηγούμενα ιστορικά γεγονότα, αρκεί ο εκπαιδευτικός να τα βοηθήσει και να ωθήσει τη σκέψη τους με τα κατάλληλα ερεθίσματα. Άλλο παράδειγμα που κατέθεσε εκπαιδευτικός με 33 έτη εμπειρίας είναι η ανάθεση εργασιών αξιοποιώντας το διαδίκτυο. Τα παιδιά αναζητούν χάρτες στο Ίντερνετ, προσπαθώντας να διαλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται από «έναν ωκεανό πληροφοριών» και μάλιστα στον πιο γρήγορο χρόνο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ομαδικές δραστηριότητες. Έτσι, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, διακρίνοντας τις ωφέλιμες πληροφορίες που χρειάζονται κάθε φορά.

Τέλος, ενδιαφέρουσα άποψη ακούστηκε από κάποιο δάσκαλο, σύμφωνα με τον οποίο ο χάρτης, ως εικόνα, δίνει το έναυσμα στα παιδιά να σκεφτούν περαιτέρω και λειτουργεί υποστηρικτικά, ειδικά: για τους μαθητές που είναι πιο αδύναμοι κι αντιμετωπίζουν θέματα διάσπασης προσοχής, για παιδιά μεταναστών που έχουν υποδεέστερο λόγο, καθώς και παιδιά που έχουν δυσκολίες στο λόγο. Όπως περιέγραψε τα βιώματά του, τέτοιοι μαθητές που δυσκολεύονται να περιγράψουν ή να καταγράψουν κάτι, θυμούνται να δείξουν μέρη, να φτιάξουν κόμικς ή να ζωγραφίσουν κάποιο χάρτη σχετικό με όσα διδάσκονται στην Ιστορία. Πρόσθεσε, ακόμη, ότι αυτές οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης θα πρέπει να ξεκινούν από το Σεπτέμβριο για τη σταδιακή εξοικείωση των παιδιών.

Όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, η συντριπτική πλειοψηφία (οι 14 από τις 15) υποστήριξε θερμά τη συμβολή των χαρτών στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι χάρτες και η κριτική σκέψη συνδέονται πάρα πολύ, όπως και η Γεωγραφία είναι αλληλένδετη με τα ιστορικά γεγονότα. Κάποια δασκάλα μάλιστα επισήμανε ότι ούτως ή άλλως το μάθημα της Ιστορίας διαποτίζεται με την ανάγκη για κριτική σκέψη, εφόσον τα παιδιά πρέπει να «δουλέψουν λίγο το μυαλό τους», να σκεφτούν και να κρίνουν την τροπή των πραγμάτων. Από τη στιγμή που οι μαθητές μπορούν να τοποθετούν ένα γεγονός στο χώρο και το χρόνο, βλέποντας τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός τόπου και κάνοντας συσχετίσεις στο μυαλό τους, έχουν αρχίσει να σκέφτονται κριτικά, αντί να απομνημονεύουν ξερή γνώση. Πολλές φορές, ο χάρτης δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να βλέπουν το οπτικοποιημένο μέρος του κειμένου και μέσα από αυτό να διαμορφώσουν προσωπική άποψη.

Μία αναπληρώτρια δασκάλα με λίγα χρόνια υπηρεσίας, έθεσε σε προτεραιότητα την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, όταν διαπίστωσε ότι οι μαθητές της στη Σάμο δεν ήταν εξοικειωμένοι να αναπτύσσουν απόψεις και να σκέφτονται κριτικά. Η εμπειρία της περιγράφηκε ως εξής:

*«Ίσως ήταν που το εντόπισα στα παιδιά κι αποφάσισα να το δουλέψω. Οπότε όταν το βάζεις ως στόχο, εκεί λειτουργεί. Γιατί όταν δεν τους λες απλά έγινε εκεί η μάχη, μπόρεσε να σταθεί πολύ καλά ο στόλος και νικήσαμε, αλλά τους θέτεις ερωτήματα, όπως 'Γιατί έτσι κι όχι αλλιώς; Γιατί εκεί; Τι διαφορά βλέπετε σ' αυτό το μέρος από το άλλο;', μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν, ακόμη και ν' αμφισβητήσουν. Γινόταν συζήτηση με απορίες των παιδιών, πετυχημένες ή και όχι. Οπότε όταν δίνεις στα παιδιά λόγους να σκεφτούνε γιατί τη μία φορά επιλέχθηκε αυτή η διαδρομή και την επόμενη η άλλη, πρέπει να τη δείξεις και να την επεξεργαστούν. Εντάξει, θα τ' ακούσουν πολλές φορές, η ύλη είναι σπειροειδής. Είδα ότι δεν το έχουν πολύ με την κριτική σκέψη, οπότε είπα πάμε να το δουλέψουμε.» (Συν. 6).*

Εξαίρεση στις ένθερμες απόψεις για τη συμβολή των χαρτών στην καλλιέργεια της κριτικής άποψης των παιδιών, αποτέλεσε η τοποθέτηση μίας δασκάλας. Για τη συγκεκριμένη, η κριτική σκέψη δε σχετίζεται με την επαφή των μαθητών με χάρτες. Ωστόσο, όπως φαίνεται στο απόσπασμα παρακάτω, αναφέρει και η ίδια κάποια παραδείγματα τρόπων ώθησης των παιδιών σε συλλογισμούς, υποθέσεις και συγκρίσεις πάνω σε χάρτες σχετιζόμενους με την Ιστορία. Όπως περιέγραψε:

*«Δε θα έλεγα ότι αναφέρεται τόσο πολύ ο χάρτης στην κριτική σκέψη. Αυτή θεωρώ ότι είναι περισσότερο να συνδυάσουν κάποια στοιχεία μαθημάτων με στοιχεία άλλων μαθημάτων και να κρίνουν αν αντέδρασαν σωστά ή λάθος. Την έχω διαφορετικά στο μυαλό μου, όχι τόσο χωροταξικά. Πιο πολύ μέσα από σενάρια να μπουν στη θέση στρατηγών και να αναρωτηθούν τι θα γινόταν αν ακολουθούσαν άλλο δρόμο. Μόνο ως προς την τοποθεσία, αν άλλαζε δρόμο. Π.χ. στους χάρτες φαίνονται οι πορείες, ότι συνήθως προτιμάνε μέσα από θάλασσες ή κάποια στενά. Οπότε ρωτάς για ποιο λόγο επέλεξαν να κάνουν εκεί τη μάχη.» (Συν. 10).*

Εντύπωση προκάλεσε ότι σχεδόν όλες οι δασκάλες κατέθεσαν συγκεκριμένα παραδείγματα τρόπων, με τους οποίους παροτρύνουν τους μαθητές να αναλύσουν, να συγκρίνουν και να εμβαθύνουν στις πληροφορίες που δίνει ένας χάρτης, να κάνουν υποθέσεις και συγκρίσεις, εξασκώντας την κριτική τους σκέψη. Παραδείγματα:

- Προβολή χάρτη και συζήτηση για τους λόγους επιλογής της Σαλαμίνας για τη ναυμαχία – διερεύνηση του τρόπου που ο Μιλτιάδης κατατρόπωσε τόσο τεράστιο στρατό, προτού γίνει αναφορά, κι αξιολόγηση τεχνάσματος. Μέσα από διαδραστικούς χάρτες οι μαθητές κρίνουν σταδιακά τα χρονικά στάδια, μαντεύουν και αιτιολογούν ενέργειες προσώπων.
- Στην Ξάνθη η αρχαιότερη γνωστή πόλη είναι τα παραθαλάσσια Άβδηρα. Υπάρχουν κατάλοιπα του παλιού λιμανιού, σπασμένα αγγεία κι αγάλματα. Συζήτηση με χάρτες και επίσκεψη στον ιστορικό χώρο για να αντιληφθούν το ρόλο της τοποθεσίας στην επακόλουθη ανάπτυξη (ανάπτυξη εμπορίου, πρόσβαση σε άλλους λαούς, ναυτική υπεροχή).
- Επίδειξη της Χάρτας του Ρήγα και συζήτηση για τη Μεγάλη Ιδέα.

- Σύγκριση παράλληλων χαρτών της ίδιας περιοχής στην πάροδο του χρόνου ή δύο διαφορετικών για διερεύνηση πληροφοριών που δίνει καθένας από αυτούς.
- Εστίαση στα σύνορα χαρτών – συζήτηση για τα πολιτικά, κοινωνικά, γεωγραφικά κι οικονομικά στοιχεία που οδηγούν 2 γειτονικά κράτη με κοινά συμφέροντα σε πόλεμο.
- Προβολή χάρτη χωρίς να δουν το υπόμνημα, ερωτήσεις «τι πιστεύετε θέλει να μας δείξει, ποιό το νόημα των συμβόλων;» και συζήτηση πριν την επίδειξή του.
- Δημιουργία σεναρίων εάν βρίσκονταν οι ίδιοι στη θέση στρατηγών (π.χ. τι θα κάνατε στη θέση του Ηράκλειτου που πολέμησε τους Πέρσες κι άφησε αφύλαχτη την Πόλη;) ή σύγκριση αυτοκρατόρων μέσα από χάρτες ή γίνονται δημοσιογράφοι της εποχής.
- Συνδυασμός χαρτών και αντικειμένων ιστορικού ενδιαφέροντος από μουσεία ή φωτογραφίες και αλληλοσυσχέτιση γεγονότων - λαών – περασμάτων στρατού – τί άφησαν πίσω από τις περιοχές που πέρασαν.
- Προβολή γεωμορφολογικού χάρτη - συζήτηση δυσκολιών που ο Αννίβας δε μπόρεσε να περάσει με το στρατό του (καιρικές συνθήκες, μορφολογία εδάφους, συνηθισμένος σε παραθαλάσσιο μέρος). Σενάριο για έκβαση με διαφορετικές μεταβλητές.
- Εκστρατεία Μ. Αλεξάνδρου: προβολή έκτασης - τι συμπεράσματα προκύπτουν για τις ικανότητές του ως στρατηγός, πολιτισμικές «ανταλλαγές» - κριτική και των αρνητικών γνωρισμάτων του.
- Ελληνική επανάσταση 1821: προβολή χαρτών – σκέψεις για το ρόλο μορφολογίας εδάφους – παιχνίδι ρόλων – συζήτηση ότι αλλιώς κερδίζεται μια μάχη στην πεδιάδα κι αλλιώς στο βουνό.
- Ιστορία ΣΤ': αντιπαραβολή χαρτών με τις αλλαγές συνόρων του ελληνικού κράτους.
- Προβολή γεωμορφολογικού χάρτη για μελέτη φυσικών εμποδίων σε πορείες κι εκστρατείες, ή χάρτη με πολιτισμικά στοιχεία για παρατήρηση τρόπου ανάπτυξης κρατών ανάλογα με το γύρω περιβάλλον, τις συνθήκες, την παρουσία νερού και την ανάπτυξη εμπορίου.

Κατά τη συζήτηση σχετικά με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των παιδιών, τέθηκε το **ζήτημα των προπαγανδιστικών χαρτών**. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν ερωτήματα αναφορικά με χάρτες που περιέχουν λάθη, αλλά και χάρτες που προσπαθούν να περάσουν κάποια μηνύματα μέσα από τις επιλογές του χαρτογράφου. Οι συμμετέχοντες, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και το στοιχείο της υποκειμενικότητας καθενός, κουβέντιασαν για το κατά πόσο έχουν εντοπίσει προπαγανδιστικούς χάρτες στα εγχειρίδια ή εάν αξιοποίησαν οι ίδιοι τέτοιους χάρτες στο μάθημα της Ιστορίας για να παροτρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν κριτικά. Οι απόψεις που ακούστηκαν ήταν ποικίλες και φανέρωσαν το διαφορετικό τρόπο που εξέλαβε καθένας αυτή την πτυχή της κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με χάρτες που έχουν λάθη ή σκοπιμότητες.

