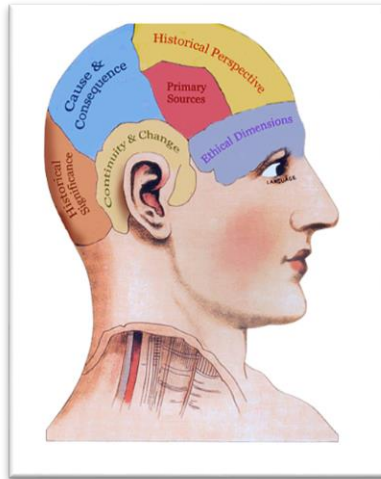




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Μ.Σ.ΕΛ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ,
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ



**«Σχεδιασμός, μιας πολυτροπικής εφαρμογής για παιδιά με μαθησιακές
δυσκολίες με θέμα τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΓΙΑΤΣΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΤΗΝ
ΙΣΤΟΡΙΑ, ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ, ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ.

Με ειδίκευση: Διδακτική της Ιστορίας

Φλώρινα, 2023

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	2
Περίληψη	5
Abstract.....	6
Αντί προλόγου.....	7
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο	12
1. Διδακτική της Ιστορίας.....	12
1.1. Ορισμός Ιστορίας.....	12
1.2. Η ιστορία στην εκπαίδευση.....	15
1.3. Ιστορική γνώση και κριτική ιστορική σκέψη & κατανόηση.....	19
1.3.1. Ιστορική σημαντικότητα.....	25
1.3.2. Πρωτογενείς πηγές	26
1.3.3. Συνέχεια και αλλαγή.....	28
1.3.4. Αιτία και συνέπεια.....	29
1.3.5. Ιστορική προοπτική	30
1.3.6. Ηθικές διαστάσεις.....	30
1.4 Εργαλεία δόμησης ιστορικής σκέψης και γνώσης.....	33
1.5 Νέο διδακτικό μοντέλο.....	36
1.5.1 Σκοπός και στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο	41
1.6 Προβλήματα στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα .	42
Κεφάλαιο 2: Μάθηση & Μαθησιακές Δυσκολίες	46
2.1. Η έννοια της «μάθησης»	46
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση	47
2.3 Τύποι & είδη μάθησης	48
2.4. Ορισμός και περιεχόμενο των «Μαθησιακών Δυσκολιών»	51
2.4.1 Ιστορική αναδρομή του όρου των Μαθησιακών Δυσκολιών	53
2.4.2. Κριτήρια διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	57
2.5 Βασικές κατηγορίες για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών	59
2.5.1 Δυσκολίες στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου.....	59

2.5.2 Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή.....	61
2.5.3 Δυσκολίες συλλογισμού	62
2.5.4 Δυσκολίες στα Μαθηματικά	63
2.6 Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες	64
2.6.1 Αντίληψη.....	64
2.6.2. Γλώσσα	64
2.6.3 Μνήμη.....	66
2.6.4 Προσοχή & συγκέντρωση.....	66
2.6.5 Μεταγνώση	67
2.6.6 Αυτορρύθμιση	68
2.6.7 Κίνητρα	68
2.7 Συμπεριφορά, Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις.....	69
2.7.1 Συναισθηματική εξέλιξη	70
2.8 Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα.....	70
2.9. Διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	73
2.9.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	73
Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος των Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση	76
3.1 Εκπαιδευτική Τεχνολογία.....	76
3.2. Εννοιολογική προσέγγιση των Τ.Π.Ε.	77
3.3. Ιστορική αναδρομή των Τ.Π.Ε.	79
3.4 ΤΠΕ και διδακτικές προσεγγίσεις	81
3.5 Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση	86
3.6 Συμβολή των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας.....	90
3.7 Τ.Π.Ε & Μαθησιακές Δυσκολίες.....	93
3.8 Η Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας.....	96
3.8.1 Εννοιολογική προσέγγιση	96
3.8.2 Είδη Επαυξημένης Πραγματικότητας	98
3.8.3 Θεωρίες μάθησης σχετικά με την Επαυξημένη Πραγματικότητα.	100
3.8.4 Επαυξημένη Πραγματικότητα και Εκπαίδευση	101
3.8.4.1 Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση	103
3.8.5 Οφέλη Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση	105
Κεφάλαιο 4 ^ο : Διδακτική Πρόταση	107
4.1 Σχεδιασμός της Διδακτικής Πρότασης	107

4.2 Σκοπός της διδακτικής πρότασης	107
4.3 Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών.....	107
4.3.1 Ομάδα- στόχος	108
4.4 Κριτική αποτίμηση ψηφιακών εργαλείων.....	108
4.5 Περιγραφή διδακτικής πρότασης.....	110
4.5.1 Συνοπτική περιγραφή της διδακτικής πρότασης.....	111
4.5.2 Περιβάλλον- πλαίσιο	115
4.5.3 Αναλυτική περιγραφή.....	115
Συμπεράσματα	123
Βιβλιογραφία	125
Παράρτημα	148

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας. Μέσα από την συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, επιχειρείται η επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης για τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις) με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας και τη σχεδίαση ενός πολυτροπικού πλαισίου. Ο βασικός σκοπός της σχεδίασης της εν λόγω πρότασης διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο που θα βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα στον γραπτό λόγο να οδηγηθούν στην πρόσκτηση ιστορικής γνώσης και να αναπτύξουν ιστορική σκέψη.

Αντικείμενο της διδακτικής πρότασης τίθεται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όπως είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης με εστίαση τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις. Ειδικότερα, επιχειρείται να δημιουργηθεί ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο μάθησης αξιοποιώντας τα οφέλη των Νέων Τεχνολογιών, με την χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (διαδραστικών χαρτών, βίντεο και εικόνων) με βασικό μέλημα την δημιουργία ενός προσιτού και πολυτροπικού υλικού. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές στην αφομοίωση των ιστορικών πληροφοριών και την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική ιστορίας, ΤΠΕ, επαυξημένη πραγματικότητα, ιστορική σκέψη, μαθησιακές δυσκολίες.

Abstract

This thesis focuses on the development of critical historical thinking in the course of history through augmented reality. Through this specific didactic proposal, the achievement of specific learning goals (development of historical thinking about Geographical Discoveries) is attempted with the use of augmented reality and the design of a multimodal framework. The main purpose of the design of this proposal was formulated in such a way that it will help students with learning difficulties with problems in the written language to be led to the acquisition of historical knowledge and to develop historical thinking.

The object of the didactic proposal is the achievement of the learning objectives, such as the cultivation of historical thinking with a focus on Geographical Discoveries. In particular, an attempt is made to create a differentiated learning framework utilizing the benefits of New Technologies, with the use of Augmented Reality (interactive maps, videos and images) with the main concern being the creation of an accessible and multimodal material. This will help students assimilate historical information and develop historical thinking.

Key words: history teaching, ICT, augmented reality, historical thinking, learning disabilities.

Αντί προλόγου

Στην συγκεκριμένη εργασία κατατίθεται μια πρόταση με σκοπό την ανάπτυξη των της Ιστορικής Σκέψης των μαθητών της ΣΤ΄ δημοτικού, σύμφωνα με την εφαρμογή του μοντέλου του Peter Seixas (2006), σε συνδυασμό με την συνεισφορά της επαυξημένης πραγματικότητας. Μέσα από την παρούσα πρόταση στοχεύεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Δεδομένου των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ένας διαφοροποιημένος τρόπος προσέγγισης των γεγονότων σε συνδυασμό με την κατάλληλη οργάνωση του υλικού θα βοηθούσε τους μαθητές στην προσέγγιση του παρελθόντος.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό μέρος, που απαρτίζεται από τρία επιμέρους κεφάλαια και την διδακτική πρόταση. Το θεωρητικό μέρος πλαισιώνεται από: Το πρώτο κεφάλαιο που αφορά την Διδακτική της Ιστορίας. Αρχικά αναφέρεται στον ορισμό της ιστορίας, έπειτα πραγματοποιείται μια αναφορά στους λόγους που είναι σημαντική η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Στην συνέχεια ακολουθεί η ιστορική γνώση και η ιστορική σκέψη που αποτελούν το θέμα της συγκεκριμένης πρότασης, με αντίστοιχη αναφορά στις έξι ιστορικές έννοιες σε επιμέρους ανάλυση ξεχωριστά η καθεμιά. Ακολουθεί μια αναφορά στα εργαλεία δόμησης της ιστορικής σκέψης. Στην πορεία αναφέρονται ορισμένοι από τους σκοπούς και τους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνική εκπαίδευση. Ολοκληρώνουμε το πρώτο κεφάλαιο με τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφερόμαστε στις μαθησιακές δυσκολίες, εκεί πραγματοποιείται αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες (ορισμός, κατηγορίες, κριτήρια διάγνωσης κ.τ.λ), έπειτα ακολουθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον γραπτό λόγο και στις συνέχεια αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένους τομείς. Στην συνέχεια, θέτουμε το ζήτημα της συμπεριφοράς και την εξέλιξης των εν λόγω μαθητών καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Συνοψίζουμε με την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων μαθητών στην Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια αναφορά στις Νέες Τεχνολογίες και την σχέση τους με την εκπαίδευση. Έπειτα ακολουθεί μια σύνδεση με το μάθημα της

Ιστορίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την συνεισφορά της Επαυξημένης Πραγματικότητας αλλά και τα οφέλη της προς την εκπαίδευση.

Στην διδακτική πρόταση παρουσιάζουμε τον σχεδιασμό της πρότασης, την δομή (θεματικές, στόχους, μέσα, χρόνος), την ομάδα που απευθύνεται, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να σχεδιάσουμε ένα πολυτροπικό υλικό που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη καθηγητή μου κ. Κασβίκη Κώστα για την πλήρη καθοδήγησή του, τις σημαντικές συμβουλές και την αμέριστη υποστήριξή του καθ' όλη την διάρκεια της εργασίας μου. Ευχαριστώ ιδιαίτερω και τον κ. Ξεφτέρη Στέφανο για την πολύτιμη βοήθειά του και τις χρήσιμες συμβουλές του. Αντίστοιχα ευχαριστώ πολύ και τον κ. Τρύφων Μαυροπαλιά για τις συμβουλές αλλά και τις διορθώσεις που μου παρείχε. Στην συνέχεια, ευχαριστώ και την κ. Γκιαούρη Στεργιανή για την συνεισφορά στην ολοκλήρωσή της εργασίας μου. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου που είναι δίπλα μου όλα αυτά τα χρόνια, καθώς και τον σύζυγό μου για την υπομονή και την στήριξή του, καθώς και όλους τους φίλους που ήταν στο πλευρό μου και με ενθάρρυναν διαρκώς.

Στους γονείς μου,
στον σύζυγό μου,
την Κική,
τη Γιούλα
και την Έλσα.

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (στον γραπτό λόγο) στο μάθημα της ιστορίας. Μέσα από την συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, γίνεται μια προσπάθεια να επιτευχθούν ορισμένοι μαθησιακοί στόχοι (ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης για τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις) με την χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας μέσα από την σχεδίαση ενός πολυτροπικού πλαισίου. Ο βασικός σκοπός της σχεδίασης της εν λόγω πρότασης διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο που θα βοηθήσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (στον γραπτό λόγο) να οδηγηθούν στην πρόσκτηση ιστορικής γνώσης και να αναπτύξουν ιστορική σκέψη.

Το μάθημα της Ιστορίας είναι γνωστό ότι δυσκολεύει τους περισσότερους μαθητές, πόσο μάλλον τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν οι εμφανείς δυσκολίες που παρουσιάζουν κατά την διάρκεια της μάθησης με αποτέλεσμα να φέρουν χαμηλότερες επιδόσεις (Τζουριάδου, 2011). Η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ζήτημα υψίστης σημασίας, καθώς απαιτεί την κατάλληλη προσαρμογή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας, αντίστοιχα, και τις αλλαγές σχετικά με την παρουσίαση των πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο και την ύλη σε συνδυασμό με το κατάλληλο υλικό που θα συνοδεύονται. Πολύ σημαντικό τίθεται και το ζήτημα του χρόνου που δίνεται στους μαθητές για την περάτωση των εργασιών (Τζιβνίκου, 2015).

Η δυσκολία που έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης σχετίζεται κατά βάση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και διαμέσου αυτών, της ελλιπής άσκησης στην κριτική ανάγνωση και ερμηνεία των πηγών (Νάκου, 2000). Η δυνατότητα των Νέων Τεχνολογιών λειτουργεί ως μία γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και της ιστορικής γνώσης, με βασική προσοχή την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται σύμφωνα με την Κουνέλη (2006) με: «α) την εφαρμογή πρόσβασης σε ερευνητικές πηγές, β) την εφαρμογή καινούργιων οπτικών κυρίως μορφών αναπαράστασης του παρελθόντος, γ) την διαθεματικότητα, αλληλεπίδραση και συνεργασία» (Κουνέλη, 2006, σελ. 515-516). Με βάση τα δεδομένα της ερευνητικής εργασίας της Κουνέλη (2006), οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές αποτελούν γνωστικά εργαλεία τα οποία ενισχύουν τους μαθητές να προσομοιώσουν τις ερευνητικές διεργασίες και να διορθώσουν την

ιστορική σκέψη τους, να αναπτύξουν ιδέες που στην πορεία θα έχουν την ευκαιρία να αποτελέσουν θέμα συζήτησης και διαλόγου αλλά και αντιπαράθεσης μέσα στην σχολική τάξη.

Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, σχεδιάστηκε ένα πολυτροπικό υλικό με σκοπό την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Το βασικό ερώτημα της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης αποτελεί το ακόλουθο: «Σε ποιο βαθμό βοήθησε τους μαθητές η διεξαγωγή της διδασκαλίας κατά αυτόν τον τρόπο;».

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο

1. Διδακτική της Ιστορίας

1.1. Ορισμός Ιστορίας

Όταν ζητείται από κάποιον να αποδώσει ένα σαφή ορισμό ως προς την έννοια της ιστορίας αυτό που σκέφτεται απευθείας είναι η θέση του ανθρώπου στον χρόνο (Καρ, 1999, σελ. 17). Η λέξη ιστορία προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαίο ρήμα οίδα και σημαίνει γνωρίζω καλά κάτι μέσω έρευνα. Η έννοια της ιστορίας, αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων που αφορούν το παρελθόν και την εξέλιξη της ανθρωπότητας, την εξέλιξη του ανθρώπου ως αντικείμενο μελέτης μέσω πηγών και ντοκουμέντων, καθώς και την επιστημονική μελέτη, της εξέλιξης του παρελθόντος¹. Σύμφωνα με τον Ηρόδοτο, τον «πατέρα» της ιστορίας, «η γνώσις ή μάθησις δι' ερωτήσεων ή ερεύνης προσγινομένη» (Ηροδ. 2, 18). Η ιστορία συνδέεται με την μεθοδική μελέτη του παρελθόντος αλλά ταυτόχρονα ερευνά και καταχωρεί γεγονότα, επικεντρώνεται στις αιτίες τους και επιχειρεί μέσω αυτών να αναδιαρθρώσει το παρελθόν με σκοπό να εξηγήσει καταστάσεις του παρόντος. Άλλωστε μέσω της ιστορίας δίνεται η ευκαιρία να ερμηνεύσουμε το παρόν αλλά επιπλέον και καταστάσεις του μέλλοντος (Sebba, 2000, σελ. 48).

Κατά τον Βεΐκο (1987), η ιστορία διαχωρίζεται σε δυο μέρη: α) στο άθροισμα των γεγονότων, των περιστατικών, των πράξεων ή των σχέσεων που συνδέουν την ζωή μιας κοινωνίας, ενός λαού, είτε μια κοινότητας κατά μια περίοδο του παρελθόντος που έχει προηγηθεί, β) στις μαρτυρίες που είναι προς διάθεση και στην αφήγηση που πραγματοποιείται με βάση αυτές. Η ιστορία, όμως, δεν εμπερικλείει μόνο τα γεγονότα του παρελθόντος, καθώς και το άθροισμα των περιγραφών και των ερμηνειών που διατυπώθηκαν από διάφορους μελετητές (Βεΐκος, 1987, σελ. 15). Ένα πολύ σημαντικό μέρος της ιστορίας, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις μαρτυρίες των ατόμων. Σε αυτό το σημείο, δίνεται έμφαση στον ρόλο του ιστορικού, ο οποίος καλείται να μελετήσει τα γεγονότα, να τα περιγράψει και τέλος, να τα ερμηνεύσει. Αυτό δεν είναι και τόσο απλό, εφόσον η παρουσίαση των γεγονότων διαφοροποιείται από τον έναν ιστορικό στον άλλο, καθώς ο κάθε ιστορικός παρουσιάζει και ερμηνεύει

¹ http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html.
Ημερ/νια ανάκτησης: 23/03/20

τα γεγονότα από την δική του οπτική γωνία. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό, όσοι μελετούν οποιοδήποτε ιστορικό κείμενο, να διερευνούν περαιτέρω τις πηγές που τους προσφέρονται. Σύμφωνα με τον Καρ (1999, σελ. 49), «όταν εξετάζουμε ένα έργο ιστορίας, πρωταρχικό μας μέλημα δεν πρέπει να είναι τα γεγονότα που περιγράφονται, αλλά ο ιστορικός που το έγραψε». Η ιστορία, όπως την αφομοιώνουμε σήμερα, με δικές της μεθόδους και κανονισμούς, είναι ένας επιστημονικός τομέας που ξεκίνησε να διαπλάθεται κατά τον 19ο αιώνα και έχει δεχτεί από τότε αρκετές αλλαγές, τόσο μέσα από μεθοδολογίες επιστημολογικής εξέλιξης της ίδιας της ιστοριογραφίας, όσο και σε αμοιβαία επίδραση με τα πιο σημαντικά φιλοσοφικά και ιδεολογικά ρεύματα και διακυβεύματα της κάθε εποχής (μαρξισμός, θετικισμός, δομισμός, μεταμοντερνισμός κλπ). Η επιστήμη της ιστορίας μελετά ποικίλες πηγές που παρέχουν την ευκαιρία της ερμηνείας του παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα, η ερμηνεία των γεγονότων που αναφέρθηκε παραπάνω, καθίσταται αναγκαία και αποτελεί θεμελιώδη γνώρισμα της ορισμένης επιστήμης. Η συγκεκριμένη ερμηνεία δύναται να δοθεί από αρκετές και διαφορετικές οπτικές γωνίες και διαφοροποιείται από τον κάθε άνθρωπο. Η ιδιότητα λοιπόν του ιστορικού γεγονότος αποτελεί θέμα ερμηνείας. Αυτό που συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη της ιστοριογραφίας είναι το χαρακτηριστικό της ερμηνείας και της διείσδυσης σε βάθος στα γεγονότα, καθώς και της επιπρόσθετη διερεύνηση τους (Καρ, 1999, σελ. 35, 42, 163).

Γενικότερα, οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την ιστορία είναι πολλοί. Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιοι από αυτούς: 1) Ο Μονιότ (2002, σελ. 75) θεωρεί την ιστορία ως το ανθρώπινο παρελθόν και τη γνώση μας για αυτό. Η θέση αυτή είναι στοχευόμενη, εφόσον επιδιώκει να οριοθετήσει/ορίσει ένα γνωστικό πεδίο. 2) Κατά τον Μπούρκχαρτ (Καρ, 1999, σελ. 51), «Ιστορία είναι η καταγραφή όλων εκείνων των γεγονότων μιας εποχής «που μια άλλη εποχή θεωρεί αξιομνημόνευτα». Έχουμε την δυνατότητα να αντιληφθούμε το παρελθόν μόνο υπό το φως του παρόντος, αντίστοιχα και το παρόν υπό το φως του παρελθόντος. Η ιστορία έχει διπλάσιο χρέος: από τη μία να παράσχει την ευκαιρία στον άνθρωπο να κατανοήσει την κοινωνία του παρελθόντος, και από την άλλη να ενδυναμώσει τον έλεγχο που αυτός ασκεί στη σημερινή κοινωνία. 3) Ο Ράνκε, ωστόσο, αντιδρά στον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της ιστορίας και επιθυμεί να δώσει έμφαση στον ρόλο του ιστορικού, ο οποίος οφείλει να αναδείξει πώς διαδραματίστηκαν τα γεγονότα. 4) Αντίθετα, στο ερώτημα τι είναι ιστορία, ο Καρ πιστεύει πως είναι μια διαρκής

διεργασία αμοιβαίας επίδρασης ανάμεσα στην ιστορία και τα γεγονότα, μια συνομιλία χωρίς τέλος ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν. Οι θετικιστές ισχυρίζονται πως η ιστορία είναι μια επιστήμη όπου λαμβάνει υπόψη τα γεγονότα. Πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο αρχικά να εξακριβώνουμε τα γεγονότα και στην πορεία να καταλήγουμε σε συμπεράσματα. Η άποψη του Κόλινγκουντ, συγκλίνει προς την φιλοσοφία της ιστορίας ως προς την αλληλένδετη σχέση που κατέχει το παρελθόν με βάση την άποψη που έχει ο ιστορικός προς αυτό. Με βάση τον ορισμό του Oakeshott, ο Κόλινγκουντ θεωρεί ότι η ιστορία, σχετίζεται με την εμπειρία του ιστορικού, στον οποίο απονέμει και αξιοσημείωτο ρόλο, σχετικά με την κατασκευή της ιστορίας (Καρ, 1999, σελ. 7,18,35,59). Σε όλα τα παραπάνω, έρχονται να προσθέσουν το προσωπικό τους στίγμα οι ιστορικοί της Σχολής των Annales και να διαφοροποιήσουν σημαντικά απόψεις και θεωρίες για το τι είναι ιστορία και ποιος είναι αυτός που τη φτιάχνει. Διατύπωσαν μια πολύ διαφορετική αντίληψη του ιστορικού χρόνου σύμφωνα με αυτή που είχαν αρκετοί ιστορικοί του δέκατου ένατου και εικοστού αιώνα. Όπως αναφέρει και ο Igers (2006, σελ. 73), «στην πραγματικότητα όλοι οι ιστορικοί, από τον Ράνκε μέχρι και τον Μάρξ και τον Βέμπερ, και έως τους Αμερικανούς κοινωνικούς ιστορικούς, έβλεπαν την ιστορία σαν μια κίνηση μέσα σ' ένα μονοδιάστατο χρόνο, από το παρελθόν προς το μέλλον. Οι ιστορικοί των Annales τροποποίησαν ριζικά αυτή την αντίληψη, τονίζοντας την σχετικότητα και τα πολλαπλά στρώματα του χρόνου». Οι ιστορικοί της συγκεκριμένης σχολής διακατέχονταν από ένα πνεύμα ανοιχτό σε νέες μεθόδους και προσεγγίσεις ιστορικής έρευνας.

Η ιστορική επιστήμη είναι διαλλακτική και ευρέως ανοιχτή, τόσο στα ερευνητικά της ζητούμενα, όσο και τους προβληματισμούς της σε σχέση με τον εποικοδομητικό και ελεύθερο διάλογο. Παρόλα αυτά, το περιεχόμενό της δεν έχει παραμείνει το ίδιο κατά τη διάρκεια των αιώνων, ούτε μπορεί να συνοψιστεί σε λίγες γραμμές κοινά αποδεκτές από το σύνολο των ειδικών. Στην αρχή, η ιστοριογραφία «περιελάμβανε την εξύμνηση των κατορθωμάτων, την καταγραφή σε καταλόγους όσων κατά καιρούς θεωρούνταν σημαντικά γεγονότα, αλλά και το πνεύμα μιας δυναμικής κοινωνικής ενδελέχειας» (Λιάκος, 2007, σελ. 16). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η ιστορία, εκτός από την ερευνητική της φύση, συνδέεται ρητά με τη έννοια του παρελθόντος. «Ιστορία είναι η επιστημονικά επεξεργασμένη γνώση και ερμηνεία του ανθρώπινου παρελθόντος» υποστηρίζει ο Ψαρράς (Ψαρράς, 2001). Σε συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Cambridge το 2000 προστέθηκε μια ακόμα σημαντική

παράμετρος που θα μπορούσε να θεωρηθεί παράβλεψη ως εκείνη τη στιγμή. Σύμφωνα με την κοινή συμφωνία των συμμετεχόντων αυτού του συνεδρίου, η ιστορία παρέχει μέσω του παρελθόντος απαντήσεις στο παρόν, επιλύει σύγχρονα ζητήματα και οδηγεί στην κατανόηση του παρόντος, αφού πρώτα κατακτηθεί η αντίληψη και κατανόηση του παρελθόντος (Αγραφιώτου, 2003, σελ. 88). Οι διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ιστορία, με το τι αυτή οφείλει να πραγματεύεται και μέσω ποιου τρόπου, έχουν επηρεαστεί κατά καιρούς από διάφορες σχολές σκέψης. Οδηγούμαστε έτσι στις ποικίλες ιστοριογραφικές σχολές που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της νεωτερικής και μετανεωτερικής εποχής: Θετικισμός, Ιστορικός Υλισμός, Σχολή των Annales, Νέα Ιστορία και Γλωσσολογική Στροφή (Μαμούρα, 2011).

1.2. Η ιστορία στην εκπαίδευση

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας είναι πολύ σημαντικό να διδάσκεται για τρεις πολύ σημαντικούς σκοπούς. Πρωτίστως, για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, διότι μέσω της ιστορικής σκέψης επιδιώκεται η δημιουργία αυτοτελούς και υπεύθυνης (ιστορικής) σκέψης η οποία καθίσταται δυνατή μέσω της ιστορικής τεκμηρίωσης, τη διατύπωση υποθέσεων εργασίας, τη συσχέτιση επιχειρημάτων και τη διάρθρωση σύνθετων επαγωγικών συλλογισμών (Κόκκινος, 2006, σελ. 18). Ακολούθως, πολύ σημαντική είναι και η δημιουργία ιστορικά εγγράμματων πολιτών. Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη των Barton & Levestic (2009) οι μαθητές θα είναι καλύτερα εφοδιασμένοι για την δημοκρατική πολιτειότητα αν δεχτούν μια ευρύτερη ανθρωπιστική εκπαίδευση (Barton & Levestic, 2009, σελ. 62). Η διαμόρφωση της δημοκρατικής πολιτειότητας θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπική τους κρίση και να τους εφοδιάσει με τα κατάλληλα στοιχεία προκειμένου εξέλθουν στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες (Ρεπούση, 2004, σελ. 231). Ο τρίτος κατά σειρά λόγος που καθιστά τη διδασκαλία της ιστορίας σημαντική είναι η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης. Με βάση την ανάλυση της ιστορικής συνείδησης από τον Jorn Rusen (1990) «ο χρόνος που περνά επιφέρει μικρές και μεγάλες αλλαγές, τις οποίες βιώνουμε ως χρονική μεταβολή στην καθημερινή πρακτική της ζωής μας (lebenbraxis). Τα βιώματα αυτά συντελούν στην εμπειρία του χρόνου» (Νάκου, 2014, σελ. 98-99). Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης συνεισφέρει στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε ορισμένες

καταστάσεις και τη διάπλαση αξιών στάσεων που έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση αξιόπιστων συμπερασμάτων στο παρόν και το μέλλον (ΔΕΠΣ, 2003).

Η ιστορική γνώση αποτελεί τη βάση της ιστορικής εκπαίδευσης, υποδεικνύει την ανανέωση του περιεχομένου ως προς τις θεματικές στο πρόγραμμα σπουδών και την υλοποίηση διερευνητικών διδακτικών μεθόδων, με βασικό σκοπό την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών αλλά και τη διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που θα συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008, σελ. 88).

Κατά την Αβδέλα (1998) ο σκοπός του μαθήματος της ιστορίας αποτελείται από τρία μέρη: α) να γνωρίσουν τα παιδιά την ιστορία του ελληνικού έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους καθώς και τα σημαντικά γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας, β) να αναπτύξουν ιστορικό τρόπο σκέψης και να εξοικειωθούν με τις ιστορικές μεθόδους, έτσι ώστε να ενδιαφερθούν για την ιστορική διερεύνηση και γ) να μάθουν να αξιολογούν σωστά και να «φρονιματίζονται» από το παρελθόν και συγχρόνως να αγαπήσουν την πατρίδα τους και τη δημοκρατία ώστε να γίνουν καλοί πολίτες» (Αβδελά, 1998, σελ. 28).

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας εξαιτίας της σημαντικότητας του, συνιστά ένα διδακτικό αντικείμενο που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή λόγω των αυξημένων αναγκών κατά ένα υψηλό και σημαντικό βαθμό. Με τη διδασκαλία της ιστορίας, στην ουσία δίνεται η ευκαιρία σε όσους ασχολούνται με αυτήν να προσανατολιστούν στον ιστορικό χρόνο, να συσχετίσουν τα γεγονότα και το πιο σημαντικό να αντιληφθούν τις αιτίες αυτών. Η διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου είναι αρκετά απαιτητική και, όπως έχει γίνει αντιληπτό, αρκετοί είναι οι μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιους όρους. Αντίστοιχα, το επίπεδο μάθησης συνήθως δεν είναι και πολύ υψηλό, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από το επίπεδο γνώσεων τους και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης που δυσκολεύονται να αποκτήσουν. Όπως αναφέρει η Νάκου (2014), ως βασικό κριτήριο για συγκρότησης της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές είναι η κατανόηση και η αποκόμιση των «ακαδημαϊκών» ιστορικών γνώσεων και των αντίστοιχων εμπειριών του παρελθόντος, καθώς και το πρίσμα των επιστημονικών μεθόδων από τις οποίες διαμορφώνονται οι ιστορικές ερμηνείες, οι οποίες θα ενισχύσουν σημαντικά την ιστορική τους σκέψη (Νάκου, 2014, σελ. 101).

Η διδακτική του μαθήματος της ιστορίας, από την δεκαετία του 1960 και έπειτα διαφοροποιεί το περιεχόμενο και τις μεθόδους της και καταβάλλει προσπάθειες να

συνδέσει τη μελέτη της ιστορίας με την κοινωνική της ωφελιμότητα (Ρεπούση, 2004, σελ. 251-255).

Κρίνεται απαραίτητο το μάθημα της ιστορίας να διαμεσολαβεί μεταξύ της ιστορίας και της κοινωνίας, έχοντας ως αντικείμενο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης σε μη ιστορικούς και την επικοινωνία της ιστορίας εντός και ανάμεσα σε ανόμοιες κοινωνίες (Ρεπούση 2004, σελ. 280-281). Πρόσφατα, έχει τεθεί ως θέμα συζήτησης για τον στόχο της ιστορικής εκπαίδευσης που είναι η διαμόρφωση και καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης.

Όσον αφορά στη διδακτική της ιστορίας, κατά τον Κόκκινο (2006, σελ. 17), αυτή διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: το γεγονοτολογικό, το μεθοδολογικό, το εννοιολογικό και ολοκληρώνοντας, το επίπεδο της μελέτης αναπαραστάσεων ή διαφορετικά της διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων, πρακτικών και αξιών. Τα επίπεδα αυτά διακρίνονται σε δύο στρατηγικές μάθησης: τη δηλωτική γνώση και τη διαδικαστική. Η πρώτη αναφέρεται στη δεξιότητα σχηματισμού ενός γνωστικού υποβάθρου που έχει ως βάση πραγματολογικά στοιχεία (αφομοίωση και ανάκληση γνώσεων), ενώ η δεύτερη συνδέεται με την ικανότητα αναζήτησης, με τον κατάλληλο χειρισμό δεδομένων, η οποία κατευθύνει την παραγωγή πρωτογενούς ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο των κανόνων της ιστορικής επιστήμης. Με βάση και τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδακτική της Ιστορίας, η ιστορική γνώση έχει τριπλό χαρακτήρα: Α) Το δηλωτικό/ προτασιακό χαρακτήρα, δηλαδή την γνώση των ιστορικών γεγονότων, Β) Το διαδικαστικό/ μεθοδολογικό, που αφορά στη σύνδεση μεταξύ του γνωστικού περιεχομένου και των αξιακών βάσεων του μαθήματος με τις μαθησιακές διαδικασίες και την ιστορική μεθοδολογία. Κατανέμεται σε ορισμένες αμοιβαίες δεξιότητες, οι οποίες τοποθετούνται κατά προτεραιότητα και επιτυγχάνεται κλιμακωτά μέσα από την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων καθώς και την εκτέλεση στοχευόμενων δραστηριοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο εμπεριέχεται και η ικανότητα των μαθητών να θέτουν ερωτήματα σε σχέση με το παρελθόν στα οποία θα είναι σε θέση να απαντήσουν. Γ) Τον εννοιολογικό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, δηλαδή τη γνώση της ιστορικής γλώσσας (Κόκκινος, 2006 σελ. 17· Ρεπούση, 2004, σελ. 291-296). Όσον αφορά στην ιστορική γνώση, δεν επαρκεί μόνο η επίγνωση των γεγονότων αλλά και η κατανόηση σε βάθος και -πολύ περισσότερο,- η χρονική διάσταση που πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να προσδιορίσουν. Ωστόσο, είναι κάτι το οποίο μπορούμε να το αναπτύξουμε σταδιακά, αν κατοχυρώσουμε διάφορες δεξιότητες με το πέρασμα του χρόνου, τις οποίες θα έχουμε την δυνατότητα να τις

χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να αναπαράγουμε την ίδια την ιστορική γνώση (Ρεπούση, 2004). Κατά τον Κόκκινο (2006), τα παραπάνω επίπεδα διεισδύουν από δύο στρατηγικές μάθησης που προαναφέρθηκαν: τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση. Η πρώτη μεταβαίνει στην ικανότητα δημιουργίας ενός γνωστικού υπόβαθρου (κατάκτηση και ανάκληση γνώσεων), η δεύτερη συνδέεται με την ικανότητα της αναζήτησης καθώς και της διαχείρισης δεδομένων η οποία προάγει την ιστορική σκέψη.

Το μάθημα της ιστορίας βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική σκέψη που αποτελεί βασική προϋπόθεση χαρακτηριστικό, έτσι ώστε να αφομοιώσουν και να ερμηνεύσουν τα διάφορα συμβάντα και να αποκτήσουν επιπλέον δεξιότητες. Τους προσφέρει την ευκαιρία να ερευνήσουν τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στους λαούς και να αναλύσουν τα αίτια (Πελαγίδης, 1999, σελ. 7,8,9,22). Ένας από τους λόγους που διδάσκεται το μάθημα σχετίζεται με την δυνατότητα κατανόησης του παρόντος μέσω της μελέτης και της μεθοδικής παρατήρησης του παρελθόντος (Sebba, 2000, σελ. 48). Ως προς την μελέτη της ιστορίας στην σχολικό περιβάλλον, καθίσταται απαραίτητο, σύμφωνα με τον Μονιότ (2002, σελ. 28) «να αναζητηθεί ο σκοπός και η φύση της ιστορικής επιστήμης». Η αντίληψη ως προς με το συγκεκριμένο μάθημα διαφέρει ανάλογα με το πώς διαμορφώνεται η κάθε κοινωνία η οποία συγκροτεί και το υποκείμενο καθώς το αντικείμενο γραφής της.

Σύμφωνα με τον Evans (1994, σελ. 171-208), οι σκοποί που επιβάλλουν τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας διαιρούνται σε τρεις μεθοδολογικές κατηγορίες, μία εκ των οποίων είναι η: συγκρότηση πολιτισμικής ταυτότητας. Μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας διχοτομείται η ατομική από την συλλογική ταυτότητα και διαπλάθεται η ιστορική μνήμη. Επιπλέον, για να επιτευχθεί αυτό, λαμβάνονται τα αναγκαία στοιχεία για τον πολιτισμό, τις ρίζες, την οικογένεια, και το περιβάλλον που βοηθούν στην διάπλάσή της. Η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος καλλιεργεί τις ιδεολογικές λειτουργίες που ορίζουν ως σκοπό τη συγκρότηση της συλλογικής ταυτότητας. Για αυτό θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ένα σχετικό παράδειγμα, όπως είναι η αίσθηση της ταυτότητας στις κοινωνικές ομάδες, σαν και αυτή του έθνους και τις εθνικής συνείδησης η οποία μεταβάλλεται από την μια χώρα στην άλλη. Μέσα από την εκμάθηση των ιστορικών γεγονότων κληροδοτείται η κοινωνική και εθνική μνήμη. Η ιστορία ενισχύει την ταυτότητα του κάθε ανθρώπου, καθώς προσφεύγει σε γενεαλογίες και καταγωγές, καθορίζει αυτούς

που είναι μέρος μιας κοινότητας και ρυθμίζει τις διαφορές-ομοιότητες με άλλους πολιτισμούς. Για να είναι εποικοδομητική η διδασκαλία της θεωρείται αναγκαίο να εφαρμόζουμε τους κατάλληλους στόχους και να σκεφτόμαστε σε ποιο βαθμό ο καθένας από αυτούς θα συμβάλλει στην γόνιμη αναπαραγωγή του παρελθόντος. Η εκπαίδευση όμως, πρέπει να είναι συνδεδεμένη με ορισμένα κίνητρα, εφόσον δεν εξυπηρετεί τη στείρα εκμάθηση της ιστορίας από τους μαθητές, αλλά την πρόσληψη μέσω αυτής μηνυμάτων είτε κοινωνικού, είτε πολιτικού ή οποιουδήποτε άλλου χαρακτήρα (Μονιότ, 2002, σελ. 52-53).

Ένας επιπλέον λόγος που η Ιστορία καθίσταται σημαντική για την εκπαίδευση είναι ότι συμβάλλει στην ενδυνάμωση της πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών. Δια μέσου της ιστορίας παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν το παρελθόν τους μέσω της έρευνας, της οποίας θα είναι οι ίδιοι οι ερευνητές. Ένα από τα κύρια εργαλεία αποτελούν οι πηγές, μέσω των οποίων οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν στοιχεία του παρελθόντος τα οποία μπορούν και να τα κατατάξουν στην πορεία του χρόνου. Επιπλέον, τους παρέχεται η δυνατότητα να μάθουν να εξετάζουν μια ιστορική περίοδο μέσα από τα διάφορα κατάλοιπα του παρελθόντος. Η κατάλληλη αξιοποίησή των πηγών αντιστοιχεί σε μια ιστορική δεξιότητα που εξασφαλίζεται κάτω από καθορισμένες διαδικασίες όπως είναι η παρατήρηση, η διερεύνηση, η συνεχής αναζήτηση, η ικανότητα να θέτουν ερωτήματα, η διεξαγωγή εποικοδομητικής συζήτησης, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η ερμηνεία τους. Αυτά αποτελούν ορισμένες βασικές ικανότητες που ενισχύουν σημαντικά την πρόοδο των μαθητών και θεμελιώνουν κατάλληλα την νέα γνώση (Sebba, 2000, σελ. 57, 112).

1.3. Ιστορική γνώση και κριτική ιστορική σκέψη & κατανόηση

Οι μαθητές για να σκέπτονται ιστορικά είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουν και να βρίσκονται σε θέση να ορίσουν τι είναι ιστορικά σημαντικό. Αυτό επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό μέσω της ιστορικής σκέψης, η οποία αποτελεί σημαντική τομή για την διδασκαλία της Ιστορίας. Λόγω του σπουδαίου ρόλου της, η ιστορική σκέψη έχει επιλεγθεί ως δομική έννοια την οποία επιθυμούμε να καλλιεργήσουμε μέσω της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με την στοχοθεσία του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών - ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Πιο

συγκεκριμένα αναφέρεται: «Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνων συμπεριφορών στο παρόν και το μέλλον»².

Η αποστολή των εκπαιδευτικών είναι να δείξουν τη σωστή κατεύθυνση στον εκάστοτε μαθητή, με σκοπό να έρθει σε επαφή με τις ιστορικές γνώσεις. Συνεπώς, να τον εφοδιάσουν με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία με στόχο να έχει την δυνατότητα ο κάθε μαθητής να αποσπάσει τις απαραίτητες πληροφορίες και έπειτα να τις αξιοποιήσει. Πώς μπορεί λοιπόν να επιλυθεί το πρόβλημα δημιουργίας μιας γέφυρας μεταξύ των μαθητών και των ιστορικών γνώσεων; Η απάντηση ίσως σε αυτό το ερώτημα είναι να εμφυσήσουν στους μαθητές το σύνολο των γνωστικών εργαλείων και των δεξιοτήτων κατανόησης, αλλά και το ενδιαφέρον που πρέπει να υιοθετήσουν ώστε να κατανοήσουν το κίνητρο για μελέτη της ιστορίας, χωρίς ωστόσο, να μειώνουν την ποσότητα των πληροφοριών (Mattozzi, 2006. σελ. 15-16). Ωστόσο, για να επιτευχθούν τα παραπάνω, χρειάζεται η έρευνα να εστιάσει στη μέθοδο μέσω της οποίας τα παιδιά διδάσκονται κάποιες από τις ευδιάκριτες μεθόδους παραγωγής ιστορικής γνώσης, και να ερμηνευτεί η έρευνα σε αποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές. Προκειμένου, το αναλυτικό πρόγραμμα να καταστεί αποδοτικό στο μάθημα της ιστορίας κρίνεται απαραίτητο να αναγνωρίσουμε πρώτα τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους ανθρώπους του παρελθόντος (Αβδελά, 1998, σελ. 111). Από την άλλη μεριά, η κατανόηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών έχει μεγάλη σημασία για την ιστορική εκπαίδευση γιατί μπορεί να δημιουργήσει μία βοηθητική βάση, τόσο για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας της ιστορίας, όσο και για το σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών μεθόδων που θα προωθούν την ιστορική ανάπτυξη των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, η ιστορία ως σχολικό μάθημα στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και γνώσης (Νάκου, 2000). Έπειτα, κατά τον Κόκκινο (1998), όσοι εξετάζουν τον τρόπο δόμησης των μηχανισμών πρόσληψης της γνώσης, το είδος και το περιεχόμενο των εννοιών της

² Υπουργική Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003): «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.Ε.Λ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.Ε.Λ.) Δημοτικού-Γυμνασίου. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

ιστορικής γνώσης καθώς και τον τρόπο θεμελίωσης των γνωστικών στρατηγικών των μαθητών, εκφράζουν την πεποίθηση ότι η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών εξαρτάται, αφενός από τις προϋπάρχουσες νοητικές δομές, αφετέρου από το αξιολογικό σύστημα εκ του οποίου κωδικοποιείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα (Κόκκινος, 1998, σελ. 309). Τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο, ήδη με κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις (Κόκκινος & Νάκου, 2006· Husbands, 2004, σελ. 110-111). Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτιστική θεωρία, η ανθρώπινη σκέψη και δράση εντάσσεται σε κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία επιδρούν στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία χωρίς να έχουν διδαχθεί ιστορία διαμορφώνουν τις ιδέες τους. Σε αυτό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι ποικίλες πηγές και τα ερεθίσματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα. Από διάφορες μελέτες που έχουν προηγηθεί, προκύπτει ότι ορισμένες από αυτές, είναι τα ηλεκτρονικά μέσα, ειδικά τα τηλεοπτικά προγράμματα, τα κόμικς, οι επισκέψεις σε μουσεία ή ιστορικές τοποθεσίες, οι πληροφορίες που λαμβάνουν σχετικά με την οικογενειακή τους ιστορία ή τη συμμετοχή μελών της οικογένειάς τους σε πολέμους και ιστορικά γεγονότα, την μελέτη ντοκουμέντων ή φωτογραφιών. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με λοιπές πηγές και μέσα αναδεικνύουν ορισμένες από τις διάφορες προεκτάσεις της ιστορικής σκέψης των μαθητών και ταυτόχρονα εντείνει την ανάγκη να εστιάσουμε στα είδη που έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στο άτυπο και τυπικό σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν επαρκώς τις πληροφορίες που συλλέγουν οι μαθητές, ώστε να γίνει κατανοητό πώς διαμορφώνουν οι μαθητές τις πεποιθήσεις τους σε σχέση με την ιστορία. Αυτό θα γίνει αντιληπτό, μόνο αν κατανοήσουν εις βάθος το πλαίσιο ενασχόλησής τους με το παρελθόν (Barton & Levstik, 2009, σελ. 38). Σύμφωνα με το ερευνητικό πρόγραμμα How People Learn (Πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι), «Οι μαθητές έρχονται στην τάξη με προδιαμορφωμένα νοητικά σχήματα (preconceptions) για τη λειτουργία του κόσμου. Αν δεν ενσωματωθεί αυτή η αρχική τους κατανόηση για τον κόσμο, μπορεί να αποτύχουν να αντιληφθούν τις νέες έννοιες που διδάσκονται και τις αντίστοιχες πληροφορίες, ή μπορεί να μάθουν για τους σκοπούς ενός διαγωνίσματος (τεστ), και να επιστρέψουν στα προδιαμορφωμένα νοητικά τους σχήματα μόλις βγουν από την τάξη» (Κόκκινος & Νάκου, 2006, σελ.43). Είναι σημαντικό να γνωρίζουν τις ιδέες που έχουν αναπτύξει οι μαθητές και σύμφωνα με αυτές να συγκροτούν τη μέθοδο με την οποία επεξεργάζονται το υλικό που τους ζητείται αλλά και τις ερωτήσεις που τίθενται με βάση το συγκεκριμένο υλικό που τους έχει δοθεί. Τα ενδιαφέροντα αλλά

και η άποψη του παρόντος συνιστούν οργανικό μέρος στην πορεία αφομοίωσης της ιστορίας από την πλευρά των μαθητών (Κόκκινος & Νάκου, 2006, σελ. 285).

Στην ιστορική σκέψη και γνώση, θα πρέπει να στοχεύουν όλοι οι σκεπτόμενοι άνθρωποι, διότι παράλληλα με την ιστορική συνείδηση συνεισφέρουν στην σύνθεση μιας ατομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ταυτότητας, η οποία είναι απαραίτητη (Νάκου, 2000, σελ. 26-27). Ένας λόγος ακόμα, που καθιστά την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης τόσο σημαντικό στόχο της διδακτικής της ιστορίας, σχετίζεται άμεσα με την ανάγκη απομάκρυνσης από διδακτικές στρατηγικές απομνημόνευσης, καθώς και της ασυλλόγιστης αποδοχής αφηγήσεων του παρελθόντος (Barton & Levestik, 2009).

Υπάρχουν βέβαια πολλές διαφορετικές αντιλήψεις για το τι είναι ιστορική σκέψη και ιστορική γνώση, γιατί κάθε προσέγγιση ανάλογα με το θεωρητικό της υπόβαθρο αντιλαμβάνεται διαφορετικά τις έννοιες αυτές (Νάκου, 2000). Προκειμένου να αναπτυχθεί η ιστορική σκέψη τίθεται απαραίτητο οι μαθητές να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα, μελετώντας σχολαστικά τις αιτίες αλλά και τα αποτελέσματα (Ρεπούση, 2004). Η ανάπτυξη και η θεμελίωση της ιστορικής σκέψης αποκτάται με την χρήση της ιστορικής τεκμηρίωσης, την έκφραση υποθέσεων εργασίας, τη συσχέτιση επιχειρηματολογίας και την εξαγωγή επαγωγικών συλλογισμών υπό το πλαίσιο ερμηνευτικών αναφορών (Κόκκινος, 2006).

Ανατρέχοντας στις διεργασίες που συνδέονται με την ανάδειξη της διδακτικής της ιστορίας σε ένα ξεχωριστό επιστημονικό αντικείμενο, προκύπτει πως το θέμα που καθόρισε το πλαίσιο προβληματισμού είναι αυτό της δυνατότητας της ιστορικής γνώσης να θεωρηθεί ως απαραίτητο μορφωτικό αγαθό, καθώς και να ενταχθεί στα υποχρεωτικά μαθήματα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2006, σελ. 16).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με ψυχολόγους που έχουν επηρεαστεί από το έργο του Piaget, οι μαθητές που είναι στην προεφηβεία ή την εφηβεία παρουσιάζουν μια περιορισμένη μόνο δυνατότητα να παράγουν συμπεράσματα από τεκμήρια, να ερευνήσουν υποθέσεις στηριζόμενες σε τεκμήρια και να συλλογίζονται με αφηρημένο τρόπο για εμπειρίες που έχουν προηγηθεί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών υποδεικνύουν ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν ιστορικά τεκμήρια, καθώς και να εξετάσουν υποθέσεις που σχετίζονται με το παρελθόν (Husbands, 2004, σελ. 33-34). Όλες οι παραπάνω θεωρίες φαίνεται να ανατρέπονται από νεότερες έρευνες. Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση διαμορφώνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τις προϋπάρχουσες γνώσεις

πάνω στις οποίες αναπτύσσουν οι μαθητές τις νεότερες. Από αρκετά μικρή ηλικία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ιστορικές πηγές, ίχνη του παρελθόντος (γλώσσα, τηλεόραση, παλιές φωτογραφίες, εκδηλώσεις μνήμης, πολιτιστικά δρώμενα, οικογενειακές ιστορίες, εκκλησίες, ένα άγαλμα κ.τ.λ). Πρωτεργάτες στην αμφισβήτηση της πιαζετιανής θεωρίας αλλά και της ριζικής αμφισβήτησης του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού, ανελαστικού και κανονιστικού μοντέλου διδασκαλίας (Τζόκας, 2002) υπήρξαν ο Jerome Bruner και ο Martin Booth. Ο Bruner, χωρίς να αναφέρεται ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, υποστήριξε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, χωρίς η ηλικία να αποτελεί δεσμευτικό παράγοντα, εφόσον η προσέγγιση του γίνεται με κατάλληλο τρόπο. Θεώρησε επίσης ότι η γνωστική διαδικασία δεν γίνεται κατά αναπτυξιακά στάδια, αλλά «σπειροειδώς» και η εκπαιδευτική διαδικασία «χτίζει» πάνω στις πρώτες γνώσεις των παιδιών διευρύνοντας το πεδίο τους με τη μορφή σπείρας (Αβδέλα, 1998, σελ.113-114).

Το ίδιο ισχύει και για τον βαθμό εξέλιξης των μαθησιακών ικανοτήτων και της μάθησης γενικότερα, οι οποίες διαμορφώνονται σε διαφορετικούς χρόνους και χαρακτηρίζονται από διάφορες διακυμάνσεις στον τομέα της ιστορίας. Οι παραπάνω νεότερες ερευνητικές τάσεις στη διδασκαλία της ιστορίας συνδυάζονται βέβαια και με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τις γνώσεις που έχουν τα ίδια τα παιδιά για την ιστορία και φέρνουν στην τάξη. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η κριτική ιστορική σκέψη περιλαμβάνει και την ιστορική ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση στην ιστορία σχετίζεται με την προσπάθεια να διερευνηθεί το παρελθόν και να ερμηνευτεί με αποτέλεσμα να κατανοηθεί όσο γίνεται περισσότερο το παρελθόν και η δράση των ανθρώπων προς αυτό (Κουργιαντάκης, 2006, σελ. 451). Αν και η Νάκου (2000) θεωρεί ότι η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, παρόλα αυτά είναι καλό τα παιδιά να μην παραμένουν ανύποπτα απέναντι στην ουσία της ιστορίας, γιατί είναι σημαντική για την καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης (Κωστή, 2016, σελ. 31-32-42· Νάκου 2000, σελ. 139-140).