Συγκριτικά με τις δασκάλες, λίγοι ήταν **οι άνδρες του δείγματος** που σχολίασαν κι επεκτάθηκαν πάνω στο ζήτημα. Κάποιος δάσκαλος που εργάζεται στα Γιαννιτσία, υποστήριξε ότι η κριτική σκέψη είναι δύσκολο να καλλιεργηθεί στη Γ' και τη Δ' τάξη, διότι ακόμη και τα μέρη της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου στα παιδιά φαίνονται «παράξενα και μακρινά». Αντί για προπαγανδιστικούς, προτιμά την αξιοποίηση χαρτών τοπικής ιστορίας, όπως χάρτες της ευρύτερη Μακεδονίας της περιόδου των βαλκανικών πολέμων, οι οποίοι απεικονίζουν μάχες γύρω από τη λίμνη του Λουδία και των Γιαννιτσών. Όπως επισήμανε, με την αντιπαραβολή τέτοιων χαρτών με έναν σημερινό, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν πολλά παρατηρώντας τις αλλαγές που έγιναν μέσα σε 100 – 2.000 χρόνια στην περιοχή τους, κάτι που κεντρίζει περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Κάποιος άλλος δάσκαλος, τοποθετήθηκε ως εξής:

*«Δεν ξέρω αν έρχονται σε επαφή με τέτοιους χάρτες, αλλά σίγουρα υπάρχουν που θέλουν να περάσουν μηνύματα. Ιδίως αυτοί που έχουν και εικονογράφηση μέσα, είτε*

*βάζουν από πάνω Χριστούς και Παναγίες, είτε οτιδήποτε άλλο. Αλλά οι χάρτες γενικά βοηθάνε στην κριτική σκέψη, τί είναι περιττό και τί πρέπει να κρατήσουν.» (Συν. 5).*

Για κάποιον άλλο δάσκαλο, το ζητούμενο είναι να μάθουν οι μαθητές πώς να ξεχωρίζουν πηγές και χάρτες που έχουν «σωστές πληροφορίες». Ο ίδιος ανέφερε ότι είναι πολύ προσεκτικός όταν διαλέγει χάρτες από την ποικιλία του διαδικτύου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για σύνθετους χάρτες. Θεωρεί ότι η εμπειρία που έχει αποκτήσει τον βοηθάει να αποφεύγει χάρτες με λάθη ή προπαγανδιστικούς, επιλέγοντας από εκπαιδευτικές πλατφόρμες, όπως το Φωτόδεντρο, αλλά και ιστοσελίδες μουσείων. Επομένως, ο στόχος του κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας και την επαφή των παιδιών με χάρτες είναι η ικανότητα να αναζητούν κριτικά, να επιλέγουν έγκυρους χάρτες και να διασταυρώνουν πηγές.

Αναφορικά με τις γυναίκες του δείγματος, παρατηρήθηκε ποικιλία στον τρόπο τοποθέτησης σχετικά με τη χρήση προπαγανδιστικών χαρτών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Το 1/3 από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχει εντοπίσει εσκεμμένα λανθασμένες πληροφορίες ή σκοπιμότητες σε χάρτες. Ορισμένες υποστήριξαν ότι οι χάρτες των εγχειριδίων είναι προσεκτικά επιλεγμένοι, ενώ άλλες δεν έτυχε να παρατηρήσουν λάθη ή να τους δουν με κριτική ματιά. Όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά: *«Προπαγανδιστικούς χάρτες δε θα το 'λεγα, γιατί δεν έχω κοιτάξει χάρτες από αυτή την οπτική. Χάρτες με λάθη μπορεί να έχω δει, αλλά δε θυμάμαι να αναφέρω. Αν κάποιος είναι τραβηγμένος ή δε μου κάνει, απλά δεν τον χρησιμοποιώ.»* (Συν. 15). Σύμφωνα με τα λεγόμενα άλλης δασκάλας, δεν έχουν γίνει σκόπιμα λάθη, ούτε «κάτι τόσο ακραίο με πολιτικούς στόχους». Παρατήρησε μόνο κάποιες αναντιστοιχίες απεικόνισης, όπως αυτή ανάμεσα στην περιγραφή του κειμένου για τα τμήματα που κατείχαν οι εχθροί και το χάρτη του εγχειριδίου που αφορά τους Βησιγότθους. Για κάποια εκπαιδευτικό, η πιο σύγχρονη Ιστορία, την οποία προσεγγίζει η ΣΤ' τάξη, προσφέρεται περισσότερο για καλλιέργεια κριτικής σκέψης με τη χρήση χαρτών που είναι κατευθυνόμενοι, συγκριτικά με την αρχαιότερη Ιστορία που είναι περισσότερο αφηγηματική.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένες ένθερμες απόψεις εκπαιδευτικών που παραθέτουν παραδείγματα αξιοποίησης χαρτών με σκοπιμότητες ή λανθασμένες πληροφορίες, αλλά και οι επιφυλάξεις που εξέφρασε μία δασκάλα για το ζήτημα. Για κάποιες δασκάλες, η χρήση τέτοιων χαρτών στο μάθημα της Ιστορίας ωθεί τα παιδιά να σκεφτούν κριτικά, εντοπίζοντας στοιχεία σκοπιμότητας και απεικόνισης «υπέρ της δικής μας πλευράς». Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε:

*«Βάζεις τα παιδιά να σκεφτούν τί συμφέροντα κρύβουν γειτονικά κράτη, ή δείχνεις χάρτες που είναι παραποιημένοι, διαστρεβλωμένοι, ή για το θέμα της Μακεδονίας πώς είναι ο χάρτης στα Σκόπια, τί διδάσκονται οι μαθητές, οπότε να δούνε πώς τροποποιούν τους χάρτες τα συμφέροντα των κρατών. Και η δικιά μας ιστορία μπορεί να περιέχει προπαγανδιστικά στοιχεία. Η Ιστορία έχει στόχο να εξυμνήσει ένα έθνος, οπότε σίγουρα περιέχει τέτοια στοιχεία, κάποια άλλα τα αποκρύπτει.»* (Συν. 8).

Για την πρόσφατη επαφή της με χάρτες που αφορούν «το θέμα της Μακεδονίας», έκανε λόγο κι άλλη αναπληρώτρια εκπαιδευτικός. Υποστήριξε ότι οι μαθητές μέσα από σύγκριση χαρτών μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο απεικόνισης των κρατών, τα όρια, τα μεγέθη τους, καθώς και τα σημεία εστίασης που επιδιώκονται. Για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, όπως τόνισε, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση όχι μόνο πηγών και χαρτών, αλλά και εικόνων της εποχής, αντικειμένων

και ζωγραφικών χαρτών. Για παράδειγμα, την οθωμανική περίοδο ή την εποχή του Κολόμβου και Μαγγελάνου, οι ζωγράφοι δημιουργούσαν χάρτες, επιλέγοντας με αυτονομία τί θα δείξουν και πώς θα το αποτυπώσουν, χωρίς να υπόκεινται σε αυστηρούς επιστημονικούς ελέγχους.

Κάποια δασκάλα που εργάζεται σε μειονοτικό σχολείο της Ξάνθης, ανέφερε ότι αξιοποιεί τέτοιο υλικό, παρότι το χαρακτήρισε ως «παρακινδυνευμένο», ξεκινώντας μια συζήτηση περί εθνικής συνείδησης και ταυτότητας.

*«Έχω κάνει και σε παιδιά που είναι μουσουλμάνοι κι εκεί παίζει πολύ αυτό με τους χάρτες και το τί γίνεται στο τζαμί, τί τους λένε οι μουφτήδες. Μπαίνω στη διαδικασία να δείξω πώς ήταν ο χάρτης, τί έγινε, πώς κινείται η Τουρκία. Τους αναφέρω τα γεγονότα και τους παρακινώ να ψάξουν. Εγώ ρίχνω το σπόρο κι ότι πιάσει ο καθένας. Ή δείχνω επίτηδες χάρτες προπαγανδιστικούς κι ότι πρέπει να είμαστε υποψιασμένοι. Αλλά πάντα αφήνω το περιθώριο στα παιδιά να σκεφτούν. Σε πολλές περιπτώσεις τονίζω ότι είναι πολύ σημαντική η εθνική συνείδηση, η εθνική ταυτότητα και η γλώσσα. Και να ξέρουν ότι τα σύνορα υπάρχουν για να καθορίζουν ακριβώς αυτά τα πράγματα.» (Συν. 17).*

Επιφυλακτική άποψη εξέφρασε άλλη δασκάλα για την ικανότητα παιδιών Δημοτικού να εντοπίσουν τυχόν σκοπιμότητες ενός χάρτη. Για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό, κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει κυρίως στο Λύκειο, ενώ θεωρεί ότι είναι ευχής έργο οι μαθητές του Δημοτικού να φτάσουν στο σημείο της σύγκρισης πηγών.

*«Ν' αντιληφθούν ότι ο χαρτογράφος έκανε επιλογές για να δημιουργήσει ένα χάρτη, δεν ξέρω αν μπορούν να φτάσουν στο Δημοτικό σε τέτοια σκέψη. Τη θεωρώ πολύ προχωρημένη. Για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, θα μπορούσαμε να πούμε πως όταν ξεκίνησαν να δημιουργούνται χάρτες, υπήρχαν άλλα μέσα. Οπότε η απεικόνιση της πραγματικότητας δεν ήταν ακριβώς αυτή που έπρεπε να είναι και είχε αποκλίσεις. Κυρίως στα μαθήματα της Στ' που δείχνουν τους χάρτες των πρώτων ανακαλύψεων. Συνήθως στο Δημοτικό αποφεύγουμε. Γενικά η εκπαίδευση είναι ένας ευαίσθητος χώρος που δε θα δείξουμε κάτι που θα προβληματίσει τα παιδιά διότι αποσκοπεί σε κάτι...εγώ τουλάχιστον δε θα το έκανα.» (Συν. 14).*

#### **4.4.5. Κατανόηση ιστορικού χώρου.**

Ένας ακόμη σημαντικός άξονας για να ολοκληρωθεί η εικόνα των Αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση του ιστορικού χώρου. Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τον ιστορικό χώρο αποτελεί ζήτημα κομβικής σημασίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα ερωτήματα, αρνητική έκπληξη αποτέλεσε ότι το συγκεκριμένο θέμα δυσκόλεψε αρκετά τους εκπαιδευτικούς. Πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι δασκάλες χρειάστηκαν επεξηγήσεις για να αποσαφηνίσουν την έννοια του ιστορικού χώρου και να καταθέσουν την εμπειρία τους. Αυτό παρατηρήθηκε και σε συμμετέχοντες με μεγάλη εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης, ή ακόμη και σε δασκάλους με δεύτερο πτυχίο στο τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής. Ορισμένοι συμμετέχοντες που ήταν περισσότερο προϋδασμένοι για την έννοια του ιστορικού χώρου, έκαναν κάποιες ερωτήσεις για να επιβεβαιωθούν.

Αναφορικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, σημειώθηκε ποικιλία στις εμπειρίες και τα παραδείγματα τρόπων, με τους οποίους βοηθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν την έννοια του ιστορικού χώρου. Όπως ήταν αναμενόμενο, σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι

ανέφεραν ότι οπωσδήποτε χρησιμοποιούν χάρτες τυπωμένους είτε στα εγχειρίδια, είτε κρεμαστούς. Ορισμένοι συνδυάζουν και εικόνες, προσπαθώντας μέσα από συζήτηση να εξηγήσουν ότι ο εκάστοτε χώρος, με τον οποίο ασχολούνται, έχει μεταβληθεί εξαιτίας της φυσικής ή ανθρώπινης παρέμβασης. Κάποιοι δάσκαλοι επισήμαναν ότι ο εντοπισμός μιας περιοχής γίνεται με μετάβαση από το μικρότερο στο μεγαλύτερο (πόλη, γεωγραφικό διαμέρισμα, χώρα, ήπειρος), καθώς και με τη σύγκριση της απόστασής της από τον τόπο διαμονής των παιδιών. Για την κατανόηση του τρόπου που αλλάζει ο χώρος, ένας δάσκαλος πρόσθεσε ότι προβάλλει βίντεο από το διαδίκτυο που αναπαριστούν πώς μεταβλήθηκε μία περιοχή στο χρόνο.