Η ανάπτυξη, λοιπόν, της ιστορικής σκέψης των παιδιών είναι ανάλογη της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος τους και της διαρκούς και επαρκούς συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει ανάγκη για ριζική αναδιάρθρωση της παραδοσιακής σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά και τη σύνδεση αυτής με σύγχρονες αναγνωρισμένες διεθνώς προσεγγίσεις, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, τις

γνώσεις, τα βιώματα αλλά και τις υποθετικές ερμηνείες των μαθητών, προκαλώντας το ενδιαφέρον αυτών, και αναπτύσσοντάς τους μια ουσιαστική κριτική ιστορική σκέψη και γνώση.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογήσουν, αν οι μαθητές έχουν αναπτύξει ιστορική σκέψη και σε ποιο βαθμό έχει πραγματοποιηθεί αυτό. Η αξιολόγηση από την φύση της αποτελεί μια διαδικασία η οποία έρχεται αντιμέτωπη με ποικίλα προβλήματα. Ανάλογα προβλήματα αντιμετωπίζει και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολικό περιβάλλον (Γιαννακόπουλος, 2004). Όσον αφορά την ιστορική σκέψη, υπάρχουν διάφορες έννοιες που μπορούν να επεξεργαστούν τα παιδιά και να την καλλιεργήσουν, όπως είναι η κατανόηση της ιστορικής σημασίας, η ορθή αξιοποίηση στοιχείων πρωτογενών πηγών, η αναγνώριση και ο προσδιορισμός της συνέχειας και της αλλαγής, η ανάλυση της αιτίας και των συνεπειών, η λήψη ιστορικών προοπτικών. Οι παραπάνω δομικές έννοιες με βάση τις οποίες διαμορφώνεται η ιστορική σκέψη των παιδιών προέρχονται από το πλαίσιο που θέσπισε το καναδικό πρόγραμμα «The Benchmarks of Historical thinking project» (Peck & Seixas, 2008). Το 2006 το κέντρο μελέτης ιστορικής συνείδησης της Βρετανικής Κολομβίας, προχώρησε σε συνεργασία με το ίδρυμα Historica στο καναδικό project με στόχο την ανάπτυξη και την εφαρμογή των αξιολογήσεων των μαθητών και την επίδοση που κατέχει αυτό στην ιστορία. Το έργο της συγκριτικής αξιολόγησης σχεδιάστηκε με σκοπό την προώθηση ενός νέου τρόπου διεξαγωγής στην εκπαίδευση της ιστορίας. Στην πορεία αναδείχθηκαν σύνθετες σχέσεις ανάμεσα στις αξιολογήσεις στην ιστορία, στα προγράμματα σπουδών, στις έρευνες, το υλικό των εκπαιδευτικών και την πορεία των εκπαιδευτικών. Κατά την διεξαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος δεσπόζουν οι ιστορικές έννοιες πρώτου και κυρίως δευτέρου βαθμού. Σύμφωνα με τους Peck & Seixas, «οι έννοιες δεύτερης τάξης ή διαδικαστικής, όπως είναι η έννοια, η αλλαγή, η αιτία, και τα αποδεικτικά στοιχεία περιγραφών ως ιδέες που παρέχουν την κατανόηση μας για την ιστορία ως μορφή ή γνώση διαμορφώνουν τον τρόπο που κάνουμε ιστορία. Οι συγκεκριμένες έννοιες δευτέρου βαθμού προωθούν τα κατάλληλα εργαλεία για την ιστορία και την διαμόρφωση της κριτικής ιστορικής σκέψης. Απεναντίας, οι έννοιες πρώτης τάξης ή απλώς ουσιαστικές έννοιες ασχολούνται με αυτά που ορίζουν την ίδια την ιστορία π.χ. το έθνος (Peck & Seixas, 2008· Seixas, 2006).

Η ιστορική σκέψη αποτυπώνεται μέσα από έξι ξεχωριστές αλλά αλληλένδετες έννοιες που προκύπτουν από το παραπάνω ερευνητικό project «The Benchmarks of Historical thinking project» και είναι άμεσα συνυφασμένες με την ιστορική επιστήμη. Οι μαθητές προκειμένου να σκεφτούν ιστορικά θα πρέπει να βρίσκονται και σε θέση, σύμφωνα με το εννοιολογικό σχήμα του Peter Seixas (Seixas,2006). Θα ακολουθήσει μια σύντομη αναφορά στις έξι αυτές δομικές έννοιες της ιστορικής σκέψης³.

1.3.1. Ιστορική σημαντικότητα

Το να καθορίσουν οι μαθητές την ιστορική σημαντικότητα αποτελεί ζήτημα εξεχουσας σημασίας ως προς την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Ένα από τα βασικά στοιχεία είναι να μπορούν να διακρίνουν ένα σημαντικό από ένα ασήμαντο γεγονός (Seixas & Peck, 2008). Από τα κύρια στοιχεία λοιπόν, δόμησης της ιστορικής σκέψης των μαθητών, καθώς και της ιστορικής μάθησης αποτελεί η αφομοίωση της ιστορικής σημαντικότητας, των ιστορικών γεγονότων, των ιστορικών προσώπων και εξελίξεων, τόσο στο ιστορικό πλαίσιο όσο και για την σημερινή ζωή. Με βάση την έρευνα που πραγματοποίησαν ο Κασβίκης & Καραγιάννης (2016) στην ελληνική περίπτωση φάνηκε ότι οι μαθητές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα σε ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα τα οποία το σχολικό εγχειρίδιο (στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, αυτό της Στ' τάξης) προβάλλουν ως τα πιο σημαντικά. Αρκετές φορές η σημαντικότητα καθορίζεται από την χρονική διάρκεια και τις συνέπειες που επέρχονται από ένα γεγονός σε βάθος χρόνου και για ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων⁴ (Seixas, 2006). Η σημασία όμως, για τον κάθε άνθρωπο αλληλοσυνδέεται άμεσα με την οπτική γωνία και τον σκοπό που έχει ο καθένας. Όπως αναφέρει η Amy Von Heyking (2004) «διάφορες έρευνες που υλοποιήθηκαν επάνω στο συγκεκριμένο θέμα κατέληξαν στο ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα να εξηγούν για την επιλογή ή την απόρριψη ενός συγκεκριμένου θέματος ή στοιχείων ως σημαντικών ή ασήμαντων αντίστοιχα. Να προβαίνουν σε συγκρίσεις με άλλες έρευνες (π.χ. συμμαθητών τους) και να συνειδητοποιήσουν ότι η

³ Να επισημάνουμε πως οι έξι ιστορικές έννοιες ιστορικής σκέψης οι οποίες προτείνονται στο εννοιολογικό σχήμα που εκθέτει ο Seixas αποτελούν ένα πλαίσιο σπουδαιών εννοιών μέσω των οποίων παρέχεται καθοδήγηση και ενισχύεται η εξάσκηση στην ιστορία. Σε καμία περίπτωση δεν λαμβάνονται ως «δεξιότητες» (Seixas& Colyer, 2010).

⁴ <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

ιστορική σημαντικότητα εξαρτάται από την άποψη του καθενός». Να σημειωθεί, ότι για να θεωρείται ένα γεγονός ιστορικά σημαντικό είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η τεκμηρίωσή του, με βάση τα κριτήρια που θέτει η επιστημολογία της ιστορίας (Heyking, 2004, σελ. 52).

Οι μαθητές που εξοικειώνονται με τη συγκεκριμένη έννοια έχουν την δυνατότητα σύμφωνα με τον Peck & Seixas 2008, για ένα γεγονός, για μια προτίμηση, για ένα άτομο να είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσουν ως προς την ιστορική του σημαντικότητα, κάνοντας χρήση ενός εκ των δύο κριτηρίων:

A) Αποτέλεσμα στην αλλαγή: Αν το γεγονός / άτομο/ φαινόμενο είχε βαθιές συνέπειες για μεγάλο αριθμό ανθρώπων για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

B) Αποκάλυψη: Αν το γεγονός/ άτομο/ φαινόμενο αναδεικνύει διαρκή ή αναδυόμενα ζητήματα στην ιστορία και την σύγχρονη ζωή ή ήταν σημαντικό σε κάποιο στάδιο της ιστορίας μέσα στη συλλογική μνήμη μιας ομάδας ανθρώπων.

Για να επιτύχουν την ανάπτυξη της ιστορικής σημαντικότητας αυτό που έχουν να πράξουν οι μαθητές είναι να χρησιμοποιήσουν ένα από τα δύο κριτήρια. Ακόμη, για οποιοδήποτε από τα παραπάνω μπορούν να προσδιορίσουν την ιστορική σημαντικότητα ενός γεγονότος ή ατόμου που συνδέονται με άλλα γεγονότα σε μια ιστορική αφήγηση. Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη έννοια, χρειάζεται η κατάλληλη επιχειρηματολογία διότι εξηγήσεις όπως π.χ. «είναι σημαντικό διότι εμπεριέχεται στο βιβλίο της ιστορίας» είναι εντελώς ανεπαρκείς⁵ (Peck & Seixas, 2008).

1.3.2. Πρωτογενείς πηγές

Οι πρωτογενείς πηγές αποτελούν ένα από τα βασικά στοιχεία για την δόμηση της ιστορικής γνώσης. Εξέχοντα ρόλο, όμως, κατέχει η ανάγνωση και η ερμηνεία μιας πηγής, με σκοπό την άντληση πληροφοριών, καθώς και οι ποικίλες προσεγγίσεις που απαιτούνται κάθε φορά, όπως και η διαφοροποίηση των ερωτήσεων που τίθενται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Husbands, «μέχρι να αρχίσουμε να θέτουμε ερωτήματα για τα κατάλοιπα που διαθέτουμε, τα τελευταία δεν αποτελούν τεκμήρια κατά οποιαδήποτε χρήσιμη έννοια. Η καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης είναι πάντοτε το αποτέλεσμα ενός ενεργού διαλόγου ανάμεσα σε όλους εμάς που

⁵ <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

βρισκόμαστε στο παρόν και στα τεκμήρια που το παρελθόν άφησε πίσω του σε οποιαδήποτε μορφή» (Husbands, 2004, σελ. 31).

Υπάρχει μεγάλη διάκριση ως προς τη μορφή των αποδεικτικών στοιχείων που παρέχονται προς μελέτη. Ορισμένα δεδομένα που για κάποιους μπορεί να είναι ασήμαντα όπως τα γράμματα, τα αρχεία, οι μαρτυρίες, τα έγγραφα, τα ημερολόγια, οι εφημερίδες κ.α. για τον ιστορικό, είναι πολύτιμα. Σύμφωνα με τον Seixas & Peck (2008), η αναγνώριση μιας πηγής με σκοπό την τεκμηρίωση απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση από την ανάγνωση που έχει ως σκοπό την απλή ενημέρωση. Η αντίθεση μπορεί να γίνει άμεσα ορατή από την εναλλαγή μεταξύ της ανάγνωσης ενός τηλεφωνικού καταλόγου (πληροφόρηση) και της εξέτασης ενός αποτυπώματος από ένα παπούτσι στο χιόνι έξω από τον χώρο του εγκλήματος (τεκμηρίωση). Καθώς ξεφυλλίζουμε έναν τηλεφωνικό κατάλογο δεν αναρωτιόμαστε ποτέ ποιος τον έγραψε ή ποια ήταν η επίδραση που άσκησε στους αναγνώστες του. Απεναντίας, το αποτύπωμα του παπουτσιού αποτελεί ένα ίχνος του παρελθόντος, το οποίο το εξετάζουμε προκειμένου να συλλέξουμε στοιχεία για το άτομο που φορούσε τη συγκεκριμένη μπότα. Τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας τείνουν να χρησιμοποιούνται σε έναν μεγάλο βαθμό, όπως ένας τηλεφωνικός κατάλογος, διότι αξιοποιούνται ως ένα μέσο μέσα από το οποίο οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες (Seixas & Peck, 2008). Στο ελληνικό σχολείο υπερισχύουν αρκετά οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η στεία απομνημόνευση η οποία κατέχει μια εκ των βασικών μεθόδων αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη πρακτική δυσχεραίνει τον ρόλο των ιστορικών πηγών και τους προσδίδει έναν συνοδευτικό ρόλο, κατά τον οποίο τα ιστορικά δεδομένα κατέχουν την τεκμηρίωση της ιστορικής αξιοπιστίας των κυρίως κειμένων (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008, σελ. 92). Οι πηγές είναι απαραίτητο να μελετώνται με διαφορετικό τρόπο και να ενσωματώνονται σε ιστορικά συγκείμενα από τα οποία θα αντλούμε συμπεράσματα προκειμένου να οδηγηθούμε στην ουσία τους.

Η συλλογή των αποδεικτικών στοιχείων γίνεται πιο απαιτητική και κατέχει σημαντικό βαθμό δυσκολίας, όταν επρόκειτο να εξακριβώσουν τη μέθοδο κάτω από την οποία ορίζεται η αξιοπιστία των στοιχείων που τους παρέχονται. Αυτό είναι κάτι που δυσκολεύει τους μαθητές, εφόσον βρίσκονται αντιμέτωποι με μια ποικιλομορφία εναλλακτικών ειδών αποδεικτικών στοιχείων που πρέπει να αντιληφθούν πως πρέπει να τα επεξεργάζονται σε συνδυασμό με όλα τα υπόλοιπα στοιχεία, προκειμένου να οδηγηθούν στη δημιουργία μιας μεγάλης αφήγησης. Τα παιδιά μικρής ηλικίας έχει

εξακριβωθεί ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την ερμηνεία των αποδεικτικών στοιχείων, το σημαντικό όμως είναι ότι βρίσκονται σε θέση να αντιληφθούν τις εναλλακτικές οπτικές που τους παρέχονται από διαφορετικές εκδόσεις γνωστών παραμυθιών, ενώ έχουν την δυνατότητα να συζητήσουν ως προς το εύρος των ερμηνειών σχετικά με τις ιστορίες που έχουν ακούσει ή μελετήσει. Ακόμα από τις πολύ μικρές ηλικίες υπάρχει η δυνατότητα εξέλιξης της ιστορικής σκέψης. Αυτό μπορεί να καταστεί πολύ πιο εύκολο όταν τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πρωτογενείς παραδοσιακές πηγές (Barton & Levestik, 2009).

1.3.3. Συνέχεια και αλλαγή

Οι μαθητές τις περισσότερες φορές εκλαμβάνουν την ιστορία με λάθος τρόπο σαν ένα σύνολο γεγονότων που αποτυπώνονται σε έναν κατάλογο. Όταν εισέρχονται στην διαδικασία και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ιστορία σαν μια συγχώνευση μεταξύ συνέχειας και αλλαγής απευθείας, τότε κατακτούν μια όψη για το παρελθόν. Η κατανόηση των ποικίλων αλλαγών στην πορεία του χρόνου σηματοδοτεί μια βασική μορφή της ιστορικής σκέψης (Seixas, 2006). Σύμφωνα με την άποψη της Heyking, «η ηλικία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα έτσι ώστε να αποκτήσουμε τη συγκεκριμένη κατανόηση της συνέχειας και της αλλαγής». Από την άλλη, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που εκφράζουν την αντίθετη άποψη και θεωρούν ότι η ηλικία δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα έτσι αναφέρουν χαρακτηριστικά, πως η εμπειρία από την ίδια τους την ζωή μπορεί να βοηθήσει σημαντικά ακόμη και τα μικρά παιδιά να εκτιμήσουν την φύση της αλλαγής (Heyking, 2004).

Βασική παράμετρος για να αφομοίωση κάποιος την έννοια της συνέχειας και της αλλαγής είναι να προχωρά στην διεξοδική έρευνα, να αναζητά την αλλαγή εκεί που η κοινή γνώμη θεωρεί πως δεν υπάρχει τίποτα και την συνέχεια στο σημείο που εντοπίζει την (έννοια) της αλλαγής. Οι εκτιμήσεις ως προς την συνέχεια και την αλλαγή μπορούν να αποδειχθούν στο επίπεδο των συγκρίσεων, όσον αφορά τα σημεία στο παρελθόν και το παρόν. Είναι αρκετά σημαντικό να αξιολογούμε την αλλαγή στο πέρασμα των χρόνων αντλώντας τις ιδέες της προόδου και της παρακμής (Seixas, 2006). Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Rosenzweig & Thelen (1990), χρησιμοποιώντας τις οπτικές αναπαραστάσεις στην προσπάθεια κατανόησης του χρόνου από την πλευρά των μαθητών, οι μαθητές ακόμα και των πολύ μικρών τάξεων (νηπιαγωγείου) κατάφεραν να εντάξουν σε μια σωστή χρονολογική σειρά τις

εικόνες. Από την στιγμή που τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας μπορούν να κατανέμουν σε χρονολογική σειρά τόσο παλιές εικόνες, η πεποίθηση ότι υστερούν σε ιστορική γνώση, πρέπει να επανεξεταστεί (Barton & Levestik, 2009).

Κατά τους Peck & Seixas (2008), οι μαθητές είναι σε θέση:

α) Να προσδιορίσουν την αλληλεξάρτηση της σκόπιμης ανθρώπινης δράσης και τον περιορισμό στις ανθρώπινες ενέργειες στην πρόκληση της αλλαγής.

β) Να προσδιορίσουν διαφόρους τύπους αιτιών για ένα συγκεκριμένο συμβάν, χρησιμοποιώντας έναν ή και περισσότερους τρόπους ερμηνευτικής αναπαράστασης.

γ) Να βρίσκονται σε θέση να κατασκευάσουν αντιπαραδείγματα (Peck & Seixas, 2008).

1.3.4. Αιτία και συνέπεια

Μελετώντας γεγονότα του παρελθόντος, τις περισσότερες φορές, αυτό που μας προβληματίζει είναι τα ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Αρχικά είναι σκόπιμο οι μαθητές να λάβουν υπόψη ποιες ήταν οι περιστάσεις, οι ενέργειες, οι απόψεις που οδήγησαν σε αυτές τις συνέπειες που μελετάνε, προκειμένου να εντοπίσουν το πλαίσιο κάτω από το οποίο προέκυψαν. Στην επιστημολογία της ιστορίας, είναι απαραίτητο, να λαμβάνεται υπόψη, ο ανθρώπινος παράγοντας, που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κατέχει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση, την προώθηση και την αλλαγή. Ο κάθε άνθρωπος έχει κίνητρα και αιτίες για να προχωρήσει σε μια ενέργεια ή να μην συνεχίσει σε αυτή. Οι αιτίες είναι ποικίλες και διαβαθμισμένες, ενώ είναι πιθανό να βασίζονται σε ιδεολογίες, θεσμούς και συνθήκες, καθώς και σε κίνητρα, πράξεις και γεγονότα (Seixas, 2006).

Οι μαθητές σε αυτή τη περίπτωση, θα μπορούν να αντιληφθούν τις αιτιακές σχέσεις στην ιστορία. Η συγκεκριμένη έννοια αποτελεί μια ενέργεια που επιλέγεται κατά κύριο λόγο από τους μεταρρυθμιστές της ιστορίας και αναφέρεται στην διερεύνηση της σύνθεσης στοιχείων του παρελθόντος (π.χ. των αιτιών του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου ή των επιπτώσεων της βιομηχανικής επανάστασης) (Barton & Levestik, 2009, σελ. 25).

Κατά τη διάρκεια της μελέτης της ιστορίας εντείνεται η ανάγκη ενός λεπτού χειρισμού ως προς τον αναστοχασμό σχετικά με τις αιτίες των ιστορικών γεγονότων και το σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν, την σημαντικότητά τους, τα αποτελέσματα, καθώς και τις προεκτάσεις του παρελθόντος ως προς το μέλλον.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η σκέψη θέτει από την πλευρά της ως όρο να κατέχουν οι μαθητές ένα αντικείμενο σκέψης. Προκειμένου να καλλιεργηθεί η έλλογη κρίση, είναι απαραίτητο να εξάγουν τα προσωπικά τους συμπεράσματα για τα αίτια των ιστορικών γεγονότων, τις συνέπειες αλλά και την σημασία τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αρκετά απαιτητική και διακατέχεται από σημαντικό βαθμό δυσκολίας, εφόσον οι μαθητές είναι απαραίτητο να εξάγουν τα προσωπικά τους συμπεράσματα ως προς τις αιτίες και τις συνέπειες αλλά και την βαρύνουσα σημασία των ιστορικών γεγονότων (Barton & Levestik, 2009, σελ. 64).

1.3.5. Ιστορική προοπτική

Η κατανόηση του παρελθόντος αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τους μαθητές που ασχολούνται με την μελέτη της ιστορίας (Peck & Seixas, 2008). Εισχωρώντας στο παρελθόν, σύμφωνα με την συγκεκριμένη οπτική «προκύπτουν διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά, διανοητικά» ακόμα και συναισθηματικά πλαίσια που διαμορφώνουν τις ζωές και τις ενέργειες των ανθρώπων (Seixas, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη την μεταμοντέρνα άποψη, οι οπτικές γωνίες της αποτύπωσης της ιστορίας είναι άπειρες και το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τις αλήθειες που αποτυπώνονται πάνω σε αυτό και υπάρχει η δυνατότητα να εξιστορηθούν (Σεφεριάδης, 2014). Οι πολλαπλές αλήθειες οι οποίες ενσωματώνονται μέσα σε μια πηγή ή και σε μια αφήγηση και θα πρέπει να εντοπιστούν από τους μαθητές. Είναι απαραίτητο όσοι έρχονται αντιμέτωποι με τις πηγές να εισέρχονται στην διαδικασία της ιστορικής προοπτικής μέσω της συναισθηματικής ταύτισης, δηλαδή τον τρόπο που μπορεί να σκεφτόντουσαν ή να αισθανόντουσαν οι άνθρωποι εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή που μελετάμε αποκλείοντας την σύλληψη ιδεών στο παρόν ακόμη και σε αντίστοιχες καταστάσεις (Seixas & Colyer, 2010).

1.3.6. Ηθικές διαστάσεις

Ως προς την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων των ιστορικών ερμηνειών, αυτές ενσωματώνονται σε όλες τις ιστορικές αναφορές, εφόσον όλες εμπεριέχουν κάποια έμμεση ή ρητή ηθική κρίση. Συγχρόνως, βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν από το παρελθόν μεθόδους αντιμετώπισης ηθικών ζητημάτων του παρόντος και να αποφύγουν τον κίνδυνο της αναχρονιστικής επιβολής των προσωπικών μας προτύπων από το παρελθόν (Seixas & Colyer, 2010). Όταν εισέρχεται κάποιος στη διαδικασία

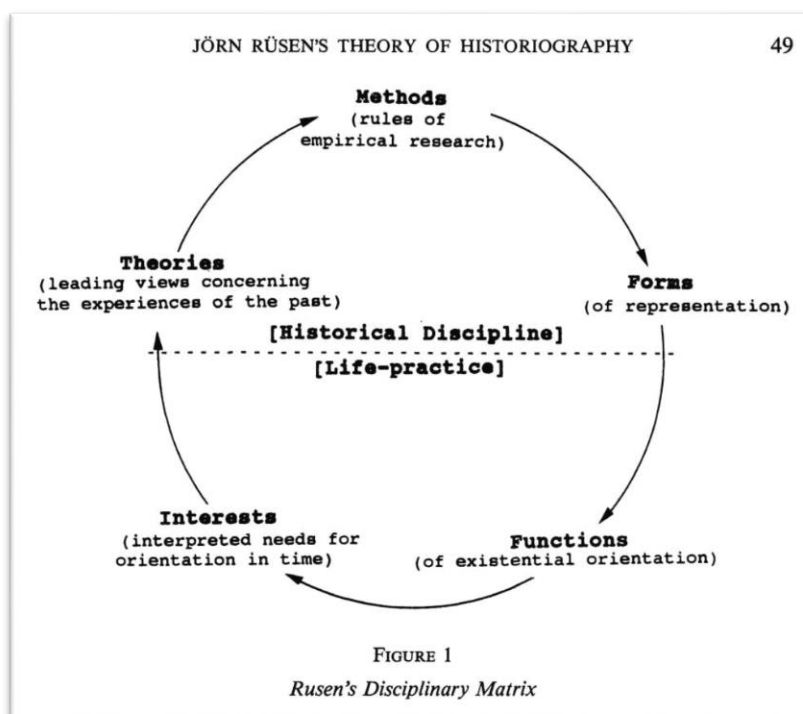
του ενστερνισμού της ιστορικής οπτικής είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνεται τις διαφορές που προκύπτουν σε σχέση με το δικό μας ηθικό σύμπαν και σε αυτό των παρελθόντων κοινωνιών. Η ιστορικός Lerner (1997, σελ. 89) αναφέρει ότι «μια σημαντική ιστορική μελέτη, απαιτεί φαντασία και ενσυναίσθηση, προκειμένου να μπορέσουμε να κατανοήσουμε κόσμους αντίθετους από τους δικούς μας, πλαίσια μακριά από εκείνα που γνωρίζουμε, τρόπους σκέψης και αισθήσεις ξένες προς τα εμάς. Πρέπει να εισάγουμε παρελθοντικούς κόσμους με περιέργεια και σεβασμό (Heykink, 2004).

Ένα βασικό μέρος των ηθικών διαστάσεων αποτελούν οι ερωτήσεις ως προς τις ηθικές διαστάσεις της ιστορίας. Οι ιστορικοί προσπαθούν να αποφεύγουν να πραγματοποιούν κριτική ως προς τις ρητές ηθικές κρίσεις που προκύπτουν μέσα από τις αφηγήσεις τους, όταν όμως η ιστορία σφύζει από νοήματα τότε είναι αδύνατον να αποφύγουν την ανάμειξη μιας ηθικής κρίσης. Είναι αρκετά σημαντικό να γνωρίζουμε το παρελθόν, το οποίο μπορεί να φανεί χρήσιμο προκειμένου να αντιμετωπίσουμε ηθικά ζητήματα του παρόντος (Seixas, 2006).

Δεν αρκεί οι μαθητές να διδάσκονται κρίσεις για το παρελθόν και να μαθαίνουν δίχως πρώτα να αναστοχάζονται πώς προκύπτουν αυτές. Οι ιστορικές κρίσεις αφορούν στοιχεία που παρέχονται προς δημόσια εξέταση. Δεν αρκεί όμως, οι μαθητές μόνο να γνωρίζουν όσες περισσότερες πληροφορίες έχουν την δυνατότητα να απορροφήσουν, διότι κατά αυτόν τον τρόπο δεν αναπτύσσεται η ιστορική τους γνώση. Οι μαθητές είναι σημαντικό να γνωρίζουν ότι οι κρίσεις είναι απαραίτητο να βασίζονται σε στοιχεία. Επίσης, πρέπει να γνωρίζουν ότι οι ιστορικοί αρκετές φορές έχουν ενστάσεις σχετικά με τις ερμηνείες ως προς τα γεγονότα, και ότι όταν διατυπώνονται ποικίλα ερωτήματα για το παρελθόν, προκύπτουν και νέες θεωρήσεις. Το βασικότερο στη προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές να κατέχουν τον τρόπο να ξεχωρίζουν τις ηθικές κρίσεις που θεμελιώνονται πάνω σε στοιχεία με αποτέλεσμα να οδηγούνται στα προσωπικά τους συμπεράσματα (Barton & Levestik, 2019, σελ. 123).

1.4 Ιστορική συνείδηση

Η δυνατότητα για ιστορική σκέψη αποτελεί ένα από τα στοιχεία της ιστορικής συνείδησης. Σύμφωνα με την θεωρία του Rusen (1992) η ιστορική συνείδηση αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο για τον προσανατολισμό μας στο παρόν, στοχεύει μέσα από την αφομοίωση της πραγματικότητας του παρελθόντος, ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την σύγχρονη πραγματικότητα (Auxiliadora & Garcia, 2006, σελ. 194). Ο Rusen (1992) ορίζει την ιστορική συνείδηση ως μια νοητική διαδικασία, ως ένα σύνολο συνειδησιακών λειτουργιών (ψυχικής, γνωστικής και πρακτικής δράσης), το οποίο εξ ορισμού διαφέρει από τα άλλα σύνολα, εφόσον συνδέεται με την ιστορία και είναι δυνατόν να καθοριστεί (Ηλιοπούλου, 2006, σελ. 74). Η ιστορική συνείδηση αποτυπώνεται σε ένα κυκλικό πλέγμα (Σχήμα 1) το οποίο περιλαμβάνει την ιστορική επιστημολογία στο επάνω μέρος και στο κάτω ημικύκλιο την πρακτική και καθημερινή ζωή. Οι θεωρίες, οι μέθοδοι και οι παρουσιάσεις των ιστορικών συνοψίζουν το επάνω ημικύκλιο. Συνδέεται, όμως, με το κάτω ημικύκλιο εφοδιάζοντας τον υπαρξιακό προσανατολισμό, τα «ενδιαφέροντα» τα οποία αποτελούν μέρος της πρακτικής / καθημερινής ζωής. Ο Rusen (1992) έδειξε ενδιαφέρον για το πώς η ιστορική έρευνα θα είχε την δυνατότητα να ανατροφοδοτήσει τον πολιτισμό (Seixas 2017,σελ. 57-92). Με βάση την άποψη του, η «ιστορική μάθηση» αποτελεί μια διαδικασία που καθοδηγεί στην ιστορική συνείδηση (Ηλιοπούλου, 2006, σελ. 74) .



Σχήμα 1 - Η θεωρία της Ιστορικής συνείδησης από τον John Rüsen

1.4 Εργαλεία δόμησης ιστορικής σκέψης και γνώσης

Η ιστορική γνώση δομείται βάσει των πηγών. Οι ιστορικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, αποτελούν τα αυθεντικά κείμενα, τις εικόνες, τα αντικείμενα, τις ταινίες, τις προφορικές μαρτυρίες, αλλά και της τέχνης που μεταφέρουν το χθες στο σήμερα. Οι ποικιλόμορφες αυτές πηγές σε συνδυασμό με άλλο διδακτικό υλικό, έντυπο, οπτικό ή ακουστικό, αξιοποιούνται στη διδασκαλία και συνιστούν ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον για τη διαμόρφωση αναπαραστάσεων και δεξιοτήτων κατανόησης της ιστορικής γνώσης (Ρεπούση, 2007).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η κειμενικότητα στην ιστορία διαμορφώνεται σε ένα μέρος της σύμφωνα με τις πηγές, οι οποίες αποτελούν κείμενα που μεσολαβούν ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα και την καταγραφή τους. Το «ιστορικό γίνεσθαι» καταγράφεται ως σύνθετη γλωσσική διαδικασία, διότι οι πηγές δεν αποτελούν «ουδέτερες» γλωσσικές κατασκευές, αλλά λεκτικά και εννοιολογικά σύνολα, συχνά, ιδεολογικά και πολιτικά φορτισμένα. Στη συνέχεια, οι ερμηνείες των πρωτογενών κειμένων από τους ιστορικούς και τους δασκάλους της ιστορίας συνυφαίνουν ένα πολυσχιδές γλωσσικό σχήμα και μεταφέρουν στο σήμερα την ήδη διαμεσολαβημένη και διαθλασμένη γνώση. Τα εμπόδια με τα οποία πιθανόν να

έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στην διαδικασία της κατανόησης των ιστορικών εννοιών οφείλονται αφενός στην επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονιών και του ρόλου του εκπαιδευτικού, και αφετέρου στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

Ο Κόκκινος (1998), υποστηρίζει ότι η γλωσσική επάρκεια των μαθητών επηρεάζει και καθορίζει τη δυνατότητα τους να επιλύουν προβλήματα, να σκέπτονται λογικά και να παράγουν συλλογισμούς ανάλογα με τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Κόκκινος, 1998). Για αυτό, η καλλιέργεια της γλώσσας καθίσταται απαραίτητη, όχι μόνο για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και για την κατανόηση της ιστορίας, αφού η τελευταία επηρεάζεται από τη γνώση και τη λειτουργία της γλώσσα. Η γλώσσα, ως εργαλείο, λοιπόν, χρησιμοποιείται για την περιγραφή και αφήγηση των κειμένων της ιστορίας, περιέχει, όμως, και πολλές αφηρημένες έννοιες. Ακόμα και αυτές οι έννοιες που θεωρούνται απλές (π.χ. ειρήνη, πόλεμος, επανάσταση), στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο απλές. Δεν είναι λίγες οι φορές που η διατύπωση των προτάσεων και μόνο προκαλεί σύγχυση στους μαθητές και ίσως, απαιτείται ένα επίπεδο σκέψης υψηλότερο, το οποίο οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει, ακόμα (Husbands, 2004, σελ. 61-64). Επίσης, το πρόβλημα της γλώσσας συνδέεται και με τον τρόπο που τα παιδιά διαμορφώνουν τις έννοιες. Οι μαθητές στο δημοτικό δυσκολεύονται στην κατανόηση και αφομοίωση των ιστορικών γεγονότων από τη χρήση οπτικών μαρτυριών, καθώς η γλωσσική έκφραση των κειμένων είναι συχνά θεωρητική και αφηρημένη, γεγονός που περιπλέκει τους μαθητές. Αντίθετα, η χρήση σύντομων κειμένων με σαφή και ξεκάθαρη διατύπωση της έννοιας του χρόνου και των γεγονότων, βοηθά τους μαθητές στη μύηση των ιστορικών πεπραγμένων. Η γραμματική κατηγορία του χρόνου είναι ο ενεστώτας με χρονικές, ωστόσο, προβολές, πότε στο παρελθόν και πότε στο μέλλον με τη χρήση του αορίστου και του μέλλοντα.

Σήμερα, η νέα διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας δεν εμμένει στην ιστορία ως αφήγηση (narrative), αλλά ως ιστορία που προβληματίζει, αναζητά και επεξηγεί (Moniot, 2002). Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εφαρμόζονται νέες διδακτικές μέθοδοι, όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση είτε τα debate κ.α. Μέσω των παραπάνω διδακτικών μεθόδων μπορούμε να φτάσουμε στην ιστορική ενσυναίσθηση (empathy). Σύμφωνα με τον ορισμό του Κουργιαντάκη (2006): «με τον όρο ιστορική ενσυναίσθηση (history empathy) στην ιστορία νοείται η ικανότητα να βλέπει κανείς και να δέχεται (χωρίς απαραίτητα να τις αποδέχεται ή να τις μοιράζεται) τις συνδέσεις μεταξύ των σκοπών, των καταστάσεων και των δράσεων στο παρελθόν, να βλέπει πώς η συγκεκριμένη οπτική γωνία θα μπορούσε να

επηρεάσει την συγκεκριμένη δράση στις συγκεκριμένες καταστάσεις» (Κουργιαντάκης, 2006 σελ. 451-452). Επίσης, αποφεύγεται η μονοδιάστατη (unidimensional) θεώρηση και προσέγγιση και αναζητείται η πολυπρισματική, πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη (multidimensional) μελέτη μέσα από το πλαίσιο των διαπολιτισμικών αλληλο-δράσεων (cross-cultural interaction), μιας και η ανθρώπινη κοινωνία δεν προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή ομάδα. Παράλληλα, η ιστορία στρέφεται γύρω από τα τοπικά, εθνικά, διεθνικά και παγκόσμια με στόχο την κατανόηση της συνθετότητας των ιστορικών φαινομένων. Δεδομένου ότι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης είναι υψίστης σημασίας, γίνεται χρήση της εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών με το πρωτογενές ιστορικό υλικό, στα πλαίσια της ιστορικής διερευνητικής μάθησης και απομάκρυνσης από διδακτικές στρατηγικές απομνημόνευσης και άκριτης αποδοχής των αφηγήσεων (Husbands, 2004).

Μέσα από μια δημιουργικά οργανωμένη διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί τα παιχνίδια ρόλων, την δραματοποίηση, τα παιχνίδια προσομοίωσης, ακόμη και να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές του ιστορικές εκθέσεις, καθώς και να χρησιμοποιεί και άλλα μαθήματα, όπως η λογοτεχνία (Ευσταθίου, 2005 σελ. 40). Η διδασκαλία μπορεί να συνοδεύεται από οπτικοακουστικά μέσα, πηγές, βίντεο, ταινίες, διαφάνειες, εφημερίδες, έντυπο υλικό, χάρτες, τα οποία θα λειτουργούν συνδυαστικά με το σχολικό εγχειρίδιο. Άλλωστε, η δραματοποίηση των ιστορικών θεμάτων, βοηθάει στην κατανόηση και βιωματική προσέγγιση της ιστορίας. Τέλος, ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία μπορεί να αξιοποιήσει τις Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας), οι οποίες συμβάλλουν σε μέγιστο βαθμό στην οργάνωση και διαχείριση του ιστορικού υλικού και την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, διότι η πρόσβαση στο ιστορικό περιεχόμενο είναι ευκολότερη, η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται καλύτερα και έτσι, δίνεται η δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων των ιστορικών φαινομένων.

Οι αλλαγές στη φυσιογνωμία της σχολικής ιστορίας ως γνωστικού αντικειμένου, αλλά και ο προσδιορισμός της διδακτικής της ιστορίας ως ενός ανεξάρτητου διεπιστημονικού αντικειμένου διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς για την ιστορική εκπαίδευση, στο πλαίσιο των σημαντικών επιστημολογικών αλλαγών που συντελούνται στο σύγχρονο ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό τοπίο (Ρεπούση, 2004).

1.5 Νέο διδακτικό μοντέλο

Η «Νέα Ιστορία», που θεωρείται ότι εμφανίζεται περίπου κατά τον Μεσοπόλεμο άσκησε έντονη κριτική στο παραδοσιακό μοντέλο και τις θεωρητικές απόψεις της θετικιστικής ιστοριογραφίας. Η ιστορία άρχισε να δέχεται επιρροή από τις κοινωνικές επιστήμες και κυρίως από την κοινωνιολογία (τέλη 19^{ου} αιώνα). Όσοι επιδίωκαν να εντάξουν την ιστορία στο νέο πεδίο των κοινωνικών επιστημών άρχισαν να θέτουν το ζήτημα της μετατόπισης, από το σύνολο των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων στη μελέτη για τη ζωή των ανώνυμων ανθρώπων, σε μια κοινωνική ανάλυση του παρελθόντος.

Σκοπός της Νέας Ιστορίας είναι η ανάδειξη των ευρύτερα κοινωνικών ομάδων και του τρόπου που το εκάστοτε σύνολο βιώνει τις ιστορικές εξελίξεις (Αβδελά, 1998 σελ. 19-20). Καθώς η ιστορία βασιζόταν όλο και περισσότερο στα δεδομένα των κοινωνικών επιστημών, τόσο περισσότερο η ιστορική παραγωγή δεν αποτελούσε μια οριστική και τελειωμένη «ανασύσταση» του παρελθόντος, αλλά αντίθετα στηριζόταν στον τρόπο εξέτασης του κάθε ιστορικού. Έγινε αντιληπτό στους ιστορικούς πως ένα μεγάλο μέρος του παρελθόντος δεν μπορεί να κατανοηθεί εξ ολοκλήρου, καθώς η προσωπική μας περιγραφή για αυτό στηρίζεται στις προσωπικές μας αντιλήψεις και προδιαθέσεις. Γεννήθηκε, με αυτόν τον τρόπο σταδιακά η αντίληψη πως δεν υπάρχει «μια και μοναδική ιστορία», αλλά «πολλές ιστορίες» καθώς η γνώση του παρελθόντος συνεχώς ανανεώνεται και συμπληρώνεται. Η ιστορία, έτσι, έπαψε πια να στηρίζεται σε μια απλή, θετικιστικής μορφής, αφήγηση των γεγονότων και αναζήτησε μια πιο «σταθερή» ερμηνευτική αρχή, όπου κύριο μέλημα πλέον στην προσέγγιση των ιστορικών ζητημάτων θα ήταν ο ερευνητικά τεκμηριωμένος λόγος, και η ιστορική γνώση των γεγονότων θα προερχόταν μέσα από την ιστορική έρευνα, η οποία σταδιακά θα βοηθήσει στην προσπάθεια της αναγνώρισης του κοινού παρελθόντος, και τελικά στην κατανόηση του παρόντος και στον αυτοπροσδιορισμό μας (Ρεπούση, 2004, σελ. 286-290).

Σταδιακά, οι απόψεις αυτής της νέας ιστοριογραφικής τάσης πέρασαν στην διδασκαλία της ιστορίας μετά από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον κλάδο της ψυχολογίας. Βασικότερο μέλημα της σχολικής ιστορίας είναι η κατανόηση του παρελθόντος, μέσω της συγκέντρωσης της γνώσης και της οικοδόμησης ιδεών από τους ίδιους τους μαθητές, και όχι μόνο μέσω της αποστήθισης συγκεκριμένων γεγονότων που περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο. Λίγο μετά το 1960, είναι η εποχή που

αλλάζει ο τρόπος αντιμετώπισης της διδασκαλίας της ιστορίας. Ειδικότερα, η ιστορία, άρχισε να διδάσκεται με γνώμονα την κατασκευή της ιστορικής γνώσης, δηλαδή, με βάση την κονστρουκτιβιστική θεώρηση. Βάσει της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας, η μάθηση έχει ενεργητικό χαρακτήρα και αποτελεί μια υποκειμενική εσωτερική διαδικασία κατασκευής, μέσω της οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Έτσι, η διδασκαλία βασίζεται στην ανάλυση και ερμηνεία ποικίλων τεκμηρίων που είχαν συγκεντρώσει οι ίδιοι οι μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατά την διάρκεια της σχολικής ιστορίας έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες της ιστορίας, ενώ, παράλληλα, να αποκτήσουν ιστορικές δεξιότητες. Ιδιαίτερα, οι μαθητές, να μάθουν την ιστορία όπως οι ιστορικοί, με την πρακτική εξάσκηση και την οικοδόμηση της γνώσης μέσα στην τάξη.

Κατά την σχολική περίοδο και όσον αφορά την μάθηση και την διδασκαλία της ιστορίας, ο Bruner εξέφρασε την άποψη πως τα γνωστικά αντικείμενα δεν αποτελούν «σώματα γνώσεων ή πληροφοριών» που είναι δυνατόν να διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, αλλά, αντίθετα, οι μαθητές ανεξαρτήτου ηλικίας είναι καλό να είναι σε θέση να κατανοούν τις έννοιες, τις δεξιότητες και τις μεθόδους έρευνας κάθε γνωστικού αντικειμένου. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Bruner δεν πρέπει να παρέχει έτοιμες γνώσεις στους μαθητές αλλά αντίθετα μέσα από διάφορους προβληματισμούς που θα φέρνει στην επιφάνεια να βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύψουν την γνώση (Μπασέτας, 2002). Οι προβληματισμοί αυτοί, θα είναι καλό να ανταποκρίνονται στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών και να ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή τους, βοηθώντας τους τελικά να φτάσουν σε ασφαλή συμπεράσματα. Τα παιδιά, λοιπόν, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και την ηλικία τους, μπορούν να μάθουν ιστορία εφόσον «διδασθούν» τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τον ιδιαίτερο τρόπο κατανόησης που παρουσιάζονται στο μάθημα της ιστορίας. Στόχος είναι να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται ιστορικά και να απελευθερωθεί η διδασκαλία από τους περιορισμούς που έχει επιφέρει η εφαρμογή του πιαζετινού σχήματος (Αβδελά, 1998).

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των πηγών, αυτές μπορεί να είναι είτε πρωτογενείς, είτε δευτερογενείς. Ο διαχωρισμός εξαρτάται από τον χρόνο καταγραφής τους. Ιδιαίτερα, οι πρωτογενείς είναι οι πηγές που δημιουργούνται ταυτόχρονα με τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται, αυτές που προέρχονται από τη συγκεκριμένη περίοδο του παρελθόντος που μελετά ο ιστορικός και εξυπηρετούν

πρακτικούς σκοπούς εκείνης της εποχής. Δευτερογενείς θεωρούνται οι ερμηνείες που γράφονται την ίδια περίοδο ή και μεταγενέστερα, και που κάνουν κριτική ή επαναδιατυπώνουν πληροφορίες από τις πρωτογενείς πηγές ή άλλες δευτερογενείς πηγές. Οι ιστορικοί επιλέγουν τις πηγές εκείνες, πρωτογενείς ή δευτερογενείς που απαντούν, με τα κριτήρια που θέτουν, στα ερωτήματά τους. Επιπροσθέτως, οι πηγές ανάλογα με τη φύση τους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και με διαφορετικό τρόπο. Στα πλαίσια της διδασκαλίας της ιστορίας, οι πηγές έχουν καθοριστική σημασία, εφόσον οι μαθητές με την μεσολάβηση του εκπαιδευτικού θα είναι σε θέση να εξοικειώνονται με τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρουν τα τεκμήρια, όπως το φωτογραφικό υλικό, γραπτές πηγές, διάφορα τεχνουργήματα αλλά και να αντιμετωπίζουν τα ιδιαίτερα ερμηνευτικά προβλήματα των διαφορετικών πηγών. Οι προφορικές μαρτυρίες, για παράδειγμα, δεν περιγράφουν απλώς αυτό που έζησαν οι αυτόπτες μάρτυρες, αλλά και το ερμηνεύουν· αποδίδουν, δηλαδή, ένα ιδιαίτερο νόημα σε αυτό που είδαν και το νόημα αυτό αντανακλά τις προσωπικές τους υποθέσεις, προλήψεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα και προσδοκίες. Η συγκέντρωση προφορικών μαρτυριών είναι αποτέλεσμα μελέτης κυρίως των πρόσφατων χρόνων σχετικά με γεγονότα που περιγράφονται ως προσωπικά βιώματα, τις «μαρτυρίες» (Τσιβάς, 2009, σελ. 53-58• Μαυροσκούφης, 2016, σελ. 18-21).

Η επεξεργασία των πηγών αποτελεί βασικό ζητούμενο της ιστορικής εκπαίδευσης. Με βάση τη Νέα Ιστορία οι ιστορικές πηγές νοούνται όλα τα στοιχεία του παρελθόντος, όταν τεθούν σε αυτά τα κατάλληλα ερωτήματα. Τα ερωτήματα είναι αυτά που θα βοηθήσουν τους μαθητές ώστε να αντλήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Αποτελούν τα δομικά υλικά της ιστορικής έρευνας που μέσω αυτών τα παιδιά αντλούν ιστορικά δεδομένα, που θα συμβάλλουν στην καλύτερη ερμηνεία. Μέσα από την κατανόηση της ιστορίας έρχονται στην επιφάνεια έννοιες που δημιουργούν δίοδο επικοινωνίας ανάμεσα στις ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Η διδασκαλία της ιστορίας ενισχύεται από τη θεωρία και την έρευνα της ιστορίας καθώς επικεντρώνεται, κυρίως σε άμεσες σχέσεις, πράξεις που αφορούν υλικές πραγματικότητες και γραπτά τεκμήρια. Η έρευνα τελικά, φέρνει στην επιφάνεια τα ερωτήματα και τα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη. Οι πηγές από τη φύση τους είχαν συγκεκριμένη χρησιμότητα στην εποχή τους. Επομένως, δεν υπάρχουν για να εξυπηρετούν τους ίδιους σκοπούς, και για αυτό το λόγο, απαιτείται διαφορετικός χειρισμός στην εκάστοτε εποχή και διδασκόμενη ενότητα. Αξίζει να σημειωθεί, πως πολλές φορές τα ερωτήματα του κάθε ιστορικού, πάνω στα «ίχνη» που αφήνει κάθε

εποχή και κάθε άνθρωπος στο πέρασμα του, είναι αυτά που «δημιουργούν» μια πηγή, εφόσον νέες αναγνώσεις και νέα ερωτήματα δίνουν νέα ιστορικά και διαφορετικά συμπεράσματα που συμπληρώνουν ή ενισχύουν την εικόνα του παρελθόντος (Μπαμπούνης, 2013). Το παρελθόν σταδιακά συγκροτείται μέσα από τις ερμηνείες μας, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν τις ρίζες τους στα ερωτήματα που θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να θέσουμε σχετικά με τα κατάλοιπα του παρελθόντος. Με βάση λοιπόν, τα ερωτήματα του ιστορικού και τα υπάρχοντα «ίχνη», συγκεντρώνεται ένα σώμα πηγών που οργανώνει και επιλέγει τα γεγονότα που διδάσκονται/εξετάζονται. Γίνεται, λοιπόν, έτσι φανερό πως οι πηγές δεν είναι αυτοτελείς και αυτόνομες. Αντιθέτως, τα ερωτήματα είναι αυτά που τις δίνουν υπόσταση στα συγκριμένα κάθε φορά πεδία αναφοράς (Husbands, 2000).

Όπως αναφέρει ο Prost (1996), «το ερώτημα διαμορφώνει το ιστορικό αντικείμενο, προβαίνοντας σε μια κατάκτηση στον απεριόριστο κόσμο των γεγονότων και των πιθανών ντοκουμέντων. Με μια έννοια μια ιστορία αξίζει όσο και το ερώτημά της». Οι ιστορικές μαρτυρίες έχει αποδειχθεί εμπειρικά, ότι καλλιεργούν δεξιότητες που αναπτύσσουν το αίσθημα σεβασμού της διαφορετικότητας και της ετερότητας. Η χρήση πολλών και διαφορετικών οπτικών γωνιών που καταλήγουν σε διαφορετικές αφηγήσεις και που είναι θεμελιώδεις για την ιστορία ως επιστήμη, περιγράφεται με τον όρο «πολυπρισματικότητα» (Stradling, 2003).

Όπως σημειώνει ο Husbands (2004), ο φορμαλιστικός τρόπος αντιμετώπισης των πηγών χωρίς την παροχή ελάχιστων βασικών ποιοτικών χαρακτηριστικών της ιστορικής επιστήμης οδηγεί τους μαθητές να μην αντιλαμβάνονται το παρελθόν. Συχνά, ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας με τη χρήση των τεκμηρίων οδηγεί σε απομόνωση των ιστορικών πηγών από το πλαίσιο αναφοράς τους, με την εργαλειοποίηση των πηγών, και την μετατροπή τους σε ένα μονόπλευρο πληροφοριακό υλικό της διδασκαλίας με υποκειμενικές και αποσπασματικές διαδικασίες. Η τυπική αυτή προσέγγιση των πηγών, σε συνδυασμό με τη μειωμένη χρήση τους δεν κατορθώνει τελικά την απομάκρυνση από τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος. Οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές κατά την ενίσχυση της ιστορικής σκέψης συνίστανται σε ένα πλήθος αιτιών όπως «η αναγνωστική τους επάρκεια, από τις αντιλήψεις και τις ιδέες που έχουν για το ιστορικό παρελθόν, καθώς και ελλείψει της αναγκαίας προηγούμενης ιστορικής γνώσης του ιστορικού πλαισίου των ιστορικών πηγών». Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δυσκολίες δεν βρίσκονται μόνο από την μεριά των

μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Οι προτεραιότητες των Α.Π.Σ. και του κυρίαρχου εξεταστικού συστήματος πολλές φορές δεν αφήνει χρόνο για την ανάλυση των ιστορικών πηγών. Η κυρίαρχη σχολική αντίληψη εμποδίζει την εξάλειψη των προδιαγεγραμμένων διδακτικών πρακτικών. Ακόμη, η έλλειψη κατάλληλου ιστορικού υλικού σε συνδυασμό με την ελλιπή ή απύσχα κατάρτιση συνιστά σημαντικό εμπόδιο που δεν συμβάλλει στην ευημερία ζητημάτων οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Γίνεται έτσι αντιληπτό πως η χρήση τεκμηρίων κατά την διδασκαλία της ιστορίας είναι ένα ουσιαστικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να κατανοήσουν το παρελθόν. Πρώτον, γιατί θα βοηθήσει στην προετοιμασία των μαθητών προς τις απαιτήσεις της ζωής έξω και πέρα από το σχολείο, επειδή θα έλθουν αντιμέτωποι με έναν όγκο πληροφοριών, τις οποίες θα μάθουν να επεξεργάζονται και οι οποίες πολλές ενδέχεται να είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Δεύτερον, γιατί με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η φύση της ιστορίας ως επιστήμης. Κατά τους ιστορικούς δεν μπορεί να νοηθεί η ιστορία ως επιστήμη χωρίς την ύπαρξη τεκμηρίων που συμβάλλουν στην ιστορική κατανόηση (Husbands, 2004, σελ. 34-36). Τα τεκμήρια είναι τα βοηθήματα για την έρευνα στο χώρο της ιστορικότητας του παρελθόντος. Ο Husbands (2004) σημειώνει πως «αν τα τεκμήρια αξίζουν μία θέση στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας, αυτό δεν συμβαίνει επειδή κατ' αυτό τον τρόπο προσδίδεται «αυθεντικότητα» στο μάθημα ή επειδή τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται όπως οι ιστορικοί, αλλά επειδή η χρήση των τεκμηρίων υποβοηθά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ειδών νοητικών δραστηριοτήτων και καθιστά δυνατή την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας» (Husbands, 2004, σελ. 46).