Για άλλους δασκάλους, με τη χρήση της διαδικτυακής υπηρεσίας χαρτογράφησης Google Maps και του προγράμματος γραφικής απεικόνισης της γης Google Earth, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα πώς ήταν και πώς άλλαξε ο ιστορικός χώρος, τί υπήρχε παλιότερα, πώς έχει αλλάξει ένα χωριό ή μια πεδιάδα. Όπως χαρακτηριστικά τόνισε κάποιος δάσκαλος με μεγάλη διδακτική εμπειρία:

*«Δίνω περισσότερες πληροφορίες με το Google Earth που δίνει τη δυνατότητα να μπορέσουν στο σημείο αυτό να εντοπίσουν το χώρο. Όταν π.χ. λέμε ότι η μάχη δόθηκε δίπλα σε έναν ποταμό ή μια πεδιάδα, μπορούν τα παιδιά εντοπίζοντας το σημείο να δουν τα βουνά, τα ποτάμια, το χώρο που αναφερόμαστε. Κι ένας διαδραστικός χάρτης που έχει δουλεψει πολύ καλά, βοηθάει ώστε να μπορούμε να βλέπουμε κι όλα τ' άλλα. Εγώ έχω ψάξει σε κάποιες περιοχές πώς ήταν άλλοτε και πώς είναι σήμερα, υπάρχει τέτοιο υλικό για να δούνε τα παιδιά τις αλλαγές, αν είναι σημαντικές ή όχι. Μετά μπορούμε να περάσουμε σε άλλες παραμέτρους και να μιλήσουμε για σεισμούς, ηφαίστεια κτλ., πώς αλλάζει η μορφολογία του εδάφους.» (Συν. 9).*

Επιπλέον, αρκετοί δάσκαλοι, εκτός από τη χρήση χαρτών, έκαναν λόγο για την αξιοποίηση εικόνων, φωτογραφιών και σχεδιαγραμμάτων προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά πώς ήταν μια περιοχή εκείνα τα χρόνια, και τί μορφή έχει σήμερα. Τα παραδείγματα που ανέφεραν από τη διδακτική τους εμπειρία ήταν τα εξής:

- ❖ Θερμοπύλες – μεταβολή μορφολογίας, τότε ήταν στενό - σήμερα πεδιάδα.
- ❖ Διώρυγα Κορίνθου: ερωτήματα, όπως «πώς πέρασαν οι Δωριείς στην Πελοπόννησο;» - συζήτηση κι εποπτικό υλικό για τη λωρίδα που κόπηκε.
- ❖ Ιστορικά – πολιτιστικά μνημεία ή και απλά κτίσματα που διαφοροποιήθηκαν.
- ❖ Ομοιότητες - διαφορές του τρόπου και τόπου εκπαίδευσης των παιδιών στην αρχαιότητα, στο Βυζάντιο και σήμερα (πού διδάσκονταν, πώς οργανώνονταν).
- ❖ Τοπική ιστορία: έρευνα μέσω εποπτικού υλικού για το πώς ήταν το σχολείο ή τί υπήρχε στη θέση του πριν από 20-50 χρόνια.

Εκτός από τις διαστάσεις που περιγράφηκαν παραπάνω, 2 από τους 7 δασκάλους πρόσθεσαν την προοπτική της διαθεματικότητας για την ευκολότερη κατανόηση του χώρου, εφόσον «πολλά μαθήματα κουμπώνουν μόνο τους». Ο ένας από αυτούς αναφέρθηκε σε Project που οργάνωσε συνταιριάζοντας τα διδακτικά αντικείμενα Ιστορία – Γεωγραφία – Θρησκευτικά, ενώ ο δεύτερος αναφέρθηκε σε γεωλογικά και φυσικά φαινόμενα της Γεωγραφίας, όπως οι σεισμοί, τα ηφαίστεια, οι πλημμύρες αλλά και τις ανθρώπινες παρεμβάσεις που αλλάζουν το ανάγλυφο μιας περιοχής. Κάποιος δάσκαλος, επισήμανε ότι για την καλύτερη κατανόηση του ιστορικού χώρου θέτει ερωτήματα στους μαθητές, όπως «τί μέσα μεταφοράς είχαν, πώς μετακινούνταν τα ρωμαϊκά χρόνια, τί είδους δρόμοι υπήρχαν κ.α.», αξιοποιώντας βέβαια εικόνες και

συγκρίνοντας χάρτες του βιβλίου – διαδικτύου. Τέλος, μία ακόμη διάσταση πρόσθεσε άλλος εκπαιδευτικός που τόνισε ότι

*«Είναι σημαντικό να μην αποστεώνουμε το ιστορικό γεγονός από τις συνθήκες της εποχής. Σε κάθε περιγραφή μιας περιοχής που έγινε ένα ιστορικό γεγονός, τα παιδιά πρέπει να βλέπουν φωτογραφίες, γκραβούρες, αναπαραστάσεις εκείνης της εποχής, ήθη κι έθιμα μέσα από κείμενα. Δηλαδή, να δημιουργήσουμε την ατμόσφαιρα.» (Συν. 12).*

Ποικίλες, διαφορετικές κι ενδιαφέρουσες ήταν οι διαστάσεις που έδωσαν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος. Οι περισσότερες δασκάλες συμφώνησαν στον καίριο ρόλο της αξιοποίησης χαρτών κάθε είδους προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν τον ιστορικό χώρο και τη μεταβολή του. Η σύγκριση παλιότερου και σύγχρονου χάρτη της ίδιας περιοχής, καθώς και η αντιπαραβολή χαρτών στα εγχειρίδια και ιστορικών θεματικών χαρτών του σχολείου, αναφέρθηκαν ως παραδείγματα τρόπων κατανόησής τους. Παράλληλα, οι επεξηγήσεις και η προφορική περιγραφή μιας τοποθεσίας ή των συνόρων, η απλοποίηση όσων αναφέρουν τα βιβλία και η συζήτηση, αναφέρθηκαν ως αυτονόητες συμπληρωματικές ενέργειες των δασκάλων. Κάποια δασκάλα με εμπειρία κυρίως σε ολιγοθέσια σχολεία ανέφερε ότι:

*«Αυτό που κάνω πάντα σε κάθε τάξη είναι να ξεκινάω μ' ένα χάρτη της περιοχής, ο χάρτης του νομού δίπλα, ο χάρτης της Ελλάδας, της Ευρώπης και παγκόσμιος. Ειδικά στα ολιγοθέσια που είναι μαζί οι τάξεις, αυτό είναι πολύ εύκολο. Εγώ φέρνω ταξιδιωτικό, τουριστικό μικρό χάρτη της περιοχής. Το κάνω έτσι για να έχει συνέχεια και να καταλάβουν πόσο μικροί είμαστε σε σχέση με τον παγκόσμιο χάρτη. Όσον αφορά τον ιστορικό χώρο, δεν κάνω πολλά. Προσπαθώ να τους εξηγήσω τους χάρτες του βιβλίου.» (Συν. 7).*

Η ανάγκη οπτικοποίησης και πολλαπλότητας των μέσων για να κατανοηθεί ο ιστορικός χώρος τονίστηκε από την πλειοψηφία των γυναικών, με βασικό εργαλείο πάντοτε το χάρτη. Όπως ανέφερε δασκάλα με εμπειρία σε ιδιωτικό σχολείο:

*«Κάθε φορά μπορεί να υπήρχε μια διαφορετική τεχνική, είτε με το να εντοπίζουμε πού βρισκόμαστε εμείς σήμερα, πού έγινε αυτό το γεγονός, είτε να δούμε μια ευρύτερη εικόνα και να το τοποθετήσουμε σ' αυτήν, είτε να αναφερθούμε στο πώς είναι σήμερα και πώς τότε, ποιοι κατοικούσαν, σε ποιους ανήκε πολιτικά και διοικητικά. Έτσι προσεγγίζαμε την έννοια του ιστορικού χώρου. Κυρίως με χρήση χαρτών, διότι είναι ο μόνος τρόπος ειδικά για τα παιδιά που δεν έχουν τις ιστορικές γνώσεις που έχουμε εμείς πλέον.» (Συν. 1).*

Εντύπωση προκλήθηκε από την ποικιλία των εποπτικών μέσων και των διαδικτυακών εφαρμογών που παραθέσαν από την εμπειρία τους οι δασκάλες: πηγές, εικόνες, φωτογραφίες παλιότερες και σημερινές, ντοκουμέντα, αναπαραστάσεις, καρτ – ποστάλ, κινούμενα σχέδια, διαδικτυακά βίντεο, Google Maps και Google Earth. Αρκετές επισήμαναν ότι ιδιαίτερα τα τρία τελευταία βοηθούν καλύτερα τα παιδιά να αντιληφθούν ποιος και πώς ήταν ο ιστορικός χώρος, κατά πόσο έχει αλλάξει, πού ανήκει σήμερα. Όπως ανέφερε μία δασκάλα με 18 έτη εμπειρίας:

*«Εφόσον έχω υπολογιστή και προτζέκτορα, ανοίγω αμέσως χάρτη και δείχνω τα μέρη τη στιγμή που το λέμε. Μπαίνω Google Earth και Google Maps. Το καλύτερο είναι να γίνει μια αντιπαραβολή με το σήμερα, να δουν πώς λέγεται σήμερα. Υπάρχουν και παρουσιάσεις και σχεδιαγράμματα. Έτσι, κατανοούν τον ιστορικό χώρο αλλά και μαθαίνουν το μάθημα. Για παράδειγμα, στην εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου θυμούνται τη σειρά των μαχών από την εικόνα του χάρτη που είχε καμπύλη. Τους βοηθά στην αντίληψη αλλά και στη μνήμη, ν' αποτυπώσουν.» (Συν. 3).*

Αναφορικά με τα παραδείγματα πρακτικών ή χαρακτηριστικών σημείων της διδακτέας ύλης που αξιοποιούν για την προσέγγιση του ιστορικού χώρου, ακούστηκαν ποικίλες εμπειρίες. Αρχικά, το 1/3 των γυναικών τόνισε την αξία οργάνωσης επίσκεψης/εκδρομής σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία πολιτισμού για τη βιωματική κατανόηση ιστορικών χώρων, ανάλογα βέβαια με τις δυνατότητες και την τοποθεσία του σχολείου. Επισκέφτηκαν με τους μαθητές τέτοιους χώρους, όπως τον αρχαιολογικό χώρο Πέλλας, την Αμφίπολη, το αρχαίο θέατρο Φιλίππων, μουσεία και την Αρχαία Αγορά της Θεσσαλονίκης, αλλά και μνημεία σε Κόρινθο και Κρήτη. Χαρακτηριστικά σημεία της ύλης, για τα οποία γίνεται ιδιαίτερα μνεία στον ιστορικό χώρο, αποτελούν: η εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου, η Ρωμαϊκή Αγορά, υποδομές στην αρχαιότητα, η μάχη του Μαραθώνα και των Θερμοπύλων, η Ακρόπολη, η Αγία Σοφία, τα διαφορετικά σύνορα του ελληνικού κράτους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν κάποιες «μεμονωμένες φωνές». Πιο συγκεκριμένα, 2 δασκάλες τόνισαν ότι μέσα από υποθετικές ερωτήσεις, θεατρικό παιχνίδι και φαντασία προσπαθούν να βάλουν τα παιδιά στο κλίμα. Όπως περιέγραψε μία δασκάλα με 15 έτη εμπειρίας:

*«Πιο πολύ με τη φαντασία και το θέατρο. Δηλαδή φανταστείτε ότι τώρα ήσασταν εσείς την εποχή του Μ. Αλέξανδρου, φορούσατε αυτές τις φορεσιές, είχατε άλογο κτλ. Κάνεις υποθετικές ερωτήσεις αφού πρώτα έχεις εξάψει τη φαντασία τους. Να μπούνε λίγο στο νόημα και πάνω σε αυτό τους προτείνεις βιβλία, ιστορικά μυθιστορήματα, να διαβάσουν» (Συν. 21).*

Επίσης, προτείνουν ιστορικά μυθιστορήματα και παροτρύνουν τα παιδιά να φέρουν φωτογραφίες, εικόνες ή αντικείμενα από μέρη που ταξίδεψαν ή αξιοποιούν υλικό από προσωπικό τους αρχείο, από τις διακοπές κι επισκέψεις σε μέρη πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Μία εκπαιδευτικός μάλιστα, υποστήριξε ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν τη μεταβολή του χώρου από ταξίδια που έκαναν, από εικόνες και πληροφορίες στο διαδίκτυο, από παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας κι έτσι δε δυσκολεύονται καθόλου σε αυτό το ζήτημα. Κάποια άλλη πρόσθεσε ότι η κατανόηση του ιστορικού χώρου καλλιεργείται και επηρεάζεται από την ηλικιακή ωριμότητα, την κλίση, το υπόβαθρο και την οικογένεια.