Μέσω αυτής της διδακτικής πρότασης γίνεται προσπάθεια για υπενθύμιση της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης κατά την διδασκαλία της ιστορίας μέσα από την ιστορική έρευνα, κατά την οποία ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης στα όσα λέει ο εκπαιδευτικός και αποκτά ενεργητική συμμετοχή που έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή γνώσης. Για αυτό και στην σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός θα είναι καλό να δώσει στους μαθητές να κατανοήσουν ότι ακόμη και μέσα από τις πηγές, είτε αυτές είναι πρωτογενείς είτε δευτερογενείς, δεν θα μπορούσαμε να δώσουμε μια πλήρως «αντικειμενική» εικόνα των γεγονότων. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα δώσει στους μαθητές να κατανοήσουν ότι η δική μας εποχή έχει ανάγκη κάθε κατάλοιπο του παρελθόντος ως ιστορική πηγή μέσα από τα ερωτήματα που θέτει και τους προβληματισμούς του. Επομένως, κάθε ιστορική πηγή γίνεται αντικείμενο μελέτης

ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο της εποχής καθώς και με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες από σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές παραδοχές ή απορρίψεις. Αντίθετα, μέσα από τις πολλαπλές οπτικές γωνίες, στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πόσο δύσκολη και επίπονη είναι η δουλειά του ιστορικού ώστε να παρουσιάσει μια πληρέστερη εξήγηση του τι συνέβη. Μέσα από αυτή την διαδικασία οι μαθητές θα πρέπει να θεωρούν μια κατάσταση μέσα από διαφορετικές οπτικές, ώστε να κατορθώσουν να προσεγγίσουν την ιστορική γνώση. Εάν τελικά οι μαθητές καταφέρουν να φτάσουν σε ένα επίπεδο όπου θα μπορούν να μελετούν/αναλύουν τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, θα περατωθεί ο σημαντικότερος στόχος της νέας προσέγγισης στην διδακτική της ιστορίας. Και αυτό γιατί, οι μαθητές μέσω αυτής της μελέτης θα αντλούν τα απαραίτητα τεκμήρια τα οποία θα αναλύουν, θα ερμηνεύουν και θα συνθέτουν. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως κατά την διάρκεια μιας διδασκαλίας θα πρέπει να αποσκοπούμε στην ενεργοποίηση τόσο των συναισθηματικών όσο και των διανοητικών δυνατοτήτων του παιδιού (Husbands, 2004, σελ. 35-36).

1.5.1 Σκοπός και στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο

Η μετάβαση από την ιστορική έρευνα και ιστορική επιστήμη στη σχολική ιστορία και στη μετάδοση ιστορικών γνώσεων στους μαθητές διαφόρων ηλικιών, δεν είναι εύκολη υπόθεση και οι προβληματισμοί είναι ποικίλοι. Παρότι η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας είναι εμφανείς μέχρι και τα αναλυτικά προγράμματα του 1981, παρατηρείται ωστόσο μια αναδιάρθρωση, και μέσα από τις συνεχείς τροποποιήσεις, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο να καλλιεργηθεί η ιστορική σκέψη και η συνείδηση. Επιδιώκεται οι μαθητές να μπορούν να αξιολογούν σωστά το ιστορικό παρελθόν και να αντιλαμβάνονται τα δημιουργήματα του ανθρώπινου πολιτισμού, ως αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας, στα πλαίσια της αρμονικής συνύπαρξης σε μια δημοκρατική κοινωνία (Ευσταθίου, 2005 σελ. 27-28). Σήμερα, πολλοί εκπαιδευτικοί, εξακολουθώντας να αγνοούν τις νέες διδακτικές μεθόδους, με τον ρόλο του σχολικού εγχειριδίου-αυθεντία να καθίσταται φορέας της αδιαμφισβήτητης αλήθειας, δεν παρέχουν την οποιαδήποτε ευκαιρία αναστοχασμού και διερεύνησης στους μαθητές. Έτσι, ενώ «ο γενικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης», αυτό επί της ουσίας παραμένει κενό

περιεχομένου, όσο η σχολική ιστορία αντιμετωπίζει τον μαθητή παθητικό δέκτη ιστορικών γεγονότων σε μια συσσωρευμένη στατική παρουσίαση πληροφοριών, με επακόλουθο, την πραγματική υποβάθμιση του μαθήματος.

1.6 Προβλήματα στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα

Με βάση σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα, έχει δοθεί έμφαση στην ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πόσο μάλλον στη συμβολή των εκπαιδευτικών, ως προς την μεταβίβαση της ιστορικής γνώσης καθώς και για την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης (Moniot, 2002). Η επαγγελματική εξειδίκευση, καθώς και την συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στην Ελλάδα. Είναι πολύ σημαντικό όσοι ασχολούνται με ζητήματα της διδακτικής της ιστορίας να είναι συνεχώς ενήμεροι σε ένα ευρύ φάσμα που θα καλύπτει θέματα ιστοριογραφίας, μεθοδολογίας καθώς και επιστημολογίας (Moniot 2002, σελ. 228- 229). Ανάλογη άποψη εκφράζει και ο βρετανός ιστορικός Husbands (2004) ο οποίος θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική η επαγγελματική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών πάνω στον ιστορικό κλάδο, διότι συμβάλλει στην διαμόρφωση της κατανόησης του ιστορικού αντικειμένου και από την πλευρά των μαθητών. Κατά τον βρετανό ιστορικό αυτό που διαφοροποιεί τον ρόλο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας είναι κατά τον ίδιο «ο τρόπος που αναπτύσσει το λόγο τους, ο τρόπος με τον οποίον διατυπώνουν το ιστορικό θέμα που πρόκειται να διδάξουν και ο τρόπος με τον οποίον συνδέουν το θέμα με τη σκέψη των παιδιών (Κόκκινος 2006, σελ. 319).

Η χρήση της νέας τεχνολογίας σε πολλές σχολικές κοινότητες απουσιάζει, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να ακολουθεί ένα παρωχημένο διδακτικό πρόγραμμα, περιορισμένο αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο, χρησιμοποιώντας αυστηρά μια παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική μέθοδο με έντονη την απουσία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της προσπάθειας για διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων, και γενικά των εναλλακτικών και καινοτόμων μαθησιακών πρακτικών που θα είχαν, ενδεχομένως, την ευκαιρία να τραβήξουν την προσοχή του εκάστοτε μαθητή (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008, σελ. 437-439). Ο εκπαιδευτικός παραμένει εγκλωβισμένος σε απαρχαιωμένες μεθόδους διδασκαλίας, εστιάζοντας αρχικά στη διδακτέα ύλη, και όχι στην ιδιαιτερότητα του εκάστοτε μαθητή και στην ενθάρρυνσή του για ενεργό συμμετοχή στη διδακτική πράξη. Το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα

που δεν αφήνει περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για ενεργοποίηση της αυτενέργειας και που εδράζεται στη λογική των επαναλήψεων τόσο στις τάξεις του Γυμνασίου, όσο και στις αντίστοιχες του Λυκείου, η επιλογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για κοινά θέματα στις τελικές εξετάσεις, και η προσήλωση στα σχολικά εγχειρίδια είναι, επιπροσθέτως, παράγοντες που συμβάλλουν με αρνητικό τρόπο στις προσπάθειες για απαγκίστρωση από την πλειονότητα των παραδοσιακών αγκυλώσεων (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008, σελ. 437-439).

Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει αφορά τη μορφή των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού διαφάνηκε ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κομβικής σημασίας που σχετίζονται με το ιστορικό περιεχόμενο και με τη διδακτική προσέγγιση. Το μεγαλύτερο εύρος των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων εγχειριδίων, τα οποία ενσωματώνουν μια εθνοκεντρική ιστορική αφήγηση και μια στείρα αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Ανδρέου & Κασβίκης 2008). Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά η διδασκαλία της σχολικής ιστορίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γεγονοτολογική αφήγηση των ιστορικών γεγονότων, την εθνική διαπαιδαγώγηση, καθώς και την ιδεολογική αποτύπωσή της ενώ διδακτικά ευνοείται η μέθοδος της αποστήθισης. Το αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι μαθητές να δυσχεραίνονται σημαντικά κατά την προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης αλλά και της δόμησης της ιστορικής γνώσης.

Ως προς τις μεθόδους των εκπαιδευτικών, όμως, οι αναφορές είναι ελλιπείς, καθώς ο εκπαιδευτικός αντλώντας την ιστορική γνώση από ένα επίσημο σχολικό βιβλίο, αφηγείται τη νέα διδακτική ενότητα με τρόπο συστηματικό και συνοπτικό, χρησιμοποιώντας γλώσσα σαφή και κατανοητή. Μάλιστα, παρότι αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι χρειάζεται να παρουσιάζουν επιλογές πηγών και να αποφεύγουν την απομνημόνευση, δεν τους παρέχεται καμία καθοδήγηση και περιθώριο ευελιξίας, τόσο από πλευράς ύλης και χρόνου, όσο και υλικοτεχνικών υποδομών. Επιπρόσθετα, οι υπάρχουσες γραπτές πηγές των σχολικών εγχειριδίων, λειτουργούν συμπληρωματικά με το γραπτό κείμενο, συχνά επιβεβαιώνοντας τα όσα αναφέρονται σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο, προωθείται η τεχνική της απομνημόνευσης, καθώς δεν αξιοποιείται η πηγή ως αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό, αμφισβήτηση ή διατύπωση ερωτημάτων. Από την άλλη μεριά, το εγχειρίδιο ιστορίας, με τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες ή τις παραλείψεις του, με την συμπυκνωμένη ύλη

προσανατολισμένη πρωτίστως με πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, σε συνδυασμό με το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα, αναδεικνύει τον ρόλο και τη λειτουργία που αποδίδει στην παραγωγή βιβλίου κάθε εθνικό σχολικό σύστημα. Ακόμα και τα βιβλία του δασκάλου διακρίνονται από έναν αυστηρά κλειστό καθοδηγητικό χαρακτήρα. Έτσι, η μορφή της διδασκαλίας τείνει να καταλήγει σε αρκετές περιπτώσεις τυποποιημένη, ομοιογενής, χωρίς περιθώρια πρωτοβουλίας, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, χωρίς δυνατότητες εναλλακτικής για να μπορεί να εκσυγχρονίζει το μάθημά του ή να το προσαρμόζει στις απαιτήσεις του μαθητικού κοινού του. Επιπρόσθετα, ο υποβαθμισμένος ρόλος των υπαρχουσών πηγών στο ελληνικό σχολικό εγχειρίδιο, περιορίζεται στο να ενισχύσει το μήνυμα του βιβλίου και να τονίσει την αλήθεια που αυτό παρουσιάζει, χωρίς καθόλου να αναδύεται το γεγονός πως πρόκειται για μία συγκεκριμένη ανάγνωση του παρελθόντος (Αβδελά, 1998).

Τόσο στα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της ιστορίας εμφανίζεται μία επιθυμία για εναρμόνιση με τα νέα δεδομένα της επιστήμης της ιστορίας, αλλά και με τη διδακτική της στις σχολικές αίθουσες. Παρόλα αυτά, η εκάστοτε νέα μέθοδος διδασκαλίας δεν εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί, ότι τελευταία, διαφαίνεται η επιθυμία να συμπεριλαμβάνονται όλο και πιο πολλές πηγές και ταυτόχρονα, να μειώνεται η εφαρμογή της αφήγησης κατά την εκπαιδευτική πράξη, χωρίς όμως, αυτό να εφαρμόζεται πάντα με λειτουργικό τρόπο, ώστε να επιτρέπει στον μαθητή να ασκεί την ιστορική μέθοδο και να αναπτύσσει κριτική επιχειρηματολογία μέσω της δυνατότητας για βιωματική προσέγγιση και για εξοικείωση με το ιστορικό υλικό. Η μέθοδος της έρευνας δεν μπορεί να λειτουργήσει, εφόσον η αξιολογική κρίση που παρατίθεται στα εγχειρίδια σε συνάρτηση με το εκάστοτε ιστορικό γεγονός, προκαταλαμβάνει τους μαθητές και δεν τους επιτρέπει να προσεγγίσουν το εκάστοτε ιστορικό πρόσωπο και τη δράση του, χωρίς να έχουν επιρροές από την αρχική τους εκτίμηση (Λεοντσίνης, 2003). Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει και να χρησιμοποιήσει πολλά άλλα στοιχεία, όπως για παράδειγμα το διαθέσιμο πρωτογενές υλικό ενός αρχαιακού συλλόγου, ένα μουσείο, ή ακόμα και ένα μνημείο (Μονιότ, 2002).

Αντίστοιχα, στους μαθητές διαφαίνεται, το αρκετά χαμηλό ενδιαφέρον προς το μάθημα της ιστορίας. Οι σχολικές κοινότητες δεν αποτελούν τον πυρήνα της ιστορικής γνώσης, ενώ κυριαρχεί η αμφισβήτηση του πρωταρχικού ρόλου που κατέχει, έως τώρα, το σχολικό βιβλίο στο να διαμορφώσει την εθνική συνείδηση

(Μαυροσκούφης, 2008). Η πολλαπλή αδιαφορία που επιδεικνύουν οι μαθητές για το συγκεκριμένο μάθημα, αφενός συσχετίζεται με την αντιστοιχία της διδακτικής πρακτικής που εφαρμόζεται, και αφετέρου με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις αντιλήψεις των μαθητών. Ταυτόχρονα, υπάρχει έντονη γλωσσική δυσκολία η οποία διογκώνει τις δυσχέρειες και τα εμπόδια μέσα στην σχολική αίθουσα. Για την πλειονότητα των μαθητών, το μάθημα της ιστορίας είναι ένα βαρετό, άχρηστο μάθημα ή έστω μια διαδικασία αριστοκρατικής ενασχόλησης με ένα νεκρό παρελθόν. Δεν έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι ένας διάλογος ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες που ανήκουν στο παρελθόν και με την διαφορετικότητα γενικά. Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την διδασκαλία της ιστορίας στους μαθητές, τους κάνει να μην βρίσκουν τίποτα ενδιαφέρον, ενώ έχει τη δυνατότητα να μετατραπεί σε ένα μάθημα ιδιαίτερα συναρπαστικό (Κόκκινος, 2003).

Κεφάλαιο 2: Μάθηση & Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1. Η έννοια της «μάθησης»

Η μάθηση αποτελεί βασική ικανότητα του ανθρώπου, ο οποίος με βάση τις εμπειρίες του, αναπτύσσει αντίστοιχη συμπεριφορά προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση. Η μάθηση επομένως προκύπτει ως διαδικασία της συμπεριφοράς του ανθρώπου και επιδρά σε όλες σχεδόν τις δράσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Μετάνοια-Μπακάλη, 2012). Κατά τον Αριστοτέλη, η μάθηση συνδέεται κι εξυπηρετεί όχι μόνο πρακτικές αλλά και ανώτερες πνευματικές ανάγκες κι ενδιαφέροντα του ανθρώπου. Η μάθηση μπορεί να είναι κοινωνική, μιμητική, προγραμματισμένη μέσω διδασκαλίας κ.ο.κ. (Χρηστάκης, 2002). Αποτελεί μια διαδικασία η οποία επιδρά στην προσωπικότητα, τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και τη δόμηση συγκεκριμένων πεποιθήσεων (Society For Neuroscience, 1996). Συνδέεται άμεσα με την προσαρμοστικότητα, δηλαδή την ικανότητα που έχουν όλοι οι οργανισμοί να μαθαίνουν καινούριες συμπεριφορές προκειμένου να επιβιώνουν στις συνθήκες του περιβάλλοντος που μεταβάλλονται διαρκώς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μάθηση ορίζεται ως η αλλαγή των συμπεριφορών των οργανισμών μέσω της εμπειρίας τους. Συνεπώς η εικόνα που διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας και το περιβάλλον, οι ηθικές αξίες, οι σκέψεις, τα κίνητρα, η γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε, ακόμα και οι συναισθηματικές αντιδράσεις μας καθορίζονται από τη διαδικασία της μάθησης (Καλτσούδα, 2005· Cole & Cole, 2002· Kandel et al., 2006).

Η μάθηση αφορά είτε στη βελτίωση, είτε στην απόκτηση νέων τρόπων συμπεριφοράς, ακόμη και συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών με σκοπό την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Η αντίληψη, η μνήμη, οι σκέψεις, τα συναισθήματα, η βούληση και η προσπάθεια αποτελούν δεξιότητες οι οποίες επιδέχονται βελτίωση (Cole & Cole, 2002). Η απόκτηση νέων ικανοτήτων σε συνδυασμό με τη βελτίωση των υφιστάμενων, συμβάλλουν από κοινού στην ανάπτυξη καλής σχέσης του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς και με το περιβάλλον αυτού, ενώ ταυτόχρονα βοηθούν στην απαλοιφή κακών πρακτικών που αποτελούν τροχοπέδη στην ομαλή ανάπτυξη του ατόμου, σε ατομικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Χρηστάκης, 2002).

Στο σημείο αυτό, προτείνεται ένας διαχωρισμός μεταξύ μάθησης και απόκτησης γνώσεων στα πλαίσια της φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, καθώς δεν υπάρχει ταύτιση των εννοιών. Από μελέτες έχει φανεί ότι ακόμη και πολλές ψυχικές ασθένειες αποτελούν προϊόντα μάθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Μάλιστα, οι σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική επιτάσσουν το σχολείο για όλους, ένα σχολείο το οποίο θα αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και θα αποτελεί ενεργό τμήμα της κοινωνίας και του σύγχρονου κόσμου που διαρκώς μεταβάλλεται. Έτσι τα σχέδια εργασίας αποτελούν την καλύτερη πρακτική μάθησης (Kandel et al., 2006). Οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες μελετούν τους τρόπους λειτουργίας του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη σκέψη, αντίθετα με τις θεωρίες συμπεριφορισμού που επικεντρώνονται στην παρατήρηση συμπεριφορών. Σύμφωνα με τις τελευταίες το άτομο ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα και καταστάσεις με τρόπο παθητικό, ενώ σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, η μάθηση αποτελεί ενεργητική διαδικασία κατανόησης των βιωμάτων. Επομένως, ο άνθρωπος δεν αποδέχεται άκριτα τη γνώση, αλλά επεξεργάζεται κι αμφισβητεί τις πληροφορίες που δέχεται και συνδυάζοντας προηγούμενες γνώσεις και κατάλληλες στρατηγικές είναι σε θέση να μάθει. Το τι και το πώς της μάθησης ορίζονται σε μεγάλο βαθμό και από το κοινωνικό περιβάλλον (Βεκύρη, 2007• Μωρόγιαννης, 2007). Ο Μπαμπινιώτης (2005) θεωρεί ότι η μάθηση αποτελεί α) διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα συστηματικής μελέτης και παιδείας και β) από πλευράς ψυχολογίας, η μεταβολή των δυνατοτήτων (κάποιου) σε ικανότητες, ως αποτέλεσμα πρακτικής εξάσκησης και εμπειρίας.

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση

Η μάθηση είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με την ανθρώπινη εξέλιξη κι άρα επηρεάζεται από βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την ανάγνωση βιβλίων και τη φοίτηση σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, αλλά και μέσω των βιωμάτων που αποκτούμε στην καθημερινή μας ζωή. Σε ότι αφορά στη μάθηση που αποκτάται στα πλαίσια του σχολείου κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, ο ίδιος ο μαθητής, ο δάσκαλος, το υλικό και τα αντικείμενα μάθησης, η μέθοδος διδασκαλίας, όπως επίσης και παράμετροι που συνδέονται με την κοινωνία, τον πολιτισμό ή άλλες πτυχές της καθημερινής πραγματικότητας επηρεάζουν άμεσα και καθοριστικά τη διαδικασία της μάθησης (Βεκύρη, 2007• Χρηστάκης, 2002).

2.3 Τύποι & είδη μάθησης

Στην αρχή, η διαδικασία της μάθησης νοήθηκε από τους αρμόδιους επιστήμονες ως μια διαδικασία ομοιόμορφη σε κάθε περίπτωση κι ως αποτέλεσμα σύνδεσης ενός ερεθίσματος με μια συγκεκριμένη αντίδραση. Ωστόσο, ανάλογα με τις περιπτώσεις και τον τρόπο που συντελείται η μάθηση είναι δυνατό να διακριθούν οι ακόλουθοι τύποι:

- Αποτύπωση: έπεται της γέννησης των ζωτικών οργανισμών και χαρακτηρίζεται από την προσκόλληση των βρεφών ή των μικρών των ζώων στη μητέρα τους ή σε υποκατάστατο αυτής.
- Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση: οι άνθρωποι αλλά και τα ζώα τείνουν να υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές τόσο σε πραγματικά ερεθίσματα όσο και σε υποκατάστατα αυτών, τα οποία κατά κάποιον τρόπο σχετίζονται με τα πραγματικά και πυροδοτούν παρόμοιες αντιδράσεις.
- Ενεργητική ή Συντελεστική Μάθηση: οι αντιδράσεις συνδέονται με το αποτέλεσμά τους κι άρα δρουν ως ενισχυτικά ερεθίσματα.
- Εθισμός: η επανάληψη ενός ερεθίσματος οδηγεί σε εξοικείωση του οργανισμού με αυτό κι έτσι η αντίδραση στο εν λόγω ερέθισμα μειώνεται.
- Μάθηση έπειτα από παρατήρηση: σχετίζεται με τη μίμηση, δηλαδή το άτομο υιοθετεί ή απορρίπτει το παράδειγμα που δίνουν οι άλλοι με τη συμπεριφορά τους.
- Μάθηση των αντιληπτικών κινητικών δεξιοτήτων: αναφέρεται στις αντιδράσεις που συνδέονται με τον τρόπο που λειτουργούν τα όργανα των αισθήσεων και οι μύες του σώματος (Schacter et al., 2012).

Υπάρχει κι άλλο είδος κατηγοριοποίησης των τύπων μάθησης, όπου γίνεται λόγος για **σκόπιμη** μάθηση (intentional), **μη σκόπιμη** μάθηση (unintentional) και **τυχαία**. Ως σκόπιμη ορίζεται η μάθηση την οποία το άτομο θέλει να κατακτήσει επειδή αποβλέπει στην επίτευξη κάποιου στόχου ή διότι τη θεωρεί σημαντική. Η μη σκόπιμη μάθηση είναι το ακριβώς αντίθετο, ενώ η τυχαία λαμβάνει χώρα χωρίς το άτομο να την επιδιώκει, μέσα από συμπτωματικές καταστάσεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Τέλος, τα είδη μάθησης, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε **ανώτερα** και **κατώτερα**. Στα κατώτερα είδη εντάσσονται όσα αναφέρονται στην ικανοποίηση ζωτικών αναγκών, προστασίας και ασφάλειας του εαυτού, στοιχειώδεις διεργασίες του νου και μνήμης. Αντιθέτως στα ανώτερα ανήκουν η απόκτηση γνώσεων και

πολύπλοκων δεξιοτήτων συναισθηματικής και γνωστικής φύσεως, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η ικανότητα κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές συναναστροφές. Ο αναστοχασμός, η δυνατότητα επίλυσης δύσκολων προβληματικών καταστάσεων, η διατύπωση απόψεων και ιδεών, καθώς επίσης και ο σχηματισμός στάσεων, ιδανικών και αξιών εντάσσονται στα ανώτερα είδη μάθησης. Σε περιπτώσεις μεγάλων αποκλίσεων, όπως στη βαριά νοητική υστέρησης για παράδειγμα, τα άτομα εμφανίζουν δυσκολίες στα κατώτερα είδη μάθησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν στα ανώτερα είδη μάθησης (Στασινός, 2003).

Ανά τους αιώνες σημειώθηκαν ποικίλες προσπάθειες κατηγοριοποίησης των ειδών της μάθησης. Εκείνες των συμπεριφοριστών ήταν που καθόρισαν και σε μεγάλο βαθμό τη διατύπωση των στόχων διδασκαλίας στα Αναλυτικά Προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, ο Bloom με τους συνεργάτες του διέκριναν τους σχολικούς στόχους μάθησης σε τρεις κατηγορίες με αντίστοιχες υποκατηγορίες ο καθένας. Συνεπώς, ο **γνωστικός τομέας** περιλαμβάνει τη γνώση, την κατανόηση, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση. Ο **συναισθηματικός** εμπεριέχει την πρόσληψη, την ανταπόκριση, την εκτίμηση των αξιών, την οργάνωσή τους και την ένταξη σε κάποιο συγκεκριμένο αξιακό σύστημα. Ο **ψυχοκινητικός** τέλος, περιλαμβάνει αντανακλαστικές και βασικές κινήσεις, δεξιότητες αντίληψης και κίνησης, κινητική επικοινωνία και φυσικές ικανότητες, όπως ευλυγισία ή αντοχή. Από την άλλη, η ταξινόμηση που πρότεινε ο Gagné αναφέρει οκτώ είδη μάθησης, που αργότερα έγιναν πέντε και πρόκειται για τη μάθηση πληροφοριών, νοητικών δεξιοτήτων, γνωστικών στρατηγικών, στάσεων και δεξιοτήτων κίνησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Από την άλλη, τα στάδια της μάθησης φανερώνουν αν και σε ποιο βαθμό το άτομο έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί συγκεκριμένες δεξιότητες, στάσεις κ.α. που αποκτήθηκαν μέσα από τη διδασκαλία. Έτσι έχουμε τα εξής:

- **Κατάκτηση (acquisition)**: το άτομο έρχεται σε επαφή με μια νέα δεξιότητα, την κατακτά για πρώτη φορά και μαθαίνει να την εφαρμόζει σε όσες περιπτώσεις απαιτείται.
- **Ευχέρεια (fluency)**: το άτομο είναι σε θέση να χρησιμοποιεί με ακρίβεια και άνεση μια δεξιότητα.

➤ Διατήρηση (maintenance): η ευχέρεια στη χρήση της δεξιότητας που έχει αποκτηθεί συνεχίζει να υπάρχει ακόμη κι αν έχει περάσει πολύς καιρός χωρίς αυτή να εφαρμοστεί.

➤ Γενίκευση (generalization): το άτομο είναι σε θέση να εφαρμόζει τη δεξιότητα που έχει κατακτήσει σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές που έχει μάθει.

➤ Προσαρμογή (adaptation): το άτομο μαθαίνει να εφαρμόζει τη δεξιότητα που έχει αποκτήσει με τρόπο τέτοιο ώστε να επιλύει προβλήματα της καθημερινότητάς του (Χρηστάκης, 2002).

Στην εκπαιδευτική πράξη, ο παιδαγωγός οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα στάδια μάθησης και να προσαρμόζει τις δραστηριότητες και τις στρατηγικές ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν αυτά που εκείνος θέλει να διδάξει. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες, ειδικά στις περιπτώσεις των μαθητών με μέτριες και σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες, αποκτούν νόημα μόνο εφόσον έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά τους (Καλαντζής, 2011).

Η μάθηση ως διαδικασία σχετίζεται με τις γνωστικές ικανότητες και την ικανότητα του εγκεφάλου να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν τα αισθητήρια όργανα. Προκειμένου λοιπόν να γίνουν κατανοητές οι Μαθησιακές Δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι γνώστης του τρόπου λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου (Μωρόγιαννης, 2007 · Στασινός, 2003). Είναι σημαντικό να ξέρει ο παιδαγωγός όχι μόνο τι είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής αλλά και με ποιον τρόπο μπορεί να το κάνει. Κατ' αυτόν τον τρόπο διακρίνονται τέσσερα βήματα στη διαδικασία της μάθησης ως ακολούθως:

➤ Πρόσληψη: Αποτελεί το πρώτο επίπεδο στη διαδικασία της μάθησης. Μέσω των αισθήσεων προσλαμβάνονται πληροφορίες από το περιβάλλον και οδηγούνται στον εγκέφαλο για επεξεργασία. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν εδώ η όραση, η ακοή και η κιναισθηση. Σε πρώτη φάση ο εγκέφαλος κάνει μια διαλογή των χρήσιμων και άχρηστων πληροφοριών. Οι χρήσιμες πληροφορίες προωθούνται σε επόμενο επίπεδο για βαθύτερη επεξεργασία.

➤ Κεντρική επεξεργασία μέσω συσχέτισης: Στον φλοιό του εγκεφάλου λαμβάνει χώρα η οργάνωση των πληροφοριών. Εκεί το άτομο προσπαθεί να εντοπίσει σημεία σύνδεσης μεταξύ της καινούριας πληροφορίας και των γνώσεων που έχει κατακτήσει ήδη. Η διαδικασία της συσχέτισης θέτει σε λειτουργία τη βραχυπρόθεσμη (ή εργαζόμενη) μνήμη, την μακροπρόθεσμη

μνήμη, ικανότητες ταξινόμησης, σύγκρισης, αφαίρεσης, γενίκευσης, πρόβλεψης, επίλυσης προβλημάτων κ.α. Οι μαθητές χρειάζονται την καθοδήγηση του δασκάλου προκειμένου να ενεργοποιήσουν όλες αυτές τις διαδικασίες ανώτερης επεξεργασίας, εφόσον αυτές δεν τίθενται αυτόματα σε λειτουργία (Χρηστάκης, 2002).

➤ Έκφραση: Σε αυτό το βήμα γίνεται εύκολα αντιληπτό το αν και κατά πόσο το παιδί έχει αποκτήσει νέα γνώση. Με τη μορφή συζήτησης (προφορική έκφραση) ή επίλυσης ασκήσεων (γραπτή έκφραση), από χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και στάση του σώματος του μαθητή γίνεται φανερό αν είναι συγκεντρωμένος, αν δείχνει ενδιαφέρον ή το ακριβώς αντίθετο.

➤ Κοινωνική αντίληψη: Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι σε θέση να κρίνουν σωστά συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις (Στασινός, 2003).

Τελικό βήμα αποτελεί η επανατροφοδότηση, η οποία αποτελεί την αντίδραση στο αρχικό ερέθισμα. Αυτή με τη σειρά της έχει ως αποτέλεσμα να προκληθεί ένα καινούριο ερέθισμα κι η διαδικασία επαναλαμβάνεται εκ νέου κι αέναα. Με τον τρόπο αυτό η διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών ισούται με εκείνη της μάθησης.

2.4. Ορισμός και περιεχόμενο των «Μαθησιακών Δυσκολιών»

Οι μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ) αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών και ο τρόπος εκδήλωσής τους διαφοροποιείται ανά άτομο. Η κατηγοριοποίησή είναι μια απαιτητική διαδικασία εξαιτίας της ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν οι μαθητές (Hallahan et al., 2022). Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται η διάκριση τους σε γενικές και ειδικές Μ.Δ (Καϊμάρα και συν., 2018). Με τις γενικές να οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια (π.χ. θάνατος στο οικογενειακό περιβάλλον, ελλιπής φοίτηση στο σχολείο, πρόσφυγες κ.α.). Σχετικά με αυτές τις δυσκολίες στη μάθηση που προκύπτουν από περιβαλλοντικούς παράγοντες, αφορούν ως συνήθως αναγνωστικές κ ορθογραφικές δυσκολίες, θεωρούνται παροδικές και υπάρχει η δυνατότητα να απαλειφθούν με εξατομικευμένη υποστήριξη (Κολιάδης, 2010). Ενώ από την άλλη οι ειδικές Μ.Δ οφείλονται σε οργανικά αίτια, τα οποία σχετίζονται με την λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και υπάρχουν εφόρου ζωής στο άτομο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι Μ.Δ τις περισσότερες φορές λειτουργούν ως όρος ομπρέλα μέσα στον οποίον ενσωματώνονται ποικίλες δυσκολίες (Hallahan et al., 2022). Αποτελεί μια ενδογενή, νευρολογικής φύσης διαταραχή η οποία φέρει ως αποτέλεσμα το άτομο που πάσχει από αυτή να αντιμετωπίζει δυσκολία στο τρόπο πρόσληψης, επεξεργασίας, αποθήκευσης και αξιοποίησης των πληροφοριών. Καθορίζεται ως μια απρόσμενη δυσκολία ενός ατόμου με επαρκή νοημοσύνη να κατακτήσει βασικές ακαδημαϊκές και σχολικές γνώσεις όπως η γραφή, η ανάγνωση, η κατανόηση μαθηματικών λειτουργιών και η έλλειψη αριθμητικών λογισμών (Παντελιάδου, 2015).

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» παρόλο που σηματοδοτεί μια συγκεκριμένη περιοχή αναγκών χρησιμοποιείται με ευρύτερη έννοια και καταχρηστικά στις μέρες μας, με τρόπο τέτοιο ώστε να παραποιείται το περιεχόμενό του. Αυτό συμβαίνει αφενός διότι παραδοσιακά, το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι το έξυπνο που όμως δυστυχώς δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Κάτι τέτοιο φαίνεται να εξυπηρετεί τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Γονείς που τα παιδιά τους δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω διαφόρων αιτιών (π.χ. νοητική υστέρηση), χρησιμοποιούν με ευχαρίστηση τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», αφού κοινωνικά αλλά και παθολογικά είναι λιγότερο στιγματιστικός. Οι εκπαιδευτικοί από πλευράς τους επικαλούνται τον όρο προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους γονείς ειδικότερα στον τομέα της ειδικής αγωγής, εφόσον ακούγεται λιγότερο αρνητικός. Στο σημείο αυτό καλό είναι να ξεκαθαριστεί πως ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελεί επιστημονική ορολογία και υπονοεί ότι η προβληματική κατάσταση πηγάζει από τον ίδιο τον μαθητή, συνεπώς ούτε οι γονείς ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι υπαίτιοι για την κατάσταση του μαθητή.

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται με τόση ευκολία είναι διότι συνδέεται με την αναγκαιότητα παροχής βοήθειας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ο όρος καταλήγει να περιγράφει όλα τα παιδιά που χρήζουν βοήθειας λόγω ποικίλων παραγόντων, όπως παιδιά μεταναστών, τσιγγάνων και παλιννοστούντων, παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα, που αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις σε οικογενειακό ή κοινωνικό επίπεδο, παιδιά με προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό πλαίσιο ή με νοητική υστέρηση ελαφράς μορφής. Επομένως, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες»

καταλήγει να συγγέεται με αυτόν της «σχολικής αποτυχίας», αν και ο τελευταίος είναι αρκετά πιο ευρύς με ποικίλες προεκτάσεις (Παντελιάδου, 2009).

Η Παντελιάδου (2009) αναφέρει τι οι Μ.Δ αποτελούν τη μεγαλύτερη μερίδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και το ποσοστό των μαθητών με τέτοια διάγνωση που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία αγγίζει το 50%. Από αυτές, περίπου τα 4/5 αναφέρονται σε δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τον Kirk, οι Μ.Δ χαρακτηρίζουν εκείνη την ομάδα παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές στη γλώσσα, στην ανάγνωση, τον χειρισμό του λόγου και τις κοινωνικές δεξιότητες. Σε αυτή την ομάδα δεν ανήκουν παιδιά με νοητική υστέρηση και αισθητηριακές βλάβες όπως κώφωση ή τύφλωση (Παντελιάδου, 2011). Ως προς τα αίτια, κατά τον Κολιάδη (2010) *«σήμερα θεωρείτε γενικά αποδεκτό ότι τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών οφείλονται σε εγγενείς- γενετικούς, νευροβιολογικούς- παράγοντες χωρίς, όμως να υποτιμάται ο ρόλος των εξωγενών / περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως είναι το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, η οικογένεια και το σχολείο στη σχολική υποεπίδοση των μαθητών»* (Κολιάδης, 2010, σελ. 42).

2.4.1 Ιστορική αναδρομή του όρου των Μαθησιακών Δυσκολιών

Προκειμένου να οριστεί οποιαδήποτε διαταραχή πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η απαιτούμενη ορολογία, τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά και η σαφής πρόγνωση και πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της όποιας παρέμβασης (Πολυχρόνη και συν., 2010). Σε ό, τι αφορά τον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί φαίνεται να συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία. Αρχικά, οι Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν με βάση τα επικρατέστερα συστήματα ταξινόμησης μια εκ των κατηγοριών στις οποίες ενσωματώνονται τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος λοιπόν «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» η «μαθησιακές δυσκολίες» όπως είναι ευρέως γνωστός στην Ελλάδα απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών (Πολυχρονοπούλου, 2012). Επιπλέον, περιγράφουν μια αρκετά ανομοιογενή ομάδα ανθρώπων που είναι εγγενή στα άτομα και υπάρχουν εφόρου ζωής, χωρίς να μπορούν να εξηγηθούν από τις νοητικές ικανότητες του ατόμου που τις φέρει. Όμως, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση απότοκο της νοητικής υστέρησης ή οποιασδήποτε ψυχολογικής διαταραχής (Πλωμαρίτου, 2010).

Η φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι τέτοια που οι ειδικοί που ασχολούνται με αυτές προέρχονται από ποικίλα επιστημονικά πεδία. Έτσι, ψυχίατροι, ψυχολόγοι, νευρολόγοι, εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές είναι μερικές μόνο από τις ειδικότητες που συναντάμε στο πεδίο αυτό. Ο κάθε κλάδος εξετάζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες από άλλο πρίσμα κι ως εκ τούτου προκύπτουν διαφορετικές θεωρίες, αιτιολογία, διάγνωση και τρόποι παρέμβασης που συχνά συγκρούονται και μεταξύ τους. Γίνεται λοιπόν φανερό το πόσο πολύπλοκο είναι το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών αν αναλογιστούμε ότι μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί συνολικά 40 διαφορετικοί ορισμοί (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο Samuel Kirk, το 1963, ήταν ο πρώτος που οριοθέτησε το επιστημονικό πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών κι από τότε έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007• Παντελιάδου, 2009). Σύμφωνα με τον Kirk, οι Μ.Δ αποτελούν μια κατηγορία από διαταραχές και κατέχουν το μεγαλύτερο μερίδιο στο κομμάτι της ειδικής αγωγής. Πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες ενδέχεται να είναι σχολικού, κοινωνικού ή συναισθηματικού χαρακτήρα (Πλωμαρίτου, 2010). Ο όρος είναι τόσο γενικός που περικλείει όλες τις δυσκολίες στη μάθηση ανεξαρτήτως αιτιών (Κρόκου, 2007). Επομένως, γίνεται λόγος για μια εντελώς ανομοιογενή ομάδα, που όμως φέρει κοινά χαρακτηριστικά και εκδηλώσεις των οποίων οι αιτίες ποικίλουν (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Σε αυτήν την ανομοιογένεια εντάσσονται δυσκολίες στην κατάκτηση ικανοτήτων ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών σκέψεων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Με άλλα λόγια είναι όλες εκείνες οι ειδικές διαταραχές που εμφανίζουν τα παιδιά σε μια ή παραπάνω βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση και τη χρήση του λόγου σε προφορική ή γραπτή έκφραση (Αναγνωστοπούλου, 2008). Εδώ εντάσσονται η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία και άλλες καταστάσεις που δεν προέρχονται από δυσλειτουργία των αισθητηριακών οργάνων, νοητική υστέρηση, προβλήματα στο κοινωνικό περιβάλλον και συναισθηματικές διαταραχές. Ο ορισμός αυτός δόθηκε το 1968 από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των Η.Π.Α. με επιβλέποντα τον Kirk και μάλιστα εντάχθηκε και στον νόμο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Ο Kirk αποφαίνεται στο τέλος ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών στον τομέα της μάθησης είναι τόσο έντονες που χρήζουν ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαίδευσής τους (Αθανασιάδη, 2001• Παντελιάδου, 2009• Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες συνεπώς εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ομιλία, στον συλλαβισμό, στη γραφή και στην ορθογραφία των λέξεων, στον χειρισμό μαθηματικών συλλογισμών, στις κινητικές δεξιότητες, στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις (Κρόκου, 2007• Παντελιάδου, 2009). Πολλές φορές οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται με συν νοσηρότητα. Το άτομο δηλαδή μπορεί να εμφανίζει χαμηλή νοημοσύνη, διαταραχές στην ανάπτυξη αισθητηριακής ή ψυχολογικής φύσεως, ενώ παράλληλα να υφίστανται δυσκολίες οικογενειακής, κοινωνικής ή πολιτισμικής μορφής, διγλωσσία, δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και άλλα παρόμοια. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να εμφανιστούν με βασική και μόνη αιτία το ίδιο το σχολείο, την εκπαιδευτική διαδικασία ή τον εκπαιδευτικό που δεν λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή. Σε αυτές τις περιπτώσεις όμως οι δυσκολίες αυτές δεν συνδυάζονται με κάποιους από τους ανωτέρω παράγοντες κι άρα αποτελούν ξεχωριστή περίπτωση (Cole & Cole, 2002). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται απροσδόκητα κι ενώ φαινομενικά το άτομο δείχνει να έχει κατακτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες για μάθηση δεδομένων των επιδόσεών του σε άλλους γνωστικούς τομείς. Αυτές οι δυσκολίες όμως συνοδεύουν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και δεν υποχωρούν παρά την όποια παροχή βοήθειας από το περιβάλλον του (Κρόκου, 2007).

Από τον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών εξαιρούνται τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση ως απόρροια οπτικής, ακουστικής ή κινητικής αναπηρίας, νοητικής υστέρησης, διαταραχών συναισθηματικής φύσεως ή πολιτισμικής αποστέρησης (Bender, 2003). Αυτό γίνεται φανερό ήδη από το 1965, όταν η Bateman ορίζει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ως εκείνα τα παιδιά που εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των νοητικών δυνατοτήτων τους και των επιδόσεών τους, γεγονός που συνδέεται με τη μαθησιακή διαδικασία. Ενδεχομένως αυτές οι δυσκολίες να προέρχονται από δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα χωρίς όμως να απορρέουν από σοβαρές αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμική ή εκπαιδευτική αποστέρηση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το 1971, ο Bannatyne, αναφέρει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα και το αυτό με την ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, ενώ λίγα χρόνια νωρίτερα, ο Myklebust (1967), αποδίδει τις Μαθησιακές Δυσκολίες με τον όρο «ψυχονευρολογικές δυσκολίες», οι οποίες ενδέχεται να εντοπίζονται μαζί με άλλες

ανεπάρκειες αλλά δεν ταυτίζονται απαραίτητα με ορισμένη κατάσταση του εγκεφάλου. Οι Hallahan & Kanfman (1976) χρησιμοποίησαν έναν λειτουργικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο *«οι Μαθησιακές Δυσκολίες υποδηλώνουν δυσχέρειες σε μία ή παραπάνω περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας, και αναφέρεται από κοινού στη δυσλεξία, την υποεπίδοση, και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να έχουν μια αντιμετώπιση που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού»* (Τζιβνίκου, 2015, σελ. 20).

Το 1987 εμφανίζεται ένας ακόμη ορισμός ο οποίος περιλαμβάνει στοιχεία από όλους τους υπόλοιπους και γίνεται αποδεκτός από το σύνολο των επιστημών που μελετούν το φαινόμενο. Η Εθνική Μικτή Επιτροπή (1988) για τις μαθησιακές δυσκολίες στις Η.Π.Α. (National Joint Committee on Learning Disabilities) αναφέρει λοιπόν ότι: *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»* (O'Shea et al., 1998, σελ. 37-38).

Στον ορισμό αυτό μπορούν να ενταχθούν και τα παιδιά με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), τα παιδιά με δυσλεξία και άλλες περιπτώσεις. Η Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες στις Η.Π.Α. (National Joint Committee on Learning Disabilities) τονίζει ακόμη ότι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν θέματα αυτορρύθμισης και κοινωνικής αντίληψης από την προσχολική ηλικία και για όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Παντελιάδου, 2009• Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2.4.2. Κριτήρια διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Από την εποχή που οι Μαθησιακές Δυσκολίες άρχισαν να αποτελούν επιστημονικό πεδίο μέχρι και τις μέρες μας, το πιο βασικό και καθοριστικό κριτήριο για τον εντοπισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν και συνεχίζει να είναι αυτό της **απόκλισης** που παρουσιάζουν οι νοητικές δυνατότητες του ατόμου σε σχέση με τις σχολικές του επιδόσεις (Vaughn & Fuchs, 2003). Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, πολλοί είναι οι ειδικοί που δεν ενστερνίζονται το κριτήριο αυτό ως το μόνο και έγκυρο διότι προκύπτουν ποικίλα θέματα που αφορούν στον τρόπο μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (Vellutino et al., 1998• Siegel, 1989), στον τύπο νοημοσύνης που εξετάζεται μέσα από τις δοκιμασίες (Sternberg & Grigorenko, 2002• Siegel, 1999), στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η μαθησιακή ικανότητα (Coles, 1998), στη μέθοδο με την οποία υπολογίζεται το ποσοστό της απόκλισης που χρειάζεται για να υπάρξει διάγνωση (Scruggs & Mastropieri, 2002• Stanovich, 1999), αλλά και στην υπόθεση ότι νοημοσύνη και σχολικές επιδόσεις συνδέονται (Stanovich, 1999).

Ακόμη, η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δείξει ότι το κριτήριο της απόκλισης δεν είναι απολύτως αξιόπιστο. Κι αυτό, διότι ο μαθητής έπρεπε να διανύσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αποτυχίας προκειμένου να διαγνωστεί ως άτομο με δυσκολίες μάθησης, χωρίς να υποστηρίζεται μαθησιακά κι επομένως οι όποιες δυσκολίες πολλαπλασιάζονταν με την πάροδο του χρόνου. Επιπροσθέτως, τα τεστ που εξετάζουν τον δείκτη ευφυΐας δεν περιλαμβάνουν κάποια δοκιμασία φωνολογικής επίγνωσης, παρά το γεγονός ότι αποτελεί σημαντική ένδειξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Αντιθέτως, τα τεστ νοημοσύνης περιλαμβάνουν λεξιλόγιο και στοιχεία που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα κι έτσι η απόκλιση εμφανίζεται ακόμη μεγαλύτερη (Siegel & Himel, 1998).

Παράλληλα, με το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ νοητικού δυναμικού και σχολικών επιδόσεων χρησιμοποιείται και το **κριτήριο αποκλεισμού άλλων αιτιών**. Και τα δύο οδήγησαν τους επιστήμονες στην ανάγκη εύρεσης κι άλλων κριτηρίων προσδιορισμού των Μ.Δ. Έτσι, έχουμε πλέον τη χρήση ψυχομετρικών τεστ, την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης και τη **μελέτη Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία (Response-to-instruction)**. Η τελευταία αξιολογεί την επίδοση πριν και μετά την παρέμβαση κι όχι την απόκλιση ικανοτήτων και επιδόσεων και κερδίζει σταθερά έδαφος στον τομέα της διάγνωσης των Μ.Δ (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Η έγκαιρη κι αποτελεσματική παρέμβαση και η διαρκής αξιολόγηση της

προόδου των μαθητών αποτελούν βασικά σημεία της συγκεκριμένης μεθόδου. Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία διενεργείται σε τρεις φάσεις:

I. Με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει τις ικανότητες των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, συγκέντρωσης και προσοχής, ακολουθεί κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας, ενώ παράλληλα αξιολογεί την πορεία τους. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα, ο εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τις μεθόδους παρέμβασης που ακολούθησε.

II. Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τους μαθητές που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα και εξελίσσονται πιο αργά συγκριτικά με τους άλλους συμμαθητές τους. Αυτοί χαρακτηρίζονται ως «μαθητές σε κίνδυνο» κι έτσι ξεκινά εξειδικευμένη υποστήριξη για αυτούς είτε μέσα είτε έξω από την τάξη για περίπου 8 εβδομάδες. Εάν βελτιωθούν σημαντικά μέσα σε αυτό το διάστημα, τότε παύουν να ανήκουν πλέον στην κατηγορία υψηλού κινδύνου και συνεχίζουν να παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα της τάξης τους.

III. Όσοι μαθητές δεν παρουσίασαν σημαντική βελτίωση με την παρέμβαση αυτή παραπέμπονται για αξιολόγηση από ειδική ομάδα επιστημόνων σε εξειδικευμένα κέντρα. Η διάγνωση είναι που θα δείξει αν οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν Μ.Δ (Speece, Case & Molloy, 2003).

Η ανταπόκριση στη διδασκαλία ενδεχομένως να φαντάζει αρκετά πολύπλοκη και λιγότερο αντικειμενική μέθοδος εντοπισμού Μαθησιακών Δυσκολιών, όμως αξιοποιεί πολλές πληροφορίες, οι οποίες προέρχονται από την εκπαιδευτική πράξη. Η αξιολόγηση δεν βασίζεται σε μια συγκεκριμένη ώρα ή μέρα, αλλά σε ένα πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ακόμη, η ανταπόκριση στη διδασκαλία ξεκινά με παρέμβαση από την πρώτη μέρα κι έπειτα ακολουθεί η διάγνωση. Στις προηγούμενες περιπτώσεις που αναλύθηκαν η διάγνωση προηγείται της παρέμβασης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

2.5 Βασικές κατηγορίες για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται ποικίλων τύπων προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά, συνεπώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προκειμένου να σχηματιστεί ένα προφίλ για του μαθητές αυτούς. Αυτό δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο των ειδικών (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα κυρίαρχα προβλήματα που εντοπίζονται στα άτομα που έχουν Μ.Δ βρίσκονται στον τομέα της πρόσληψης και παραγωγής γραπτής και προφορικής έκφρασης, στην ανάγνωση, στη γραφή και στον χειρισμό μαθηματικών συλλογισμών και ποικίλουν σε ένταση και έκταση σε κάθε άτομο (Καλομοίρης, 2007). Οι μαθητές με Μ.Δ εμφανίζουν διαφορές συγκριτικά με το επίπεδο γνώσεων που κατέχουν οι συνομήλικοι συμμαθητές τους έως και περίπου ένα έτος κι γίνονται αντιληπτές από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι βασικές λοιπόν κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες γίνεται η διάγνωση των Μ.Δ είναι οι κάτωθι:

2.5.1 Δυσκολίες στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου

Η συγκεκριμένη κατηγορία δυσκολιών έχει επιλεγεί να ενταχθεί στην διδακτική μας πρόταση σε συνδυασμό με την χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας. Η επιλογή αυτής της κατηγορίας έγινε με σκοπό να διευκολύνουμε τους μαθητές με ΜΔ να αφομοιώσουν σε πρώτο στάδιο την ιστορική τους γνώση έτσι ώστε μέσα από τη δόμηση ενός πολυτροπικού υλικού, να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη.