## 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές είκοσι δύο εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου, αναφορικά με την αξιοποίηση χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Το υλικό που συλλέχθηκε από τις ποιοτικές συνεντεύξεις αναλύθηκε και παρουσιάστηκε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η παρούσα έρευνα. Παρότι, ως ποιοτική, η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται από περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης, εντούτοις φανερώνει τις τάσεις απόψεων και πρακτικών στη διδακτική της Ιστορίας, με σημείο αναφοράς την αξιοποίηση χαρτών σε αυτήν. Το παρόν κεφάλαιο συνοψίζει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, σε συνδυασμό με βιβλιογραφικές αναφορές και συμπεράσματα άλλων ερευνών. Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι δεν έγινε εφικτή απόλυτη σύγκριση μεταξύ ερευνών, εφόσον δεν εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία κάποια με το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο. Στη συζήτηση που ακολουθεί συνοψίζονται: το προφίλ των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος, οι απόψεις και οι πρακτικές ένταξης των χαρτών στο μάθημα της Ιστορίας, η προσέγγισή τους από τους μαθητές/-ες, η κατανόηση του ιστορικού χώρου, καθώς και οι τρόποι καλλιέργειας κριτικής σκέψης μέσω της αξιοποίησης των χαρτών.

Το **προφίλ των εκπαιδευτικών** χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και με αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου. Κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες εργάζονται από 10 – 20 έτη στην εκπαίδευση, ενώ ορισμένοι δάσκαλοι συμπλήρωσαν πάνω από 30 χρόνια. Η συντριπτική πλειοψηφία έχει εργαστεί αποκλειστικά σε δημόσια σχολεία, με εξαίρεση 4 περιπτώσεις που έχουν εμπειρία τόσο σε ιδιωτικά, όσο και σε δημόσια. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έτυχε να διδάξουν σε πολυθέσια, αλλά και ολιγοθέσια σχολεία, εκτός από το 1/3 των γυναικών που έχουν διδακτική εμπειρία μόνο σε πολυθέσια σχολεία. Αξιοσημείωτη συνεισφορά των διαδικτυακών συνεντεύξεων είναι ότι δόθηκε η ευκαιρία να ακουστούν φωνές δασκάλων από τη Θεσσαλονίκη και την περιφέρειά της, τα Γιαννιτσά, την Αριδαία, τη Βέροια, την Καβάλα, την Ξάνθη, την Κόρινθο, αλλά και τη νησιωτική Ελλάδα. Οι μισοί από αυτούς εργάζονταν σε σχολεία της επαρχίας, της περιφέρειας ή σε χωριά, ενώ ακριβώς οι άλλοι μισοί σε σχολεία αστικών κέντρων. Σχετικά με τα έτη σπουδών για την απόκτηση του πτυχίου, οι πλείστοι των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης, ενώ οι 6 σπούδασαν στην Ακαδημία διετούς φοίτησης. Τέλος, πέραν του βασικού πτυχίου, 10 από τους 22 συμμετέχοντες κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών ή δεύτερο πτυχίο άλλου τμήματος.

Αναφορικά με το **κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διδάσκουν την Ιστορία**, έκπληξη αποτέλεσε η θετική στάση και προτίμηση όλων σχεδόν των συμμετεχόντων, οι οποίοι την αιτιολόγησαν μέσα από ποικίλα επιχειρήματα. Κάποιοι τη θεωρούν ως ένα ενδιαφέρον και χρήσιμο αντικείμενο για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών/ιών, ενώ άλλοι περιέγραψαν μια ευμετάβλητη προτίμηση που επηρεάζεται από παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον, το επίπεδο, η επίδοση και η δυναμική της τάξης που πετυχαίνουν κάθε χρονιά. Περίπου οι μισοί συμφώνησαν ότι το ενδιαφέρον τους συνδέεται με συγκεκριμένες ιστορικές εποχές, κι επομένως με τις αντίστοιχες τάξεις στις οποίες αυτές προσεγγίζονται. Για ορισμένους, η αγάπη για την Ιστορία καλλιεργήθηκε όταν ήταν ενήλικες με προσωπική έρευνα και ενασχόληση, καθώς στο σχολείο ως μαθητές τη «μισούσαν» εξαιτίας της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας. Επιπλέον σπουδές στον κατεξοχήν κλάδο Ιστορίας και Αρχαιολογίας αποτέλεσε για ορισμένους το επιστέγασμα του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για την επιστήμη της Ιστορίας. Ωστόσο,

ιδιαίτερη έκπληξη αποτέλεσαν η στάση εκπαιδευτικών που φανέρωσαν το πάθος και το μεράκι τους, περιγράφοντας εναλλακτικές δραστηριότητες, προσωπικές κατασκευές χάρτη και τονίζοντας τις «άπειρες» δυνατότητες που προσφέρει η Ιστορία. Να σημειωθεί ότι οι παράγοντες ‘φύλο’ και ‘χρόνια υπηρεσίας’ δε φάνηκε να επηρεάζουν, καθώς πρόκειται για άνδρες και γυναίκες με 5 ως 33 έτη στην εκπαίδευση.

Η διερεύνηση του **διδασκτικού προφίλ των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας** κρίθηκε απαραίτητη για να σκιαγραφηθούν οι στόχοι που θέτουν, η πορεία διδασκαλίας που ακολουθούν, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζουν. Αναφορικά με τη **σκοποθεσία** κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος, προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι περισσότερες δασκάλες, θέτουν ως προτεραιότητα γνωστικούς στόχους (αντιμετώπιση περιεχομένου ως έτοιμου σώματος πληροφοριών, απομνημόνευση σημαντικών γεγονότων και προσωπικοτήτων, απόκτηση γενικής εικόνας κάθε μαθήματος), οι οποίοι αφορούν τη *δηλωτική ιστορική γνώση*. Επόμενος στόχος σε συχνότητα είναι η καλλιέργεια κριτικής σκέψης (συσχέτιση γεγονότων, ιστορικά ερωτήματα, επεξεργασία πηγών κι εξαγωγή συμπερασμάτων) που ανήκει στη *μεθοδολογική ιστορική γνώση*, ενώ αμέσως μετά οι δασκάλες επιδιώκουν την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης και τη γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό. Οι δάσκαλοι, από την άλλη, τοποθετούν το ίδιο ψηλά τους γνωστικούς στόχους, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια αγάπης για το μάθημα. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης μεταξύ των φύλων αφορά τον πλουραλισμό των στόχων που θέτουν οι δασκάλες, οι οποίες κατά μέσο όρο περιέγραψαν τέσσερις διαφορετικούς στόχους καθεμία, ενώ οι δάσκαλοι ανέφεραν έναν ή δύο. Ορισμένοι δάσκαλοι και δασκάλες ανέφεραν ότι επιδιώκουν τους παρακάτω στόχους: κατανόηση της δευτερογενούς έννοιας ‘ιστορικής συνέχειας και αλλαγής’ που ανήκει στην *εννοιολογική ιστορική γνώση* (Ρεπούση, 2004), κατανόηση διαχρονικότητας ανθρώπινης συμπεριφοράς, προσέγγιση παγκόσμιας ιστορίας, έμφαση στην τοπική ιστορία, κατανόηση μεταβολής ιστορικού χώρου, ο οποίος σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2002) αντανάκλα την ανθρώπινη πορεία μέσα στο χρόνο και τη σύνδεση με το κοινωνικό-πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και αντίληψη τρόπου ζωής/ ερεθισμάτων και περιορισμών κάθε εποχής. Τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν εν μέρει με την έρευνα των Κόκκινος και συν. (2005), σύμφωνα με την οποία εξακολουθούν μεν να κυριαρχούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών ο εθνοκεντρισμός και η επιβεβαιωτική χρήση ενός κοινού παρελθόντος, ωστόσο αναδεικνύονται, σε δεύτερο επίπεδο, ορισμένοι περισσότερο «σύγχρονοι» διδασκτικοί στόχοι που συμβαδίζουν με τη Νέα Ιστορία, οι οποίοι στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν αρκετά μεγάλη τάση του δείγματος.

Όσον αφορά την **πορεία διδασκαλίας** και τον τρόπο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να διαρθρώσουν το μάθημα, προέκυψαν τρεις τάσεις. Η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, την οποία υιοθετεί η μειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, περιλαμβάνει την «εξέταση του προηγούμενου μαθήματος» μέσω ερωτήσεων, «αφήγηση του επόμενου» και επεξήγηση του κειμένου. Αυτές οι πρακτικές έρχονται σε συνάφεια με τα ευρήματα της έρευνας των Κόκκινος και συν. (2005) περί συντηρητικών επιλογών ανάλυσης του σχολικού εγχειριδίου. Ωστόσο, λίγο περισσότεροι συμμετέχοντες υιοθετούν μια πιο εμπλουτισμένη διδασκαλία με την ένταξη διδασκτικών μέσων, όπως ποικίλοι χάρτες, φωτογραφίες, παραθέματα, σχεδιαγράμματα, βίντεο και παρουσιάσεις Power Point. Πολύ θετική εντύπωση προκάλεσε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικές διδασκτικές μεθόδους, όπως είναι τα ομαδικά/ ατομικά παιχνίδια στην τάξη ή την αυλή, πηγές

διαφόρων ειδών, δημιουργία κόμικ και σκίτσογραφία, σχέδια δράσης (μέθοδος project), διαθεματική προσέγγιση με άλλα αντικείμενα. Ακόμη αξιοποιούν τις τεχνολογικές δυνατότητες μέσα από ψηφιακούς χάρτες, εκπαιδευτικά λογισμικά, βίντεο με υπερσυνδέσμους, οικοδομώντας μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, πιο άμεση κι ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Αντίθετα, τα ευρήματα στην έρευνα των Κόκκινος και συν. (2005), έδειξαν ότι η χρήση υπολογιστή δεν προτιμάται ως διδακτική προσέγγιση του ιστορικού μαθήματος, μολονότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θερμά -σε θεωρητικό επίπεδο- υπέρ της αξιοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον Η/Υ. Έτσι, έγινε φανερό ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα κινούνται περισσότερο μέσα στα όρια των παραδοχών της σύγχρονης ιστοριογραφίας και της Νέας Ιστορίας.

Σημαντική πτυχή του διδακτικού προφίλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί είναι και οι πρακτικές που ασπάζονται για την **αξιολόγηση των μαθητών/-ιών**. Σύμφωνα με το Μαυροσκούφη (2016), την τελευταία δεκαπενταετία δόθηκε έμφαση στη σημασία της αξιολόγησης για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργία αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, δημιουργικότητα και αυτοέλεγχο. Η καθημερινή, συνεχής και διαμορφωτική αξιολόγηση παίρνει τη μορφή προφορικών ερωτήσεων, «χαλαρής κουβέντας» ή σύντομων τεστ, ενώ η τυπική γραπτή γίνεται συνήθως στο τέλος μίας θεματικής ενότητας με διαγωνίσματα, απλά τεστ ή κουίζ ερωτήσεων περιλαμβάνοντας ποικίλες δραστηριότητες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαμορφώνουν την αξιολόγηση ανάλογα με την ηλικία, το γνωστικό προφίλ και τη δυναμική της τάξης, ενώ κάποιιοι χρησιμοποιούν πιο ευρηματικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως: παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού, κουίζ στον προτζέκτορα, διαδικτυακά παιχνίδια, τηλεπαιχνίδια, μαραθώνιο ερωτήσεων και ομαδικά παιχνίδια στην αυλή τύπου 'escape rooms', δημιουργία παρουσιάσεων Power Point, εννοιολογικοί χάρτες και συμπλήρωση διαδικτυακών εργασιών.