Οι δυσκολίες στον τομέα της προφορικής έκφρασης σχετίζονται άμεσα με προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή γραπτού λόγου τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λιβανίου, 2004). Άτομα που εμφανίζουν προβλήματα στην ανάκληση και αποθήκευση προφορικών δεδομένων και στη φωνολογική επεξεργασία δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση, ανάλυση και κατανόηση των πληροφοριών που λαμβάνουν με αυτόν τον τρόπο (Καλομοίρης, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ελλιπές λεξιλόγιο, αδυναμίες στη γραμματική και σύνταξη, δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007 • Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Επίσης, οι μαθητές συχνά δεν ακολουθούν συγκεκριμένη δομή για τη συγγραφή κειμένου, παραλείπουν τον έλεγχο στο τέλος, δεν αξιοποιούν την κριτική τους ικανότητα και δεν προσαρμόζουν πάντα

το ύφος του γραπτού τους ανάλογα με τον αναγνώστη στον οποίο απευθύνονται (Troia, 2006).

Σε αυτό το σημείο καλό είναι να γίνει διάκριση μεταξύ «αγραφίας» και «αφασίας». Η πρώτη αναφέρεται στη δυσκολία του ατόμου να μεταφέρει σε απλή γραπτή μορφή τις ιδέες του, ενώ η δεύτερη αφορά στη δυσκολία του να παράγει γραπτό λόγο (Παντελιάδου, 2011). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν δυσχέρεια και στα δύο είδη γραπτού λόγου, τα οποία μπορεί να είναι συνδιαστικής μορφής (ορθογραφία, σύνταξη, ορθή χρήση σημείων στίξης, κεφαλαία-μικρά γράμματα και οργάνωση κειμένου) (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003• Παντελιάδου, 2004• Σπαντιδάκης, 2004) ή να σχετίζεται με τη δεξιότητα της γραφής ψυχοκινητικά (αργή, δυσανάγνωστη και προβληματική γραφή) (Miller-Shaul, 2005• Graham & Harris, 2003). Οι δυσκολίες στην ορθογραφία απορρέουν από ελλείμματα γλωσσικών δεξιοτήτων και φωνολογικής ενημερότητας, καθώς επίσης και από ελλείψεις κινητικές και οπτικοκινητικές δεξιότητες (Berninger, 2004). Σε ό, τι αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου προϋπόθεση αποτελεί η καλά αναπτυγμένη ακρόαση, ομιλία και ανάγνωσήσε συνδυασμό με εκτελεστικές λειτουργίες (Altemeier et al., 2006• Hooper et al., 2002).

Τα γραπτά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι συνήθως μικρά σε έκταση, το περιεχόμενό τους εμφανίζεται προβληματικό, όπως και η ορθογραφία, η στίξη, η σύνταξη και το λεξιλόγιο (Troia, 2006• Quinlan, 2004). Αυτό οφείλεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μεταφορά των ιδεών τους σε γραπτή μορφή, στη χρήση μη αποτελεσματικών στρατηγικών και στην αδυναμία τους να εντοπίσουν τυχόν λάθη. Επομένως, δεν υπάρχει σωστή ανατροφοδότηση προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους (Troia, 2006• Παντελιάδου, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάσαμε ένα πολυτροπικό υλικό που υποστηρίζει τους μαθητές ώστε να παράγουν κείμενα (μικρής έκτασης). Ο κατάλληλος σχεδιασμός του υλικού είναι πολύ σημαντικός προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τα ζητούμενα και να τους βοηθήσουμε να προχωρήσουν στη διατύπωσή τους.

2.5.2 Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή

Οι περισσότεροι μαθητές με Μ.Δ εμφανίζουν δυσκολίες στην γραπτή έκφραση και ειδικότερα στην ανάγνωση. Αυτό προκύπτει από δυσχέρειες σε γνωστικές δεξιότητες που αφορούν στην αντίληψη, στην οπτική και ακουστική μνήμη, στη γλώσσα και στη φωνολογική επίγνωση (Πολυχρόνη και συν., 2010). Έτσι, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τα σύμβολα του γραπτού λόγου ούτε να διαβάσουν με ευχέρεια με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόηση (Μετάνοια & Μπακάλη, 2012). Ήδη από το νηπιαγωγείο είναι εφικτό να εντοπιστούν ελλείμματα φωνολογικής ενημερότητας, τα οποία αποτελούν εμπόδιο για την κατάκτηση του αλφαριθμητικού κώδικα και την επεξεργασία του (Παντελιάδου, 2011• Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή, αναφέρονται με τον όρο δυσλεξία. Ως δυσλεξία ορίζεται *«η διαταραχή που εκδηλώνεται μέσω της δυσκολίας στην εκμάθηση της ανάγνωσης παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικό-πολιτιστικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες είναι συχνά ιδιοσυστατικού χαρακτήρα»* (Καραπέτσας, 1991). Ένας άλλος ορισμός για τη δυσλεξία από τη Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας, την περιγράφει ως *μία ειδική μαθησιακή δυσκολία νευρολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κατάκτηση αλφαριθμητισμού, στην ακριβή κι αβίαστη αναγνώριση των λέξεων και από μειωμένες ικανότητες για σωστή ορθογραφία και αποκωδικοποίηση. Αυτές οι δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ενός ελλείμματος στο φωνολογικό τμήμα της γλώσσας, το οποίο είναι συχνά ασύμβατο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής σχολικής καθοδήγησης. Ως δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να υπάρχουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων και στην μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης που μπορεί να παρεμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη συσσώρευση γνώσεων* (International Dyslexia Association, 2002 στο Παπαβασιλείου, 2015, σελ.10).

Στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού οι μαθητές με Μ.Δ μπερδεύουν τα γράμματα, τους αριθμούς, τις ακολουθίες, συλλαβίζουν με περίεργο τρόπο, διαβάζουν αργά χωρίς έκφραση, επαναλαμβάνουν τμήματα του κειμένου, αντιγράφουν πληροφορίες με δυσκολία και χρειάζονται μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερο χρόνο προκειμένου να πετύχουν ένα καλό αποτέλεσμα στην ανάγνωση. Πρόκειται λοιπόν για μια δίολου ευχάριστη κι αρκετά κουραστική διαδικασία (Βαρσαμίδου &

Σπαντιδάκης, 2007• Σπαντιδάκης, 2009). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη γραφή και την ορθογραφία των λέξεων, τα άτομα με Μ.Δ εμφανίζουν προβλήματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, περιεχομένου, τρόπου γραφής αλλά και ελεύθερης έκφρασης (Καλομοίρης, 2007• Πολυχρόνη και συν., 2010• Πρωτόπαπας, 2007).

Η αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση είναι τόσο σπουδαία ώστε κατέχει κυρίαρχο ρόλο στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, όπου οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν μεγάλης έκτασης κείμενα, επιστημονικούς όρους και σύνθετα νοήματα, οι δυσκολίες μεγεθύνονται. Όσο πιο περίπλοκη είναι η ορθογραφία των λέξεων και η σύνθεση των συλλαβών τόσο λιγότερη η αναγνωστική ευχέρεια (Παντελιάδου, 2011).

Η κατανόηση συνδέεται με αποκωδικοποίηση, οικοδόμηση αναπαραστάσεων των λέξεων και νοητικών μοντέλων για όλο το κείμενο (Randi et al., 2005). Τόσο η αποκωδικοποίηση όσο και η ευχέρεια στην ανάγνωση συνδέονται άμεσα με την κατανόηση. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν έρευνες που υποδεικνύουν ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση στο κομμάτι της κατανόησης μπορεί να εμφανίζονται χωρίς να υπάρχουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (Bishop & Snowling, 2004). Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές εμφανίζουν ελλιπές λεξιλόγιο και δυσκολίες στη μορφολογία και στη σύνταξη (Catts & Hogan, 2003). Εάν στις δυσχέρειες που αφορούν στην αναγνωστική ευχέρεια προσθέσουμε και τη δυσκολία συγκέντρωσης των παιδιών με Μ.Δ και την αδυναμία σύλληψης των σκοπών της ανάγνωσης και του αναστοχασμού πάνω στο κείμενο, γίνεται φανερό πόσο επίπονη διαδικασία είναι η ανάγνωση (Bender, 2004• Graham & Bellert, 2004• Μπότσας, 2007).

2.5.3 Δυσκολίες συλλογισμού

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά δίνουν παρορμητικές και τις περισσότερες φορές λάθος απαντήσεις καθώς δεν επεξεργάζονται τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους για τις ερωτήσεις στις οποίες πρέπει να αποκριθούν. Εμφανίζουν λοιπόν μειωμένη στοχαστικότητα και αξιοποίηση γνωστικών στρατηγικών μάθησης, όπως και ελλιπείς δεξιότητες αυτορρύθμισης (Φλωράτου, 2009). Προβλήματα επίσης διακρίνονται και στο κομμάτι της μεταγνωστικής διαδικασίας, που αφορά στον έλεγχο των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξαν μέσα

από τη γνωστική προσπάθεια που κατέβαλαν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007• Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2.5.4 Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στον μάθημα των Μαθηματικών παρόλο που δεν έχουν Μ.Δ, πόσο μάλλον όταν έχουν. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές δυσκολεύονται να προσανατολιστούν, δεν μπορούν να αντιληφθούν την έννοια των αριθμών ούτε να ακολουθήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, δυσκολεύονται να οριοθετήσουν το σώμα τους στον χώρο, αλλά και να εξηγήσουν γραφήματα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Από έρευνες έχει φανεί ότι οι επιδόσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά είναι έως και δύο τάξεις πιο χαμηλά από την τάξη στην οποία φοιτούν στο Δημοτικό, ενώ στην περίπτωση των εφήβων το επίπεδο αντιστοιχεί με αυτό της Ε' τάξης (Wagner, 1995). Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται κυρίως να χειριστούν τα κλάσματα και τις αφηρημένες έννοιες, κάνουν πολλά λάθη στην επίλυση αριθμητικών πράξεων και ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές πρόσθεσης και αφαίρεσης από τους άλλους συμμαθητές τους (Maccini & Hughes, 2000• Maccini & Ruhl, 2000). Οι μέθοδοι επίλυσης των ασκήσεων και ανάκλησης μαθηματικών πληροφοριών είναι επίσης διαφορετικές από αυτές των λοιπών μαθητών. Ακόμη, οι μαθητές με Μ.Δ εμφανίζουν δυσχέρειες στην ταξινόμηση, σειροθέτηση και διατήρηση των αριθμών και προτιμούν να εφαρμόζουν επιφανειακές στρατηγικές επίλυσης ασκήσεων, όπως μέτρηση με τη χρήση δαχτύλων (Torbeys et al., 2004).

Πολλές φορές τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνουν να μην κατανοούν τη γλώσσα των μαθηματικών, ειδικά αν αντιμετωπίζουν και προβλήματα στην ανάγνωση. Όταν έχουν να διαχειριστούν προβλήματα με πολλές πράξεις, χρειάζονται καθοδήγηση προκειμένου να οδηγηθούν σε λύση, κάτι που μεταφέρεται από το κομμάτι των Μαθηματικών και στην καθημερινή τους ζωή, όπου δυσκολεύονται να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις (Fuchs & Fuchs, 2002• Bryant, 2005). Επιπροσθέτως, συχνό φαινόμενο αποτελεί και ο σχεδόν ανύπαρκτος αναστοχασμός των μαθητών αυτών πάνω στο αποτέλεσμα των ενεργειών τους (Parmar & Signer, 2005).

2.6 Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κάθε άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζει απαραίτητα όλες τις παραπάνω δυσκολίες κι αντίστροφα τα άτομα που ενδεχομένως φέρουν ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν συνεπάγεται ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011). Παρακάτω θα αναλυθούν ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές με Μ.Δ.

2.6.1 Αντίληψη

Οι λειτουργίες της αντίληψης θεωρήθηκαν, όπως φάνηκε και από την ιστορική αναφορά που πραγματοποιήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η βασική αιτία και το μείζον χαρακτηριστικό των Μ.Δ. Άτομα που χαρακτηρίζονται από Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν δυσχέρεια στην οπτική και ακουστική αντίληψη κι επεξεργασία παρά το γεγονός ότι δεν έχουν μειονεξία στις αντίστοιχες αισθήσεις (Παντελιάδου, 2011). Πλήθος ερευνών παλαιότερων κυρίως ετών έχουν καταδείξει τη σχέση της δυσλεξίας με θέματα περιφερειακής όρασης κι ελαττωματικές κινήσεις των ματιών.

Ακόμη, προβλήματα ακουστικής μνήμης, ανάκλησης κι επεξεργασίας έχουν συνδεθεί με δυσχέρειες στην ακουστική αντίληψη. Η γνωστή νευροψυχολόγος Tallal (2004) απέδειξε τη σύνδεση της προβληματικής ακουστικής επεξεργασίας με τις χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Ωστόσο, μεταγενέστερες έρευνες δεν επιβεβαίωσαν αυτά τα ευρήματα. Στις μέρες μας, έχει αποδειχθεί ότι η οπτική και η ακουστική αντίληψη δεν αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά των Μ.Δ, καθώς άλλοι παράγοντες θεωρούνται μεγαλύτερης σημασίας, όπως για παράδειγμα η φωνολογική επεξεργασία (Smith, 2004).

2.6.2. Γλώσσα

Από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι Μ.Δ στην ανάγνωση σχετίζονται με προβλήματα προφορικής έκφρασης, γεγονός που καταδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Ωστόσο, διαφορετικές δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται με διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η ευχέρεια και η αποκωδικοποίηση κατά την ανάγνωση (Bishop & Snowling, 2004). Μεγάλη έμφαση έχει δοθεί στη φωνολογική ενημερότητα κι έτσι

έχουν σχηματιστεί δύο υποθέσεις: αυτή του **φωνολογικού ελλείμματος** και αυτή του **διπλού ελλείμματος**.

Οι μαθητές με δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση δεν αναγνωρίζουν εύκολα τα μέρη του προφορικού λόγου, κάνουν λάθη στην ανάλυση των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Ακόμη, δυσκολεύονται να κάνουν ομοιοκαταληξίες, να συνθέσουν και να αντιστρέψουν φωνήματα ειδικά όταν τους δίνονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης αξιοποιούνται κυρίως η ανάγνωση και η ορθογραφία ψευδολέξεων. Τα άτομα που έχουν δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθή γραφή των ψευδολέξεων (Κωτούλας, 2007• Μανωλίτσης, 2001• Snowling, 2000• Lundberg & Høien, 2001). Τα προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας παρότι εντοπίζονται από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου συνεχίζονται και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και διογκώνονται με την πάροδο των ετών σε όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003• Παντελιάδου, 2011).

Τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 1999). Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν δεν γίνεται λόγος για έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης μόνο, αλλά και για έλλειψη ικανότητας για αυτόματη κατονομασία οπτικών συμβόλων, λειτουργία ανεξάρτητα από τη φωνολογική επίγνωση. Έτσι, διακρίνονται τρεις κατηγορίες μαθητών: α) με έλλειμμα φωνολογικής ενημερότητας, β) με αργή κατονομασία οπτικών συμβόλων και γ) με συνδυασμό και των δύο. Η τελευταία περίπτωση είναι και η πιο δύσκολη, ενώ η δεύτερη παρουσιάζει τις λιγότερες δυσκολίες (Lovett et al., 2000). Τα παιδιά που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο προκειμένου να ονοματίσουν χρώματα, λέξεις, αριθμούς και αντικείμενα. Η δυσκολία τους αυτή έχει συνδεθεί με αναγνωστικές δυσκολίες και διακρίνει τους μαθητές με δυσλεξία (Παντελιάδου, 2011). Προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης έχουν αποβεί αποτελεσματικά σε αντίθεση με τα αντίστοιχα για ενίσχυση της αυτόματης κατονομασίας (Κωτούλας και συν., 2001• Πόρποδας και συν., 1998• DeJong & Vrieling, 2004).

Ακόμη, η γνώση του συντακτικού, το πλούσιο λεξιλόγιο και η κατανόηση της προφορικής έκφρασης επιδρούν θετικά στην αναγνωστική ικανότητα. Τα παιδιά με Μ.Δ φαίνεται να υστερούν συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους στους τομείς αυτούς (Bishop & Adams, 1990• Nation & Snowling, 2000).

2.6.3 Μνήμη

Η έννοια της μνήμης αναφέρεται στην ικανότητα κωδικοποίησης, επεξεργασίας και ανάκλησης πληροφοριών με τις οποίες έχει έρθει το άτομο σε επαφή κάποια στιγμή στη ζωή του (Swanson et al., 2004). Τα άτομα με Μ.Δ εμφανίζουν δυσχέρεια σε όλες τις πτυχές της μνημονικής ικανότητας οι οποίες μαζί με την έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης επιδρούν στις δεξιότητες χειρισμού της γλώσσας, ορθογραφίας και ανάγνωσης (Swanson, 1994• Ceci et al., 1981).

Μελέτες έδειξαν ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες εμμένουν ακόμη και έπειτα από διδασκαλία κατάλληλων στρατηγικών (Sousa, 2001). Όταν μάλιστα εμπλέκονται γλωσσικά δεδομένα η βραχύχρονη μνήμη παρουσιάζει μειωμένες δυνατότητες. Οι δυσχέρειες είναι ακόμη πιο έντονες όταν έχει μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από τη στιγμή της παρουσίασης της πληροφορίας μέχρι τη στιγμή της ανάκλησής της. Η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης, ο επιφανειακός και επιτόλαιος χειρισμός των πληροφοριών, η ασθενής βραχύχρονη μνήμη και οι αναποτελεσματικές στρατηγικές οργάνωσης επιδρούν αρνητικά και στη μακροχρόνια μνήμη (Swanson et al., 2004). Σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη, δηλαδή το τμήμα εκείνο του εγκεφάλου που διατηρεί ένα κομμάτι της πληροφορίας ενεργό για όσο διαρκεί η επεξεργασία αυτής, παρατηρούνται επίσης μειωμένες δυνατότητες καθώς οι πληροφορίες γλωσσικής και οπτικοχωρικής φύσεως είναι απαραίτητες για τη διαδικασία αυτή (Sousa, 2001). Τέλος, οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάκληση ακολουθίας φωνημάτων, γραμμάτων πραγματικών λέξεων και επιπλέον διαφόρων άλλων, όπως αυτά των μαθηματικών δεδομένων. Τα ζητήματα αυτά στην μνήμη εργασίας πιθανολογείται να πηγάζουν από την αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας έτσι ώστε αυτή να αποθηκευτεί επιτυχώς (Παντελιάδου, 2015).

2.6.4 Προσοχή & συγκέντρωση

Οι έρευνες που ασχολούνται με το χαρακτηριστικό αυτό, ουσιαστικά μετρούν τον χρόνο παραμονής του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο έργο. Ενώ λοιπόν τα παιδιά που δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένα κατά το μεγαλύτερο κομμάτι της διδασκαλίας (περίπου 60%-80%), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αγγίζουν το 30%-60% (Brown & Wynne, 1984• Hallahan, Gajar, Cohen, & Tarver, 1978• McKinney & Feagans, 1983). Επειδή κατά καιρούς

υπήρξαν μελέτες που έφεραν αντικρουόμενα αποτελέσματα σχετικά με την προσοχή των μαθητών σε συνθήκες διδασκαλίας και εργαστηριακές, ο Bender (2004) αναφέρει πως οι μαθητές με Μ.Δ δεν μπορούν να αντιληφθούν πού πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους, τι είναι δηλαδή σημαντικό και τι όχι, γι' αυτό και εμφανίζουν αυτές τις αποκλίσεις. Ο Smith (2004) από την άλλη υποστηρίζει ότι η ελλειμματική προσοχή που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μ.Δ οφείλεται κυρίως στην παρορμητική τους διάθεση και σε ελλιπείς γλωσσικές διεργασίες. Συνεπώς, τα προβλήματα στον τομέα της προσοχής μπορεί να οφείλονται σε πολύ αργή επεξεργασία των δεδομένων, που με τη σειρά της οδηγεί τον μαθητή στο να χάσει το ενδιαφέρον του, να διασπαστεί η προσοχή του, να εφαρμόσει μη αποτελεσματικές στρατηγικές κι έτσι να έχει μια πολύ χαμηλή επίδοση (Bender,2004).

Ωστόσο, δεν πρέπει να συγχέουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο κομμάτι της προσοχής τα άτομα με Μαθησιακές με τις αντίστοιχες των ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, καθώς είναι άλλης φύσεως και έκτασης. Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με Μ.Δ που έχουν προβλήματα προσοχής στο Δημοτικό με απόκλιση 2-3 έτη από τους λοιπούς συμμαθητές τους, όταν εισέλθουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το χάσμα μεγαλώνει ακόμη περισσότερο (Παντελιάδου, 2011).

2.6.5 Μεταγνώση

Με τον όρο μεταγνωστικές δεξιότητες νοούνται όλες εκείνες οι ενέργειες που αφορούν επιλογή κατάλληλων στρατηγικών, παρακολούθηση της πορείας της δραστηριότητας που έχει ανατεθεί και αναστοχασμός των αποτελεσμάτων (Παντελιάδου, 2011).

Τις περισσότερες φορές, οι μαθητές με Μ.Δ δεν αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις των εργασιών διότι ενδεχομένως τις ερμηνεύουν με τρόπο επιφανειακό κι έτσι οδηγούνται σε αποτυχία. Άλλες φορές, προτιμούν να παραιτηθούν λόγω των υψηλών απαιτήσεων προκειμένου να γλιτώσουν από μια ακόμη αποτυχημένη προσπάθεια (Graham & Bellert, 2004). Επειδή η μεταγνωστική δεξιότητα σχετίζεται άμεσα με τις στρατηγικές που εφαρμόζει το άτομο, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνονται να υστερούν σε αυτό το κομμάτι (Μπότσας, 2007). Έχουν επίγνωση της αξίας των στρατηγικών, ωστόσο επιλέγουν απλές και περιορισμένες στρατηγικές, τις

οποίες δυστυχώς δεν γνωρίζουν πώς να τροποποιήσουν και να τις προσαρμόσουν κατάλληλα ώστε να πετύχουν ένα καλό αποτέλεσμα (Παντελιάδου, 2011).

2.6.6 Αυτορρύθμιση

Σχετίζεται με τις διεργασίες της μετάγνωσης, καθώς η αυτορρύθμιση αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και προσαρμόζουν κατάλληλα σκέψεις, συναισθήματα και τεχνικές με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους (Schunk & Zimmerman, 1994). Με άλλα λόγια, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία θέτοντας στόχους, οργανώνοντάς και κατηγοριοποιώντας τα δεδομένα που διαθέτουν, προσαρμόζοντας ανάλογα τη συμπεριφορά τους, αξιοποιώντας κίνητρα και πεποιθήσεις με τελικό στάδιο τον αναστοχασμό πάνω στην όλη διαδικασία. Τα προβλήματα αυτορρύθμισης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μ.Δ αποτελούν τροχοπέδη στην ανεξάρτητη και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Μπότσα & Παντελιάδου, 2007).

2.6.7 Κίνητρα

Τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, εφόσον πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία. Σε έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με Μ.Δ εμφανίζουν παθητική στάση και τα κίνητρά τους είναι κάθε άλλο παρά ισχυρά. Αυτό ίσως οφείλεται και στις συνεχόμενες αποτυχημένες προσπάθειές τους, οι οποίες επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους θεωρώντας πως δεν υπάρχει περίπτωση να τα καταφέρουν έστω κι αν προσπαθήσουν (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σε θέση να κρίνουν αν μπορούν να τα καταφέρουν ή όχι σε ένα έργο κι επειδή συνήθως έχουν χαμηλές προσδοκίες εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα, απροθυμία περαιτέρω ενασχόλησης και παραίτηση. Εισέρχονται λοιπόν σε έναν φαύλο κύκλο αποτυχίας και «*μαθημένης αβοηθησίας*» (Sideridis, 2005).

Οι μαθητές αυτοί αποφεύγουν να θέτουν γνωστικούς στόχους για το μέλλον προσπαθώντας να αποφύγουν τη συναισθηματική φόρτιση και την ενδεχόμενη αποτυχία, με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται στη λεγόμενη αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η τελευταία χαρακτηρίζεται από στόχους, στρατηγικές οργάνωσης, κωδικοποίησης, παρακολούθησης και ελέγχου και συνοδεύεται από το αίσθημα της

ικανοποίησης για την προσπάθεια που καταβάλλεται. Συνεπώς είναι λογικό οι Μαθησιακές Δυσκολίες να αποτρέπουν τους μαθητές από την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Μπότσας, 2007).

2.7 Συμπεριφορά, Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Αν και οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν στις γνωστικές δυσχέρειες των παιδιών με Μ.Δ, είναι εξίσου σημαντικό να διερευνώνται και οι κοινωνικές τους σχέσεις.