Η διερεύνηση των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν την Ιστορία, ανέδειξε την αξιοποίηση κάθε είδους χαρτών, που αποτελεί το κεντρικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας. Αρχικά, διερευνήθηκαν οι **απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τους χάρτες ως διδακτικό εργαλείο**. Η θετική στάση, το ενδιαφέρον και οι απόψεις υπέρ της αξιοποίησης χαρτών ως ενισχυτικού διδακτικού εργαλείου συνοψίζουν την κυρίαρχη τάση του δείγματος. Δάσκαλοι και δασκάλες υποστήριξαν ότι οι χάρτες, συνδυάζοντας εικόνα και πληροφορίες, αναπτύσσουν την χωροταξική ικανότητα των παιδιών, τα βοηθούν να προσανατολιστούν, να αποκτήσουν μια αίσθηση του χώρου και να τοποθετηθούν σε αυτόν, ενίοτε και στο χρόνο όταν περιέχουν και χρονολογικούς πίνακες. Θεωρούν ότι ο χάρτης συνιστά πολύτιμο εργαλείο που οριοθετεί και συγκεκριμενοποιεί τη σκέψη των μαθητών-τριών, ενώ ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις δίνει την ευκαιρία για περαιτέρω εμβάθυνση, ανάλογα με τους ειδικούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός. Τα παράπονά τους εξέφρασαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί σχετικά με το χαρτογραφικό απόθεμα των σχολείων, μιλώντας για «απαρχαιωμένο σύστημα χαρτών» που περιλαμβάνει παλιούς, φθαρμένους κι αναχρονιστικούς χάρτες, ενώ μεμονωμένα τέθηκε και το ζήτημα της ανεπάρκειας κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων για την ορθότερη εξεργασία κάθε είδους χαρτών. Σε ό,τι αφορά **τα γνωστικά αντικείμενα που θεωρούν απαραίτητα την ένταξη χαρτών**, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στην αυτονόητη αξιοποίησή τους στη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη Γεωγραφία και την Ιστορία. Άλλωστε για κάποια ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα με ανθρωπογεωγραφική παράδοση τα παραπάνω αντικείμενα ανήκουν στην ίδια διδακτική οικογένεια ως σπουδή του χρόνου και του χώρου (Ρεπούση, 2004). Για κάποιους από τους

εκπαιδευτικούς του δείγματος οι χάρτες είναι εξίσου απαραίτητοι και στη Γλώσσα (κείμενα Ανθολόγιο, περιγραφές ταξιδιών και φυσικών φαινομένων), τα Μαθηματικά (μετρήσεις αποστάσεων, υπολογισμός κλίμακας ή ασκήσεις για την οικονομία κρατών), καθώς και τα Θρησκευτικά (πορείες αποστόλων, ιστορικά γεγονότα Παλαιάς και Καινής Διαθήκης). Επιπλέον, σημαντική μερίδα δασκάλων θεωρούν το χάρτη αναπόσπαστο εργαλείο για την προσέγγιση όλων ανεξαιρέτως των διδακτικών αντικειμένων.

Όταν η συζήτηση επικεντρώθηκε στη **χρήση κάθε είδους χαρτών στη διδακτική της Ιστορίας**, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπερθεμάτισαν με τις θετικές τους απόψεις. Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και στην έρευνα των Κόκκινος και συν. (2005), στην οποία οι χάρτες συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά προτίμησης των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε ποικίλα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούν στο ιστορικό μάθημα. Δάσκαλοι και δασκάλες συμφώνησαν στην απαραίτητη αξιοποίηση χαρτών για την ουσιαστική κατανόηση των ιστορικών θεμάτων στο Δημοτικό, προβάλλοντας ποικίλα επιχειρήματα. Ορισμένα κινήθηκαν σε συμβατικά παραδείγματα, όπως ότι «μπορούν να αφηγηθούν τα πάντα για ένα γεγονός», «οπτικοποιούν το μάθημα», αποτυπώνουν με βέλη πορείες, πολεμικές εκβάσεις και μετακινήσεις λαών, διευκολύνοντας έτσι τα παιδιά στην ανάκληση πληροφοριών. Φανερώθηκε, επομένως, μία τάση προς το παραδοσιακό, γεγονοτολογικό και πολεμοκεντρικό αφήγημα της Ιστορίας (Ρεπούση, 2004), ενώ οι χάρτες που *«αναπαριστούν την οροθετημένη έκταση και τη γεωγραφική θέση ενός ή περισσότερων κρατών όπως αυτές προκύπτουν μετά την υπογραφή διεθνών συμφωνιών»*, αλλά και όσοι απεικονίζουν *«πολεμικές επιχειρήσεις και στρατιωτικές συγκρούσεις ανάμεσα σε διαφορετικές εθνότητες ή συγκροτημένα κράτη»* αποτελούν δομικά στοιχεία της παραδοσιακής Ιστορίας (Μαξούρης, 2008, σ.139). Ωστόσο, εμφανής ήταν η τάση αρκετών εκπαιδευτικών με πιο προοδευτικές απόψεις που παρέθεσαν παραδείγματα, όπως τα εξής: εμβάθυνση κι αιτιολόγηση γεγονότων με σημείο αναφοράς το χάρτη, σύνδεση γεγονότων κι εξελίξεων, χρήση θεματικών χαρτών που πραγματεύονται μία συγκεκριμένη θεματική, γνωριμία με λαογραφικά στοιχεία και πολιτισμούς, εξαγωγή συμπερασμάτων από τη γειτνίαση ή απόσταση κρατών και κατανόηση μεταβολής του ιστορικού χώρου. Επιπρόσθετα, πολλές δασκάλες θεωρούν το χάρτη ως μια καλή ευκαιρία αφόρμησης για να θέσουν οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ιστορικά ερωτήματα. Τέλος, αρκετοί τόνισαν την αξία έδωσε το διαδίκτυο στους χάρτες, μέσω ψηφιακών χαρτών, εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, των συστημάτων πλοήγησης GPS, αλλά και των Google Earth και Google Maps. Τα παραπάνω ευρήματα που σχετίζονται με τις απόψεις δασκάλων για τη χρήση χαρτών γενικά, αλλά και ειδικότερα στην Ιστορία, δε μπορούν να συγκριθούν με αντίστοιχα ευρήματα λόγω ανεπάρκειας βιβλιογραφικών αναφορών για την ελληνική εκπαίδευση.

Καίριας σημασίας για την κατανόηση των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιοποίηση χαρτών στη διδακτική της Ιστορίας, αποτελεί **η γνώμη τους για τους χάρτες που περιέχουν τα σημερινά εγχειρίδια Ιστορίας** των μαθητών/-ιών. Οι περισσότεροι δεν είναι ευχαριστημένοι ή είναι μέτρια ικανοποιημένοι με τους χάρτες των εγχειριδίων, ενώ για ορισμένα ζητήματα ακούστηκαν αντικρουόμενες απόψεις. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι δάσκαλοι ανέφεραν ότι κάποιοι χάρτες είναι κατανοητοί και βοηθητικοί, ενώ άλλοι επισήμαναν ότι είναι πολύ μικροί σε μέγεθος, συρρικνωμένοι, δυσδιάκριτοι και με περιορισμένες δυνατότητες, αποτελούν ένα βοήθημα και έναυσμα, αλλά οπωσδήποτε χρειάζονται συμπληρωματικά περισσότεροι χάρτες και ιδιαίτερα ψηφιακοί. Κάποιοι εκφράστηκαν θετικά για τους χάρτες

εγχειριδίων της Δ΄ και της ΣΤ΄ τάξης, ενώ των άλλων τάξεων κρίθηκαν ως ανεπαρκείς. Από τις δασκάλες εκφράστηκε μια πιο ξεκάθαρα αρνητική στάση απέναντι στους χάρτες των εν χρήσει βιβλίων, με επιχειρήματα: ανεπαρκής αριθμός χαρτών, έλλειψη ευκρίνειας, κακή ποιότητα ανάλυσης χαρτών, δύσκολα σύμβολα, μπερδεμένα υπομνήματα με ασαφείς πληροφορίες, παλιοί χάρτες που δε συνάδουν με το κείμενο, πολύ απλουστευμένοι και υπερβολικά στοχευμένοι, στοιχείο που δυσκολεύει τους μαθητές/-ες να κατανοήσουν τον ιστορικό χώρο και την ευρύτερη περιοχή στην οποία αυτός εντάσσεται. Οι δραστηριότητες του Τετραδίου Εργασιών που σχετίζονται με χάρτες, κρίθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων ως «αστείες», καθαρά διεκπεραιωτικές ή ξεπερασμένες σε σύγκριση με τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο, ενώ από άλλους αρκετά δύσκολες για το επίπεδο των παιδιών. Παρότι είναι αδύνατη η πλήρης σύγκριση με αντίστοιχες έρευνες, αντικρουόμενες απόψεις σημειώθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας των Κόκκινος και συν. (2005), οι οποίοι διχάστηκαν ανάμεσα σε θετικές κι αρνητικές αποτιμήσεις γενικά για τα εγχειρίδια Ιστορίας.

Περνώντας από τις απόψεις τους στις **διδασκτικές πρακτικές** που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, η κυρίαρχη τάση με βάση τις απαντήσεις τους είναι η ένταξη κάθε είδους χαρτών σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας της Ιστορίας: ως αφόρμηση εκκίνησης, για τη σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα, κατά την επαφή και επεξεργασία του νέου περιεχομένου, ως βοήθημα για μια γρήγορη επανάληψη κι εμπέδωση όσων ειπώθηκαν, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης. Για κάποιους εκπαιδευτικούς το περιεχόμενο, η δομή και οι ειδικοί στόχοι κάθε μαθήματος καθορίζουν τους τρόπους και τις φάσεις στις οποίες θα χρησιμοποιήσουν χάρτες, ενώ ακόμη λιγότεροι τους εντάσσουν μόνο σε μία ή δύο φάσεις διάρθρωσης της διδασκαλίας. Αναφορικά με **συγκεκριμένα ιστορικά θέματα** στα οποία χρησιμοποιούν οπωσδήποτε κάποιο χάρτη, κατά γενική ομολογία, αναφέρθηκαν οι θεματικές των εγχειριδίων που αφορούν ταξίδια, μετακινήσεις, πορείες, αποικισμούς, μάχες, πολεμικά γεγονότα, εκστρατείες, διαμόρφωση κρατών και πόλεων, μεταβολές συνόρων κι επαναστάσεις. Μεμονωμένες περιπτώσεις συμμετεχόντων επισήμαναν ότι χρησιμοποιούν κάθε φορά και με κάθε ευκαιρία κάποιον κρεμαστό ή χάρτη στον προτζέκτορα. Για ακόμη μία φορά παρατηρήθηκε ότι οι μεταβλητές «φύλο» και «έτη υπηρεσίας» στην εκπαίδευση δε φαίνεται να διαφοροποιούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, διότι υπήρξαν περιπτώσεις γυναικών και ανδρών που εντάσσουν κατά κόρον τους χάρτες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οι οποίοι είτε έχουν μόλις 3-4 χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση, είτε ακόμη και πάνω από 30 έτη υπηρεσίας. Η σύγκριση των παραπάνω ζητημάτων σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για τους χάρτες των εγχειριδίων, αλλά και τις διδασκτικές πρακτικές που υιοθετούν με αντίστοιχες έρευνες δεν ήταν δυνατή, λόγω έλλειψης σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών.

Ύστερα από τους τρόπους και τις φάσεις διδασκαλίας ένταξης των χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας, **τα είδη των χαρτών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί** αποτελεί το επόμενο ερευνητικό ερώτημα. Με βάση τον τρόπο απόδοσης του γεωγραφικού χώρου, όλοι οι χάρτες ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τους γενικούς/ τοπογραφικούς και τους ειδικούς/θεματικούς, στους οποίους ανήκουν και οι ιστορικοί. Οι συμμετέχοντες διχάστηκαν ανάμεσα σε αυτούς που συνδυάζουν και τα δύο είδη χαρτών, ανάλογα με το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία κάθε θεματικού κεφαλαίου προκειμένου οι μαθητές/-ες να αποκτήσουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του ιστορικού χώρου και όσων διαδραματίστηκαν σε αυτόν, καθώς και στους υπόλοιπους που επιλέγουν αποκλειστικά θεματικούς ιστορικούς χάρτες διότι «αυτοί ενδείκνυνται»

για τη διδακτική της Ιστορίας. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση σημειώθηκε ανάμεσα στα δύο φύλα: σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι αξιοποιούν μόνο τους θεματικούς ιστορικούς, ενώ η πλειονότητα των γυναικών συνδυάζει και τις δύο κατηγορίες χαρτών.

Πέρα από την αξιοποίηση αναλογικών (συμβατικών), έντυπων χαρτών, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη χρήση υπολογιστή και προτζέκτορα στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ωστόσο, οι μισοί περίπου συμμετέχοντες αξιοποιούν ακόμη περισσότερο τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, χρησιμοποιώντας **ψηφιακούς χάρτες** ή **εκπαιδευτικά λογισμικά ή ιστοσελίδες** με δραστηριότητες για χάρτες, όπως τα ακόλουθα: Hot potatoes, Φωτόδεντρο, egeografia, Centennia ιστορικός άτλας, thinglink κ.α. Η υπηρεσία χαρτογράφησης Google Maps, το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της γης Google Earth και το εμπλουτισμένο βιβλίο της Ιστορίας, αποτελούν τις επιπρόσθετες επιλογές ορισμένων της πλειοψηφίας των ανδρών και αρκετών γυναικών. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι ο κατάλληλος εξοπλισμός και η σύνδεση στο διαδίκτυο, όπως επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί, συναντώνται περισσότερο σε πολυθέσια σχολεία μεγάλων πόλεων και σπανιότερα σε ολιγοθέσια σχολεία της επαρχίας ή απομακρυσμένων χωριών. Η εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας στη διδακτική του ιστορικού μαθήματος τα τελευταία χρόνια βρέθηκε στο ερευνητικό επίκεντρο ορισμένων ερευνητών. Σύμφωνα με τη Βακαλούδη (2014), η χρήση των ΤΠΕ δημιούργησε νέα δεδομένα στον τομέα διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως βάσεις δεδομένων, πολυμέσα, περιβάλλοντα προσομοίωσης ιστορικών καταστάσεων δημιουργώντας μια ποικιλία εφαρμογών για ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προωθούν την ιστορική αναζήτηση και σκέψη, και προσφέρουν πολλαπλές αναπαραστάσεις ιστορικών πληροφοριών. Ο υπολογιστής, μάλιστα, συνδυάζει όλα τα χαρακτηριστικά των οπτικοαουστικών μέσων, τα οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδακτική της Ιστορίας που αναφέρεται κυρίως σε «κόσμους του παρελθόντος». Επιπλέον, «*η διδακτική της Ιστορίας πρέπει να βασίζεται στη διαδραστικότητα και πολλές φορές οι νέες πληροφορίες δημιουργούν αντιθέσεις με προηγούμενες νοητικές και κοινωνικές εικόνες και αναπαραστάσεις (...) η Τεχνολογία της Επικοινωνίας δημιουργεί τις συνθήκες για ανταλλαγή απόψεων, εξ' αποστάσεως συνεργασία και ευρύτερη θεώρηση της Ιστορίας*» (Βακαλούδη, 2014, σ.115). Ιδιαίτερα οι ψηφιακοί χάρτες προσφέρουν μια «*διαδραστική όψη της ιστορίας, επειδή οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν απευθείας με τους χάρτες, μπορούν να επικεντρωθούν στο θέμα που τους ενδιαφέρει*» και να προσθαφαιρέσουν πληροφορίες που θεωρούν απαραίτητες για την κατανόηση ενός ιστορικού θέματος (Κοταρίδου, 2020, σ.25).

Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκονται και οι μαθητές/-ιες ως πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας. Τα επόμενα ερευνητικά στοιχεία, λοιπόν, αφορούν την **προσέγγιση των χαρτών** από αυτούς/-ές, **κατά πόσο τους ενδιαφέρουν**, και **τι είδους δυσκολίες** αντιμετωπίζουν. Παρατηρήθηκε ποικιλία και πλουραλισμός απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση μαθητών – χαρτών. Οι μισοί περίπου ανέφεραν ότι τα παιδιά τους βρίσκουν ενδιαφέροντες και ενθουσιάζονται, θέλουν να τους επεξεργαστούν και τους δημιουργούν ερωτήματα. Το ενδιαφέρον των παιδιών για τους χάρτες και τις εικόνες, κατέδειξε και η έρευνα των Κόκκινος και συν. (2005, σ. 163), σύμφωνα με την οποία «*ήταν εμφανής η προτίμηση των παιδιών στις εικονιστικές παραστάσεις (εικόνες και χάρτες) σε σύγκριση με τα 'γραπτά κείμενα και πηγές*». Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το ενδιαφέρον κεντρίζεται πολύ περισσότερο από χάρτες που προβάλλονται στον προτζέκτορα ή ψηφιακούς χάρτες, εφόσον η διαδραστικότητα προσφέρει εναλλαγή εικόνας, ήχου και βίντεο. Σε γενικές γραμμές,

τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους χάρτες ως εικόνα ή ως εργαλείο, χωρίς να δίνουν προσοχή στο υπόμνημα και τα σύμβολα. Άλλωστε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η χαρτογραφική γλώσσα και ιδιαίτερα η κλίμακα, αποτελούν τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-ες όταν «διαβάζουν ένα χάρτη». Άλλοι πρόσθεσαν τα προβλήματα χωροταξικής ικανότητας και κατανόησης του τρόπου αναπαράστασης του χώρου στο χαρτί, καθώς και τη σύνδεση του χάρτη με τα ιστορικά δρώμενα. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία εξάσκησης και εξοικείωσης με τη χρήση χαρτών, και ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-ες εξαρτώνται από τη «δουλειά» που έγινε στις προηγούμενες τάξεις, τα ερεθίσματα που κουβαλούν, το οικογενειακό υπόβαθρο και την αξιοποίηση χαρτών και εκτός σχολείου. Επιπλέον, ο παράγοντας ‘ηλικία’ και η ‘ωριμότητα’, σύμφωνα με τους περισσότερους, επηρεάζει την κατανόηση των χαρτών. Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο έτοιμα να κάνουν συσχετισμούς, να συγκρίνουν και να αντιληφθούν τη μεταφορά του χώρου σε χαρτί, έχοντας αναπτύξει την αφαιρετική σκέψη, σε αντίθεση με τα μικρότερα, των οποίων το ενδιαφέρον αιχμαλωτίζεται κυρίως από τα χρώματα και την οπτικοποίηση.

Ανάμεσα στους ποικίλους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν την Ιστορία, όπως αναφέρθηκε, εξέχουσα θέση έχει η καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Εστιάζοντας, λοιπόν, στους χάρτες, το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορά την **ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της χρήσης χαρτών**. Για τη συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών ο χάρτης αποτελεί απαραίτητο εργαλείο που «ανοίγει λίγο το μυαλό» των παιδιών, τους δίνει το ερέθισμα να σκεφτούν περαιτέρω, εντοπίζοντας και συνδυάζοντας πληροφορίες, και τους ωθεί να παρατηρήσουν την αναπαράσταση μιας περιοχής, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τυχόν αλλαγές της μορφολογίας της. Άλλωστε «*οι περισσότεροι ειδικοί αποδέχονται ως κοινά γνωρίσματα της κριτικής σκέψης, γνωρίσματα γενικού τύπου, όπως το ανοιχτό μυαλό, ο υγιής σκεπτικισμός, η ελεύθερη σκέψη, τα υψηλού επιπέδου κίνητρα, η πνευματική εντιμότητα*» (Μαυροσκούφης, 2016, σ.232). Κάποιοι επισήμαναν ότι ο χάρτης λειτουργεί ως έναυσμα για να θέτουν ιστορικά ερωτήματα, να επεξεργάζονται σενάρια και υποθετικές καταστάσεις και να εξαγουν συμπεράσματα, ενώ άλλοι πρόσθεσαν ότι ιδιαίτερα με την επεξεργασία διαδικτυακών χαρτών ή την αναζήτηση πληροφοριών για τη δημιουργία τους, οι μαθητές «συνηθίζουν» να σκέφτονται κριτικά. Αρκετές δασκάλες περιέγραψαν συγκεκριμένα παραδείγματα αξιοποίησης ενός ή περισσότερων χαρτών που αφορούν συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα των εγχειριδίων (όπως παρατέθηκαν στην ενότητα των Αποτελεσμάτων), προκειμένου να παροτρύνουν τους μαθητές/-ες να συγκρίνουν, αναλύσουν κι εμβαθύνουν στις πληροφορίες που απεικονίζονται, εξασκώντας την κριτική σκέψη τους.

Στη διάρκεια της συζήτησης σχετικά με τους τρόπους που προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των μαθητών/ιών, τέθηκε το ζήτημα της ένταξης **προπαγανδιστικών χαρτών ή χαρτών που περιέχουν λάθη ή σκοπιμότητες, ή του εντοπισμού τους στα υπάρχοντα εγχειρίδια**. Λίγες ήταν οι αναφορές των ανδρών, μεμονωμένες περιπτώσεις εκ των οποίων υποστήριξαν ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν χάρτες τοπικής ιστορίας αντί για χάρτες με σκοπιμότητες, ενώ για άλλους το ζητούμενο για τα παιδιά είναι να μάθουν να διακρίνουν χάρτες και πηγές που έχουν «σωστές» και «έγκυρες» πληροφορίες. Όσες δασκάλες ανέπτυξαν το συγκεκριμένο θέμα, υποστήριξαν ότι δεν έχουν εντοπίσει τέτοιους χάρτες στα βιβλία μαθητών ή δεν έτυχε να τους παρατηρήσουν με κριτική ματιά. Κάποιες δασκάλες εξέφρασαν ένθερμες απόψεις για τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαγουν τα παιδιά

που επεξεργάζονται τέτοιους χάρτες, για την αξία χρήσης όχι μόνο τέτοιων χαρτών, αλλά και πηγών, εικόνων, αντικειμένων και ζωγραφικών χαρτών, ενώ αντίθετα άλλες υποστήριξαν ότι μπορεί να γίνει κουβέντα για την μη ακριβή απεικόνιση της πραγματικότητας στο χάρτη, αλλά περαιτέρω συζήτηση για σκοπιμότητες μπορεί να γίνει με μαθητές/-ες Γυμνασίου ή Λυκείου. Για το συγκεκριμένο ζήτημα δεν είναι δυνατή η σύγκριση με άλλες έρευνες, λόγω ελλιπών βιβλιογραφικών αναφορών.

Το τελευταίο και σημαντικότερο ερώτημα της παρούσας έρευνας έχει να κάνει με τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την **κατανόηση του ιστορικού χώρου** από τους μαθητές-ιες. Το πρώτο συμπέρασμα που προέκυψε είναι η δυσκολία των ίδιων των δασκάλων να αντιληφθούν την έννοια του 'ιστορικού χώρου'. Σχεδόν σε όλες τις συνεντεύξεις χρειάστηκαν περαιτέρω επεξηγήσεις κι αποσαφηνίσεις προκειμένου να καταθέσουν την άποψη και εμπειρία τους. Αναφορικά με τους δασκάλους, όλοι συμφώνησαν στην αυτονόητη αξιοποίηση κάθε είδους χαρτών, αλλά και στη σημασία επιπλέον εποπτικών μέσων, όπως εικόνες, φωτογραφίες και σχεδιαγράμματα. Η συζήτηση για τη μεταβολή του ιστορικού χώρου, ο εντοπισμός περιοχών με μετάβαση από την πόλη στην ήπειρο που ανήκει, η σύγκριση της απόστασης με σημείο αναφοράς τον τόπο διαμονής των παιδιών, η διαθεματική προσέγγιση με άλλα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και τα ιστορικά ερωτήματα που θέτουν συγκρίνοντας δύο χάρτες, αποτελούν τις συνήθειες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για την κατανόηση του ιστορικού χώρου. Για ορισμένους, η χρήση των διαδικτυακών υπηρεσιών χαρτογράφησης Google Maps και το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης Google Earth δείχνει πιο ξεκάθαρα στα παιδιά πώς ήταν και πώς άλλαξε ο ιστορικός χώρος, τι χαρακτηριστικά είχε και ποια έχει σήμερα.

Οι δασκάλες του δείγματος συμφώνησαν για τον καίριο ρόλο της αξιοποίησης χαρτών, τη σύγκριση σύγχρονου και παλιότερου χάρτη μιας περιοχής, τη συζήτηση και τις προφορικές περιγραφές, αλλά και την αξία πολλαπλότητας εποπτικών μέσων, όπως πηγές, εικόνες, φωτογραφίες, ντοκουμέντα, αναπαραστάσεις, καρτ-ποστάλ, αντικείμενα από μέρη που ταξίδεψαν. Ορισμένες ανέφεραν τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών όπως, διαδικτυακά βίντεο, Google Maps, Google Earth και κινούμενων σχεδίων. Επιπλέον, κάποιες δασκάλες πρόσθεσαν τη σημασία οργάνωσης επισκέψεων σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία πολιτισμού για τη βιωματική κατανόηση του ιστορικού χώρου από τα παιδιά. Μάλιστα, ανέφεραν συγκεκριμένα παραδείγματα τέτοιων επισκέψεων που πραγματοποίησαν, όπως ο αρχαιολογικός χώρος Πέλλας, η Αμφίπολη, το αρχαίο θέατρο Φιλίππων, μουσεία και Αρχαία Αγορά Θεσσαλονίκης, αλλά και μνημεία σε Κόρινθο και Κρήτη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξία τέτοιων επισκέψεων στη βιωματική κατανόηση του ιστορικού χώρου από τους/τις μαθητές/-τριες, έρχονται σε συνάφεια με τη διδακτική παρέμβαση που εφάρμοσε η Δημητριάδου (2002), αποδεικνύοντας την ικανότητα νηπίων να κατανοούν στοιχεία του ιστορικού χώρου και να τα συγκρίνουν με το σύγχρονο αστικό περιβάλλον, προσεγγίζοντας έννοιες Ιστορίας και Γεωγραφίας βιωματικά με όλες τις αισθήσεις τους. Η συγκεκριμένη παράμετρος είναι ενδεικτική της μετάβασης από το παραδοσιακό σχήμα της συμβατικής διδασκαλίας της Ιστορίας προς μία προσέγγιση που υποστηρίζει περισσότερο τη βιωματική μάθηση που εκτυλίσσεται σε αυθεντικά ιστορικά περιβάλλοντα. Άλλωστε,

*«η ενασχόληση με τους συγκεκριμένους τόπους ιστορικής μάθησης σηματοδοτεί κατ' αρχήν την υπέρβαση ενός παραδοσιακού πλαισίου ιστορικής εκπαίδευσης, το οποίο βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, προς όφελος περισσότερο ενεργητικών και*



*μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων», ενώ οι μαθητές/-ιες «αναπτύσσουν έναν ενεργό διάλογο με τα ίχνη του παρελθόντος, παράγουν ιστορικό λόγο, διαπιστώνουν ότι η ιστορία είναι μόνιμα υπό κατασκευή και διαρκή αναθεώρηση (...), διαδικασίες οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2014, σ.132).*

Εν κατακλείδι, από την παρούσα έρευνα προέκυψαν τρεις κυρίαρχες τάσεις αξιοποίησης χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια «σηματική τυπολογία εκπαιδευτικών», οι οποίοι αξιοποιούν με διαφορετικούς τρόπους τους χάρτες, υιοθετούν αλλιώτικες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίζουν ή αγνοούν την κατανόηση του ιστορικού χώρου. Στην **πρώτη κατηγορία** ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν μια παραδοσιακή πορεία διδασκαλίας της Ιστορίας, υιοθετούν συμβατικές μεθόδους και χρησιμοποιούν μόνο όσους κρεμαστούς χάρτες τύχει να υπάρχουν διαθέσιμοι στην τάξη. Ο συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δε δίνουν τη δέουσα σημασία ούτε στην κατανόηση του ιστορικού χώρου από τους/τις μαθητές/τριες, ούτε στον τρόπο που «διαβάζουν» ένα χάρτη. Έτσι, περιορίζονται σε μια συμβατική χρήση χαρτών που απλώς συνοδεύουν την κεντρική αφήγηση. Η **δεύτερη κατηγορία** αντιπροσωπεύει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους, εντάσσοντας διάφορα είδη χαρτών και αξιοποιώντας ποικίλα διδακτικά εργαλεία. Τις χρονιές που υπήρχε η δυνατότητα, χρησιμοποίησαν υπολογιστή και προτζέκτορα, προβάλλοντας χάρτες, βίντεο και παρουσιάσεις Power Point. Μέσα από μία εμπλουτισμένη μορφή διδασκαλίας και διαθεματικές -κάποιες φορές- προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του ιστορικού χώρου και να αναπτύξουν ορισμένες ιστορικές δεξιότητες. Τέλος, στην **τρίτη κατηγορία** ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν εναλλακτικές δραστηριότητες και διδακτικά εργαλεία και εκμεταλλεύονται στο μέγιστο τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, όπως τους ψηφιακούς χάρτες, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και ιστοσελίδες, την υπηρεσία χαρτογράφησης Google Maps και το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της γης Google Earth, καθώς και ομαδικά παιχνίδια στην αυλή τύπου ‘escape rooms’ ή κρυμμένου θησαυρού. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που έχουν αντιληφθεί πλήρως τη σημασία των χαρτών στην κατανόηση του ιστορικού χώρου. Ωθούν τους/τις μαθητές/-τριες να οικοδομήσουν τη γνώση, θέτοντας ιστορικά ερωτήματα σε πηγές όπως οι χάρτες, εξάγοντας συμπεράσματα και αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις μικρού αριθμού εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, τα είδη χαρτών που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, τους τρόπους ανάγνωσής τους από τα παιδιά και την κατανόηση του ιστορικού χώρου. Αν και προέκυψαν ενδιαφέροντα και πλούσια συμπεράσματα, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, οι οποίες ενδεχομένως θα επέτρεπαν τη γενίκευση των συμπερασμάτων με την αντιπροσώπηση περισσότερων εκπαιδευτικών. Ακόμη, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να είναι η αξιολόγηση και αποτίμηση των εκπαιδευτικών για τους χάρτες που περιέχουν τα εν χρήσει εγχειρίδια Ιστορίας και οι προτάσεις τους για τη βελτίωση, οι δυσκολίες των παιδιών να κατανοήσουν τον ιστορικό χώρο, ή οι δυνατότητες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. για την κατανόηση του ιστορικού χώρου. Επιπλέον, σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα θα κατέληγαν έρευνες που θα διερευνούσαν τις απόψεις των μαθητών/-τριών για τους χάρτες, την κατανόηση του ιστορικού χώρου, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την επαφή με χάρτες και τις προτιμήσεις τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση:

Ανδρέου, Α.Π., & Κασβίκης, Κ. (2008), Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Ανδρέου, Α. Π. (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. (σελ. 81-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βακαλούδη, Α., (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Γατσωτής, Π. (2020). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Κόσμος.

Γκίκα, Ε., Μαρκαντωνάτος, Δ., Κοκκόνης, Δ., Ζαρωτιάδης, Χ., & Βασιλείου, Β. (2010). Περιπλάνηση στο χωρο-χρόνο: Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από διαδραστικούς χάρτες. Στο *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*.

Γκόρια, Σ. (2014). *Κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στην προσχολική ηλικία: η περίπτωση των χαρτών*. Διδακτορική Διατριβή.

Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., & Νικολοπούλου, Μ. (2006). *Ιστορία Ε' Δημοτικού. Στα Βυζαντινά χρόνια*. Βιβλίο Δασκάλου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Δημοσθένους, Α. (2008). *Ερευνώντας τη γεωγραφική γνώση των μαθητών μέσα από τη χρήση χαρτογραφικού υλικού. Η περίπτωση κυπρίων μαθητών Α' Γυμνασίου*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Γεωγραφίας.

Ηλιοπούλου, Ι. (2006), Η θεωρία του Jorn Rusen για την ιστορική συνείδηση. Στο Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ει. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ο</sup> αιώνα*. (σελ.73-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. *Athens: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Available online: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826> (accessed on 4 December 2017)*.

Ιωσηφίδης, Θ., (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Καραγιαννίδης, Ι. (2008). Ιστορία της χαρτογραφίας. Στρατιωτική Επιθεώρηση, Περιοδικό Γ.Σ.Ε., Τεύχος Μαρ. – Απρ., 118-137.

Καραμανώλη, Ε. (2019). *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Κασβίκης, Κ., & Ανδρέου, Α.Π. (2014), Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόπου» πολιτισμικής αναφοράς. Στο Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. (σελ. 122-152). Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κατσίκης, Α. (2004). *Δια-Θεματική Γεωγραφία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Κατσουλάκος, Θ., Κατσάρου, Χ., Λένα, Μ., & Καρυώτη, Ι. (2006). *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Στα αρχαία χρόνια. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βουτή, Σ., Γατσώτης, Π., Τραντάς, Π., & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.

Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008), Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι σήμερα. Στο Ανδρέου, Α. Π. (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. (σελ. 363-387). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008), Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Ανδρέου, Α. Π. (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. (σελ. 389-443). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., & Μηνάογλου, Χ. (2006). *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κορρές, Κ. (2011). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις (Qualitative Approaches to Research)*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Κοταρίδου, Κ. (2020). *Διδασκαλία ιστορικών και γεωγραφικών δεδομένων μέσω κατασκευής ψηφιακού διαδραστικού χάρτη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Κουτσόπουλος, Κ., & Πηγάκη, Μ. (2010). Ο χάρτης εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης της γεωγραφίας. *Πανελλήνια και Διεθνή Γεωγραφικά Συνέδρια, Συλλογή Πρακτικών, 1*, 670-678.

Κουτσόπουλος, Κ., & Κλωνάρη, Α. (2002). Μαθαίνοντας γεωγραφία μέσα από τους χάρτες. *Πανελλήνια και Διεθνή Γεωγραφικά Συνέδρια, Συλλογή Πρακτικών, 1*, 543-548.

Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., & Τατσσόγλου, Μ. (2006). *Γεωγραφία Στ' Δημοτικού. Μαθαίνω για τη Γη. Βιβλίο Δασκάλου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κυριαζή, Ν. (2003). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρκίνη – Κούτουλα, Α., Δημητράσκου, Α., Μέκκας, Κ., Μητράρας, Α., Παλάσκα, Μ., & Φίτσιου, Γ. (2010). Η αξιοποίηση των ιστορικών χαρτών στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στη Β/θμια εκπαίδευση: παραδείγματα – εφαρμογές. *Πανελλήνια και Διεθνή Γεωγραφικά Συνέδρια, Συλλογή Πρακτικών*, 753 – 762.

Λαμπρινός, Ν. (2009). *Σχετικά με τη Διδασκαλία της Γεωγραφίας στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Λιβιεράτος, Ε. (1988). *Γενική Χαρτογραφία και εισαγωγή στη Θεματική Χαρτογραφία*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Λιβιεράτος, Ε. (2007). *25 αιώνες χαρτογραφίας και χαρτών: μια περιήγηση από τους Τωνες στον Πτολεμαίο και στο Ρήγα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Μαξούρης, Δ. (2008). Η μετατόπιση της ελληνικής σχολική ιστοριογραφίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία. Η περίπτωση του αποσυρθέντος σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ' Δημοτικού. Στο Ανδρέου, Α. Π. (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. (σελ. 129-195). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.) (2007). *Σχολικός γραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Μιχαηλίδης, Ι. & Λιβιεράτος, Ε. (2005). *Στο Χαρτογραφώντας τη Μακεδονία 1870-1930*. Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα - Εθνική Χαρτοθήκη.

Μιχαηλίδου, Ε. (2001). *Η αντιληπτική και γνωσιακή παράμετρος στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το χάρτη*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Τμήμα Αγρονόμων και Τοπογράφων Μηχανικών. Τομέας Τοπογραφίας. Εργαστήριο Χαρτογραφίας.

Πανταζής, Β. (1989). *Χάρτες και ιδεολογίες: ο προσανατολισμός των χαρτών και η μοίρα των λαών*. Αθήνα: Κάλβος.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2018-2019), ΦΕΚ 21/11/2018 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 5222, σελ. 62075-62231, ΦΕΚ 21/03/2019, Β' τεύχος, αρ. φύλλου 959, σελ. 11005-11086, ΦΕΚ 3/06/2019 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 2020, σελ. 22917-23042.

Ρεπούση, Μ. (2004). Μαθήματα Ιστορίας. *Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Τρίτη Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Σαββαΐδης, Π., Υφαντής, Ι., & Λακάκης, Κ. (2008). *Τοπογραφία και Θεματική Χαρτογραφία*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αρχιτεκτόνων ΑΠΘ.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. (σελ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

### **Μεταφρασμένη:**

Barber, P. (2006). *Το βιβλίο των χαρτών*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Β' τόμος. Σόλμαν, Μ. (μτφ.), Μπαμπλέκου, Ζ. (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Cresswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (Ν. Κουβαράκου, μτφ., Χ. Τσορμπατζούδης, επιμ.). Αθήνα: Ίων – Έλλην.

Γγκερς, Γ. (2006). *Η ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα*. Ένατη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της παιδείας. Στο Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. (σελ.37-70). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noiriél. G. (2005). *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία*, (Μ. Καρασίδου, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Robinson, A., Morrison, J., Muehrcke, P., Kimerling, J., & Guptill, S. (2002). Η φύση της Χαρτογραφίας. Στο Μ. Κάβουρας, Β. Νάκος, Λ. Τσούλος, Β. Φιλιππακοπούλου & Ε. Τομαή (Επιμ.), *Στοιχεία Χαρτογραφίας* (σελ. 9-23). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

### **Ξενόγλωσση:**

Baker, A. R. (2003). *Geography and history: bridging the divide* (Vol. 36). Cambridge University Press.

Black, J. (2000). *Maps and politics*. University of Chicago Press.

- Chace, H. (1960). Using Maps in Teaching History. *Journal of Geography*, 59(8), 380-385.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Fotiadis, P. (2008 – 2009). *The strange power of maps: How maps work politically and influence our understanding of the world*. Bristol: University of Bristol.
- Harley, J. B., & Laxton, P. (2002). *The new nature of maps: essays in the history of cartography* (No. 2002). JHU Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Harley, J. B., & Woodward, D. (1987). *The History of Cartography. Vol. 1: Cartography in prehistoric, ancient, and medieval Europe and the Mediterranean*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hoge, J. D., & Crump, C. (1988). *Teaching History in the Elementary School*. Social Studies Development Center, Indiana University, 2805 East Tenth Street, Bloomington, IN 47405.
- Lambrinos, N., & Asiklari, F. (2014). The introduction of GIS and GPS through local history teaching in primary school. *European Journal of Geography*, 5(1), 32-47.
- Livieratos, E. (2001). Introducing Cartography and Map – Use in the Council of Europe’s Project on History Teachers’ Initial and in-Service Training. Presented at 20<sup>th</sup> *International Cartographic Conference*. Beijing – China. August 6 – 10, 2001.
- Pacheco, D., & Velez, V. N. (2009). Maps, mapmaking, and a critical pedagogy: Exploring GIS and maps as a teaching tool for social change. *Seattle J. Soc. Just.*, 8, 273.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park. C.A: Sage.
- Repoussi, M. (2011). ‘History education in Greece’. In E. Erdmann and W. Hasberg (eds), *Facing, Mapping, Bridging Diversity*. Foundation of a European discourse on history education. Erlangen: Wochenschau Verlag, 329 – 370.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. sage.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Short, J. R. (2003). *The world through maps: a history of cartography*. Firefly books.

Smith, J. A., & Eatough, V. (2007). *Interpretative phenomenological analysis*. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (p. 35–50). Sage Publications Ltd.

Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. *Qualitative health psychology: Theories and methods*, 218-240.

Stephens, D. (2002). Making sense of maps. *History Matters: The US Survey Course on the Web*, <http://historymatters.gmu.edu/mse/maps>.

Thrower, N. J. (2008). *Maps and civilization: cartography in culture and society*. University of Chicago Press.

Vorster, L. W. (1984). *The importance of maps in History teaching and evaluation*.

Ward, L. – Wood, K. & D. (2001). *Seeing Through Maps: the power of images to shape our world view*. Amherst. MA: ODT Inc.

Woodward, D., & Lewis, G. (1998). Introduction in: *The history of Cartography*. Volume 2. Book 2. Chicago: The University of Chicago Press.

Zarmati, L. (2019). Learning Progression in History. *Future of Education and Skills 2030: Curriculum analysis*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

### **Ιστοσελίδες:**

Ιστοχώρος Γεωγραφίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.  
[http://labrinos.webpages.auth.gr/digital\\_geography/](http://labrinos.webpages.auth.gr/digital_geography/) (Προσπελάστηκε 10/11/2017).

Edtechteacher. (2001). Best of History Websites. Map Web Sites.  
<http://besthistorysites.net/maps/> (Προσπελάστηκε 23/10/2017).

International Cartographic Association. Advancing the disciplines of cartography and GIScience in an international context.  
<https://icaci.org/mission/> (Προσπελάστηκε 05/09/2017).

National Education Association. Great Public Schools for Every Student.  
<http://www.nea.org> (Προσπελάστηκε 20/11/2017).

National History Education Clearinghouse. Teaching materials. History Content. Best Practices. <http://teachinghistory.org/> (Προσπελάστηκε 25/11/2017).

Hellenic digital earth Centre of Excellence. Aristotle University of Thessaloniki.  
<https://www.auth.gr/en/units/19861> (Προσπελάστηκε 10/12/2017).

ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ – Εθνικός συσσωρευτής εκπαιδευτικού περιεχομένου  
<http://photodentro.edu.gr/aggregator/> (Προσπελάστηκε 7/12/2017).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Οδηγός Συνέντευξης

**ΘΕΜΑ:** Η αξιοποίηση του χάρτη στη διδακτική της Ιστορίας

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:**

**ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ:**

**ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΣ:**

**Περιγραφή της έρευνας:** ο σκοπός της μελέτης, τα άτομα και οι πηγές δεδομένων που συγκεντρώνονται, ενημέρωση για τη διάρκεια της συνέντευξης, διαβεβαίωση προστασίας ιδιωτικής ζωής/ προσωπικών δεδομένων του συνεντευξιαζόμενου

#### Ερωτήσεις για τα χαρακτηριστικά του προφίλ των συμμετεχόντων:

- Πόσα χρόνια είστε εν ενεργεία εκπαιδευτικός;
- Έχετε εργαστεί σε δημόσια σχολεία, σε ιδιωτικά ή και στα δύο;
- Έχετε διδάξει σε ολιγοθέσια, πολυθέσια σχολεία ή και στα δύο;
- Φέτος πού εργάζεστε; Σε πόλη, στην περιφέρεια, σε χωριό;
- Τί είδους πτυχίο παιδαγωγικής επάρκειας κατέχετε; (αποφοίτηση από Ακαδημία ή Π.Τ.Δ.Ε.);
- Έχετε μεταπτυχιακό δίπλωμα ή πτυχίο από άλλο Τμήμα;

#### Ερωτήσεις για τη δημιουργία του διδακτικού προφίλ στην Ιστορία:

- ❖ Σε ποιες τάξεις του Δημοτικού έχετε διδάξει την Ιστορία;
- ❖ Το μάθημα της Ιστορίας ανήκει σε εκείνα που σας αρέσουν να διδάσκετε και γιατί;
- ❖ Ποιοι είναι οι διδακτικοί στόχοι σας; Τι επιθυμείτε να αποκομίσουν οι μαθητές από το μάθημα της Ιστορίας;
- ❖ Πώς διαρθρώνετε συνήθως το μάθημα (πορεία διδασκαλίας);
- ❖ Πώς αξιολογείτε τους/τις μαθητές/-ιες;

#### Κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η άποψή σας για τη συμβολή των χαρτών γενικά ως εργαλείο διδασκαλίας; Είναι χρήσιμοι, αποτελεσματικοί; Για ποια διδακτικά αντικείμενα;
2. Τι πιστεύετε για τη χρήση των χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας;
3. Ποια είναι η γνώμη σας για τους χάρτες που περιέχουν τα εγχειρίδια Ιστορίας των μαθητών του Δημοτικού; Είναι επαρκείς, κατανοητοί; Πώς αξιολογείτε τις δραστηριότητες των Τετραδίων Εργασιών που σχετίζονται με δημιουργία, επεξεργασία, συμπλήρωση, σύγκριση χάρτη;
4. Ως εκπαιδευτικός συνηθίζετε να αξιοποιείτε χάρτες οποιασδήποτε μορφής και είδους στη διδασκαλία της Ιστορίας στις 4 μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού;



**Για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν χάρτες στη διδακτική της Ιστορίας:**

5. Με ποιους τρόπους και σε ποιες φάσεις της διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος εντάσσετε τους χάρτες; Συνήθως για ποια ιστορικά θέματα;
6. Τι είδους χάρτες από τους γενικούς (πολιτικοί, γεωμορφολογικοί) και τους θεματικούς (αρχαιολογικοί, ιστορικοί, κλιματολογικοί, οδικοί, τουριστικοί, αστικοί, παραγωγικοί κ.α.) προτιμάτε να χρησιμοποιείτε; Έχετε χρησιμοποιήσει ψηφιακούς, αλληλεπιδραστικούς χάρτες; Τους προτιμάτε συγκριτικά με τους συμβατικούς; Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά λογισμικά και ιστοσελίδες με διαδικτυακούς χάρτες; Εάν όχι, για ποιους λόγους;
7. Πώς προσεγγίζουν οι μαθητές ένα χάρτη; Πως επεξεργάζονται το υπόμνημα, την πυξίδα, την κλίμακα και τα σύμβολα; Αντιμετωπίζουν δυσκολίες, και εάν ναι ποιες είναι αυτές; Ο τρόπος «ανάγνωσης» ενός χάρτη (κι ενδεχομένως οι δυσκολίες) διαφοροποιείται ανά τάξη, επηρεάζεται από άλλους παράγοντες;
8. Σε ποιες διδακτικές ενέργειες προβαίνετε για να κατανοήσουν οι μαθητές τον ιστορικό χώρο; Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;
9. Πιστεύετε ότι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης συνδέεται με την αξιοποίηση χαρτών; Εάν ναι, περιγράψτε κάποια παραδείγματα από την εμπειρία σας; Εάν όχι, για ποιους λόγους;

**Για τους εκπαιδευτικούς που δε χρησιμοποιούν (ή χρησιμοποιούν σπάνια) χάρτες στη διδακτική της Ιστορίας:**

- I. Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι δεν είναι απαραίτητη η χρήση χαρτών κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας;
- II. Πιστεύετε ότι οι μαθητές/ιες του Δημοτικού αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την επαφή τους με χάρτες; Εάν ναι, τί είδους δυσκολίες;
- III. Ποια μέσα, εργαλεία και στρατηγικές χρησιμοποιείτε στην τάξη για να βοηθήσετε τους μαθητές να κατανοήσουν τον ιστορικό χώρο; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα από την εμπειρία σας;