Τα άτομα με Μ.Δ εμφανίζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες λόγω δυσκολίας στην ερμηνεία κοινωνικών συμπεριφορών και επιλογής κατάλληλων τρόπων αντίδρασης. Τείνουν να έχουν χαλαρές φιλίες με συμμαθητές που επίσης έχουν Μ.Δ ή είναι ηλικιακά μικρότεροι (Wiener & Schneider, 2002). Λόγω των δυσχερειών αυτών, τα παιδιά αυτά βιώνουν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό την απομόνωση από την ομάδα και εξ αιτίας αυτού η μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται σε ομαδικές εργασίες γίνεται προβληματική. Αυτό με τη σειρά του πυροδοτεί έντονες αντιδράσεις από τα παιδιά αυτά, διακοπή φοίτησης και γενικότερα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, απάθεια ή εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001).

Οι δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων αυτών αποτελούν απόρροια των Μ.Δ. Ωστόσο δεν αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και κοινωνικές. Κάποιοι μάλιστα είναι και πολύ δημοφιλείς στους συμμαθητές τους και αναπτύσσουν ισχυρές και αμοιβαίες φιλίες.

Σύμφωνα με έρευνα των Smart et al., (1996), παρατηρείται ότι το φύλο επηρεάζει την εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δηλαδή, το 2/3 των αγοριών με Μ.Δ εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ το 2/3 των κοριτσιών με ανάλογες δυσκολίες δεν παρουσίαζαν ζητήματα διαπροσωπικής προσαρμογής .

Τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας για την καταπολέμηση των κοινωνικών δυσκολιών που βιώνουν τα άτομα αυτά. Σύμφωνα με αυτό, το ενδιαφέρον εστιάζεται εξωτερικά του ατόμου. Η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τις δυσκολίες τους και να θέτουν επιτεύξιμους στόχους. Έτσι, η αυτοπεποίθησή τους αυξάνεται και η μαθησιακή τους πορεία ανακάμπτει. Ακόμη, σπουδαία θέση κατέχουν οι φιλίες που αναπτύσσουν, καθώς λειτουργούν υποστηρικτικά (Wong, 2003• Wiener & Schneider, 2002).

2.7.1 Συναισθηματική εξέλιξη

Οι μαθητές με Μ.Δ έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερα και εντονότερα αρνητικά συναισθήματα συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Μπότσας, 2007). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, αλλά και το άγχος αποτελούν παράγοντες συναισθηματικής ανάπτυξης που σχετίζονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Sideridis, 2005). Η χαμηλή αυτοαντίληψη των μαθητών αυτών απορρέει όχι μόνο από τις αποτυχίες που βιώνουν στα σχολικά μαθήματα, αλλά και από τις μειωμένες κοινωνικές τους δεξιότητες (Palombo, 2001).

Οι μαθητές με Μ.Δ τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι συμμαθητές, τα μαθήματα ή εντελώς τυχαία γεγονότα. Βέβαια αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί κι από ότι οι τρεις πρώτοι είναι κι εκείνοι που αποδίδουν στα παιδιά αυτά αρνητικούς χαρακτηρισμούς για τη στάση και τις επιδόσεις τους. Κάτι τέτοιο είναι πολύ πιο συχνό στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει διάγνωση και τα παιδιά αισθάνονται μπερδεμένα και κατώτερα σε σχέση με τους λοιπούς συμμαθητές τους οι οποίοι δείχνουν να τα καταφέρνουν (Palladino et al., 2000• Palombo, 2001).

Τα πορίσματα ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τις αδυναμίες, τα όρια και τις δυνατότητές τους προκειμένου να αποδεχτούν τα ίδια τη διαφορετικότητά τους και να βοηθήσουν και τους γύρω τους να την κατανοήσουν (Παντελιάδου, 2011). Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται και οι πιθανότητες για θετική μελλοντική τους πορεία (McGrady et al., 2002 στο Παντελιάδου, 2011).

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν μεγαλύτερο άγχος απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους, παραπονιούνται για σωματικούς πόνους και διαταραχές στον ύπνο, ενώ στους εφήβους η κατάσταση είναι ακόμη πιο έντονη (Dolinger et al., 1988). Η παροχή κατάλληλης στήριξης και βοήθειας στους μαθητές με Μ.Δ, η θετική ενίσχυση και η θέσπιση επιτεύξιμων στόχων επιδρούν θετικά στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Παντελιάδου, 2011).

2.8 Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα

Στη χώρα μας, οι Μ.Δ μελετήθηκαν για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Πόρποδας, 1981• Αλεβίζου, 2002) και από το 1985 κι έπειτα θεσπίστηκαν μέτρα κυρίως για την αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών, με τον νόμο 1143/85. Στον νόμο αυτό, ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες με την έννοια που χρησιμοποιούταν

και στο εξωτερικό, κατέληξε να περιλαμβάνει όλες τις μορφές δυσκολιών κατά τη σχολική φοίτηση κι ακόμη πιο γενικευμένα να εντάσσονται οι ποικίλες Μαθησιακές Δυσχέρειες στην κατηγορία της δυσλεξίας, κυρίως για τους μαθητές Λυκείου. Με τον νόμο 2017/00 ιδρύθηκαν τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης για αξιολόγηση και παρέμβαση μέσω ειδικών προγραμμάτων. Το μόνο σταθμισμένο τεστ που χρησιμοποιούταν ήταν το WISC, η αξιολόγηση γινόταν με βαθμούς και βασιζόταν στη γνώμη κάποιου επαγγελματία μη ειδικού σε θέματα Μ.Δ. Συνεπώς δεν υπήρξαν αποτελεσματικά. Με αντίστοιχο τρόπο, αξιολόγηση μπορούσε να γίνει και σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρείται το φαινόμενο τα παιδιά αυτά να επιστρέφουν στις κανονικές τάξεις χωρίς κάποια παροχή βοήθειας ή να παραπέμπονται για λογοθεραπείες ή σε τμήμα ένταξης για συνεκπαίδευση μαζί με άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες. Οι γονείς κινητοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό απαιτώντας ευνοϊκότερη μεταχείριση των παιδιών με Μ.Δ στο κομμάτι της αξιολόγησης.

Ακόμη και σήμερα, δεν έχουν δημιουργηθεί κατάλληλα προγράμματα για τους μαθητές αυτούς και οι περισσότεροι παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα της τάξης τους αν και μια πρώτη ενέργεια για παροχή υποστηρικτικού υλικού και παιδαγωγικής αξιολόγησης έγινε στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ από τον πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με φορείς της εκπαίδευσης και των Πανεπιστημίων της χώρας (Τζουριάδου, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον Ν. 4547/2018, άρθρο 51 Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης οι διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς, διαφοροποιούνται ως προς το προηγούμενο νόμο, καθώς:

1. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), και τα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων Υπουργείων.

2. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Υγείας και Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης καθορίζονται τα κριτήρια, οι διαδικασίες και τα αρμόδια όργανα για την αναγνώριση των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, σύμφωνα με την παράγραφο 1, καθώς και η συχνότητα της αξιολόγησής τους.

3. Στο πλαίσιο των ατομικών αξιολογήσεων, τα ΚΕΣΥ δύνανται να αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους. Άτομα άνω των 18 ετών, που έχουν μέχρι τότε αξιολογηθεί από ΚΕΣΥ ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΣΥ για την έκδοση αξιολογήσεων - γνωματεύσεων που αφορούν φοίτηση σε εκπαιδευτικές δομές, εφόσον δεν έχουν υπερβεί το 30ό έτος της ηλικίας τους. Η διαδικασία διάγνωσης γίνεται ως εξής:

1. Οι αισθητηριακές διαταραχές της όρασης και της ακοής, τα κινητικά ή άλλα σωματικά προβλήματα, καθώς και τα σοβαρά ή χρόνια προβλήματα υγείας, πιστοποιούνται με ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή. Οι μαθητές με διαταραχές όρασης ή ακοής μπορούν να απευθύνονται στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες που λειτουργούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) ή στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, αντίστοιχα, για τη χορήγηση γνωμάτευσης⁶.

2. Η διερεύνηση, η αξιολόγηση και η διαπίστωση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων αναγκών και φραγμών στη μάθηση πραγματοποιείται στα ΚΕΣΥ από τριμελή διεπιστημονική ομάδα, η οποία απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη βαθμίδα από την οποία προέρχεται ο αξιολογούμενος μαθητής, έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν ψυχολόγο.

3. Μετά το τέλος της αξιολόγησης από τα ΚΕΣΥ, η διεπιστημονική ομάδα συντάσσει έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση. Η έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση συνοδεύεται από πλαίσιο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο περιλαμβάνει βασικούς άξονες και γενικές υποδείξεις. Η διαμόρφωση των βασικών αξόνων του ΕΠΕ γίνεται σε συνεργασία με τον γονέα ή τον κηδεμόνα του μαθητή με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και τον ίδιο τον μαθητή, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν. Η τελική έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση και οι βασικοί άξονες του ΕΠΕ γνωστοποιούνται στους γονείς ή τους κηδεμόνες.

4. Τα ΚΕΣΥ, ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών, προσδιορίζουν το χρόνο επαναξιολόγησης,

⁶ Ν. 4823 (Τεύχος Α' 136/03.08.2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/08/nomos-4823-2021-a3iologisi-epiloges-stelexwn.pdf>. σελ. 8942-8943.

ο οποίος αναγράφεται στην έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση. Αν δεν αναγράφεται χρόνος επαναξιολόγησης, οι εκθέσεις των ΚΕΣΥ έχουν μόνιμη ισχύ.

5. Όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των εκθέσεων αξιολόγησης - γνωματεύσεων των ΚΕΣΥ και των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων για τον ίδιο μαθητή ή όταν οι γονείς και κηδεμόνες διαφωνούν με το αποτέλεσμα της έκθεσης αξιολόγησης - γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ, οι γονείς ή κηδεμόνες έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης (ΔΕΔΑ), που συγκροτείται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης. Η Επιτροπή αυτή αποτελείται από τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου για την ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση του οικείου Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), ως πρόεδρο, έναν συντονιστή εκπαιδευτικού έργου του οικείου ΠΕΚΕΣ της βαθμίδας εκπαίδευσης από την οποία προέρχεται ο μαθητής, έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ για μαθητές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά περίπτωση, και, ειδικότερα, του κλάδου ΠΕ02 Φιλολόγων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έναν ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23 και έναν κοινωνικό λειτουργό του κλάδου ΠΕ30, ως μέλη.

6. Οι σχολικές μονάδες και οι επιτροπές εξετάσεων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις προτάσεις, που αναφέρονται στις εκθέσεις αξιολόγησης - γνωματεύσεις που συντάσσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες.

7. α) Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην ΕΑΕ υπηρετούν στα ΚΕΣΥ, υπό το συντονισμό και προγραμματισμό του προϊσταμένου του ΚΕΣΥ και του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου για την ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση.

2.9. Διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες

2.9.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια από τις πιο απαιτητικές διαδικασίες κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους όχι μόνο το αντικείμενο που θα διδάξουν και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αλλά και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η διαδικασία της ένταξης,

ως ιδέα, συμπεριλαμβάνει την εφαρμογή της διαφοροποίησης σε αρκετούς τομείς. Συγκεκριμένα, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εφαρμογή της διαφοροποίησης αναφέρεται στις παρακάτω κατηγορίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007):

α) μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και κάποια αναπηρία, και είναι και η κατηγορία στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία,

β) μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και,

γ) μαθητές, των οποίων οι γονείς ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Johnson, 1998). Έτσι, χαρακτηρίζοντας την διαφοροποίηση ως ακρογωνιαίο λίθο της σύγχρονης κοινωνίας, καταλήγει κανείς στην αναγκαιότητα εφαρμογής της στον τομέα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Tomlinson & Imbeau (2010, σελ. 19), ως διδακτικό μοντέλο η διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφορείται από αρχές, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό του συνόλου της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Ως συστηματική προσέγγιση που πραγματώνεται μέσω προληπτικών τροποποιήσεων και προσαρμογών (προσαρμοστική διδασκαλία = adaptiveteaching) (Corno, 2008), μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όπου αλληλεπιδρούν τέσσερα ανεξάρτητα στοιχεία: το μαθησιακό περιβάλλον, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η διδασκαλία και η αξιολόγηση. Καθένα από τα στοιχεία αυτά πρέπει να διαμορφωθεί και να καλλιεργηθεί εκ μέρους του εκπαιδευτικού κατά τρόπο που να εξασφαλίζονται ευκαιρίες μεγιστοποίησης της μαθησιακής ικανότητας του συνόλου των μαθητών αλλά και συνθήκες ομαλής λειτουργίας της σχολικής τάξης. Για τον κατάλληλο τύπο σχεδιασμού της διδασκαλίας η έμφαση δίνεται στους δύο παρακάτω βασικούς άξονες: στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον μαθητή (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Σε ότι αφορά τον πρώτο άξονα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, η εφαρμογή της διαφοροποίησης διενεργείται σε τέσσερεις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας: το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αντίστοιχα, ως προς τον δεύτερο άξονα, τον μαθητή, το ενδιαφέρον εντοπίζεται σε τρεις, κυρίως, διαστάσεις: την ετοιμότητα ή το επίπεδο επίδοσης, τα ενδιαφέροντα και το ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ, με στόχο τη δημιουργία σχολικών τάξεων που να προάγουν την πλήρη ένταξη και να ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Crawford, 2008). Η Tomlinson (2001) διατείνεται ότι η εμμονή στην ομοιομορφία ως προς τον τρόπο διδασκαλίας αποτελεί τη βασική αιτία σχολικής αποτυχίας. Η βιογραφία του κάθε

μαθητή (Κουτσελίνη, 2006) λειτουργεί ως κατευθυντήρια δύναμη για τον εκπαιδευτικό και επηρεάζει καίρια τις αποφάσεις του ως προς τη μορφή και το είδος διαφοροποίησης που θα εφαρμόσει σε κάθε περίπτωση. Σύμφωνα με τους Langa & Yost (2007), οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας τα δεδομένα της αξιολόγησης που συγκέντρωσαν κατά την έναρξη αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση), συνήθως διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους με βάση το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, το ενδιαφέρον (=την περιέργεια ή το πάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα) ή/και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή στην τάξη (Langa & Yost 2007).

Η Tomlinson (2005) αναφέρει συγκεκριμένα, ότι η εφαρμογή της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να έχει τα παρακάτω γνωρίσματα:

- Προληπτική και όχι αντιδραστική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν πολλαπλούς τρόπους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Δεν βασίζονται στο μοντέλο μιας μορφής διδασκαλίας που ταιριάζει σε όλους, όταν έχει αποδειχτεί ότι ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας δεν είναι αποδοτικό.
- Η οργάνωση των μαθητών πρέπει να γίνεται σε μικρές και ευέλικτες ομάδες κατά τη διδασκαλία και να είναι βασισμένη στις ανάγκες κάθε μαθησιακού κύκλου.
- Πρέπει να χρησιμοποιείται μια μεγάλη ποικιλία από υλικά, τα οποία να απευθύνονται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και στο αντίστοιχο μαθησιακό στυλ αυτού.
- Να χρησιμοποιείται εξατομικευμένος ρυθμός μάθησης.
- Να είναι γνωσιοκεντρική.
- Να είναι μαθητοκεντρική. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να μελετάει συστηματικά τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή ξεχωριστά, έτσι ώστε να κατανοήσει τι προσφέρει κάθε μαθητής στη θεματική ενότητα, τι προσπαθεί να επιτύχει με αυτή και τι χρειάζεται για να υποστηρίξει την επιτυχία του (Tomlinson, 2005).

Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος των Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση

3.1 Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και των εργαλείων τους στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι ένα ζήτημα που αφορά κατά βάση τον εκπαιδευτικό και τη στάση που αυτός τηρεί απέναντι στην καινοτομία και τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαχείρισή τους, είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού καθώς η άποψη που έχουν για αυτές, επιδρούν άμεσα στον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης των διδακτικών του παρεμβάσεων έχοντας ως αποτέλεσμα την επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών που θα συμβάλλουν στην πραγμάτωση του σκοπού και των στόχων που έχουν τεθεί. Με λίγα λόγια, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. συνδέεται με άμεσο τρόπο με την προσωπική προσέγγιση που επιχειρεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο που επιθυμεί να παρουσιάσει στους μαθητές του. Ωστόσο, καθοριστικό ρόλο παίζει και η φύση του γνωστικού αντικειμένου που θα τεθεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως επίσης το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου θα πραγματοποιθούν οι διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης (Μικρόπουλος, 2001). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί κατά βάση τον περιορισμό των στοιχείων που σχετίζονται με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και την υιοθέτηση ενός νέου πλαισίου μάθησης το οποίο θα προάγει την επικοινωνία ανάμεσα στους δύο βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας - τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές - και θα διασφαλίζει την αρμονική συνεργασία τόσο μεταξύ αυτών των δύο όσο και ανάμεσα στους μαθητές. Ακόμη περισσότερο, η συμπερίληψη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία καλλιεργεί περαιτέρω ένα κλίμα ισότητας μέσα στην τάξη καθώς οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στα πλαίσια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματώνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου προκειμένου να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση και να την κατακτήσουν (Τσιαούση, 2010). Με λίγα λόγια λοιπόν, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου είναι συνυφασμένη με την διασφάλιση της άμεσης και ισότιμης εμπλοκής των μαθητών στη διαμόρφωση της υπό κατάκτηση γνώσης. Υπό αυτές τις συνθήκες, η γνώση που προκύπτει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση Τ.Π.Ε. θα πρέπει να λογίζεται ως προϊόν μιας σειράς διεργασιών που βασίζονται στην

αναζήτηση και την εύρεση πληροφοριών από την πλευρά των μαθητών, όπως επίσης στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και των προγραμμάτων που διατίθενται από τον εκπαιδευτικό για το σκοπό αυτό (Γιομέλου, 2010). Όπως προαναφέρθηκε, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία είναι συνυφασμένη με την ενεργητική στάση του μαθητή και το ενδιαφέρον που αυτός δείχνει απέναντι τόσο στα γνωστικά αντικείμενα που προσεγγίζονται μέσω των νέων τεχνολογιών όσο και στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, έχει επισημανθεί από μελετητές πως η χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε. στο μάθημα κεντρίζει την προσοχή των μαθητών και αυξάνει την επιθυμία τους για μεγαλύτερη εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης λόγω και της μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης που τους χαρακτηρίζει. Πέρα αυτών, η χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση έχει συνδεθεί και με την επίτευξη προόδου από πλευράς των μαθητών ως προς την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων για τη διδασκαλία των οποίων αξιοποιούνται εργαλεία Τ.Π.Ε., καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσω των παρεχόμενων δραστηριοτήτων. Επίσης, φαίνεται πως οι νέες επικοινωνιακές τεχνολογίες (CD- I, CD- ROM, internet, εικονική πραγματικότητα κ.α) ενισχύουν θετικά την κλίμακα και την επίδραση ιστορικών ζητημάτων (Κόκκινος, 1998). Τέλος, από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ωφελημένοι βγαίνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μιας και δεν χρειάζεται να καταβάλλει κάποια ιδιαίτερη παιδαγωγική προσπάθεια ώστε να μπορέσει να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός πως οι Τ.Π.Ε. εξασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη γνώση (Βοσνιάδου, 2006). Τέλος, η χρήση των Τ.Π.Ε. δίνουν τη δυνατότητα, ακόμη, και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ενδυναμώσουν το γνωστικό τους πεδίο και να ενισχύσουν την συγκέντρωσή τους, μέσα σε ένα οικείο και ασφαλή χώρο, όπως θα αναλυθεί και στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας με έμφαση στην κατηγορία της επαυξημένης πραγματικότητας.

3.2. Εννοιολογική προσέγγιση των Τ.Π.Ε.

Ο ορισμός «*Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών*» (Τ.Π.Ε.) εμφανίζεται συχνά ως συνώνυμο της τεχνολογίας των πληροφοριών (Τ.Π.). Συγκεκριμένα, οι Τ.Π.Ε. χαρακτηρίζονται ως ένας πιο εξειδικευμένος ορισμός, καθώς εστιάζει στον ρόλο των ενοποιημένων επικοινωνιών και στην ένταξη της τηλεπικοινωνίας και του

ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επιπροσθέτως, επικεντρώνεται στον ρόλο που κατέχουν τα λογισμικά των επιχειρήσεων, στην αποθήκευση, αλλά και στα οπτικοακουστικά συστήματα, τα οποία επιτρέπουν στον εκάστοτε χρήστη να έχει πρόσβαση στην αποθήκευση, στην μετάδοση και στον χειρισμό των πληροφοριών. Η έννοια των «Τ.Π.Ε.», χρησιμοποιείται, ακόμη, για να αναφερθεί στη διαδικασία της σύγκλισης των δικτύων των οπτικοακουστικών μέσων και των δικτύων των υπολογιστών, μέσω ενός ενιαίου συστήματος (Sanou, 2011). Η εισαγωγή, σε κάθε επίπεδο της ανθρώπινης δραστηριότητας, των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας αυξάνεται με ταχύτερους ρυθμούς με αποτέλεσμα να συμβάλλει στην εξέλιξη της ζωής (Σολωμονίδου & Σταυρίδου, 1994). Εξαιτίας της σπουδαίας σημασίας των Τ.Π.Ε. έχει επιχειρηθεί ένας μεγάλος αριθμός προσπαθειών σχετικά με την αποσαφήνιση τους, εφόσον δεν υφίσταται ένας αποδεκτός από όλους ορισμός (Τάσση, 2014). Αναφορικά με τον Κόμη (2004), οι Τ.Π.Ε. αναφέρονται «στο σύνολο των τεχνολογιών που επιτρέπουν την διαδικασία της επεξεργασίας και της μετάδοσης της εκάστοτε μορφής αναπαράστασης της πληροφορίας (π.χ. σύμβολα, εικόνα, ήχος, βίντεο) και αφετέρου στο σύνολο των μέσων που είναι φορείς των προαναφερθέντων άυλων μηνυμάτων». Από την άλλη, οι Ράπτης & Ράπτη (2007) αποσαφηνίζουν τις Τ.Π.Ε. ως το σύνολο των μέσων που έχουν την δυνατότητα να μεταφέρουν μηνύματα, εικόνες, ήχους και σειρές χαρακτήρων. Η χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη έχει επιτρέψει την εφαρμογή σημαντικών εκπαιδευτικών εφαρμογών τόσο όσον αφορά τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, όσο και τη διαχείριση των σχολικών πλαισίων. Επιπροσθέτως, όπως θα αναλυθεί και σε παρακάτω ενότητα, τόσο στη διεθνή, όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία παρουσιάζεται μια εκτενής αναφορά και ανάλυση των προτεινόμενων μοντέλων που αναφέρονται τόσο στην εισαγωγή της πληροφορικής, όσο και των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας γενικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης.

Από την πλευρά της Σολωμονίδου (2006) οι «*Νέες Τεχνολογίες*» προσδιορίζονται ως ένα σύνολο τεχνολογιών, που έχουν ως πηρύνα τον υπολογιστή με την δυνατότητα πολυμέσων-υπερμέσων και τηλεπικοινωνιών. Οι Τ.Π.Ε. εντάσσουν με νέους τρόπους την κλασική τεχνολογία, που επιτρέπει τόσο την αναζήτηση, όσο και την επεξεργασία των πληροφοριών, όχι μόνο με την εικόνα κειμένων και γραφικών, αλλά και με τη μορφή ήχων, εικόνων και βίντεο, των τηλεπικοινωνιών, μέσω της κατασκευής δικτύων υπολογιστών σε τοπικά, ευρύτερα και παγκόσμια επίπεδα. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές προσπάθειες εννοιολογικής αποσαφήνισης των

Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Σύμφωνα με την UNESCO, για να αποσαφηνιστεί η έννοια των Τ.Π.Ε., αρχικά θα πρέπει να οριοθετηθούν δύο άλλοι ορισμοί, και συγκεκριμένα αυτός της Επιστήμης της Πληροφορικής και αυτός της Τεχνολογίας της Πληροφορικής (Anderson & Van Weert, 2002). Από τη μια η Επιστήμη της Πληροφορικής αναφέρεται στην διαδικασία του σχεδιασμού, της υλοποίησης, της αξιολόγησης, της χρήσης και της συντήρησης συστημάτων σχετικά με την επεξεργασία των πληροφοριών, όπως επίσης και στην κατηγορία αναφορικά με το υλικό των υπολογιστών και των λογισμικών τους. Από την άλλη, ο τομέας της Τεχνολογίας της Πληροφορικής, προσεγγίζεται ως το σύνολο του εκάστοτε υπολογιστικού συστήματος και της εκάστοτε τεχνολογικής εφαρμογής της Πληροφορικής στην κοινωνία. Οι Τ.Π.Ε. καλύπτουν ένα μεγάλο και συνεχές πλαίσιο αποτελούμενο από προϊόντα και εφαρμογές της Πληροφορικής, και των τηλεπικοινωνιών που επιτροπεύουν την επεξεργασία, την αναζήτηση, την αποθήκευση, την κωδικοποίηση και την μετάδοση της πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή. Αρκετές φορές κατηγοριοποιούνται σε συστήματα σχετικά με την καθοδήγηση, την διδασκαλία και την μάθηση μέσω της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης, και σε συστήματα έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας (Κόμης, 2004). Με βάση αυτήν την τοποθέτηση, οι Τ.Π.Ε. αποσαφηνίζονται ως ο συνδυασμός μεταξύ της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες συσχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με αυτές των επικοινωνιών (Μουζάκης, 2011).

3.3. Ιστορική αναδρομή των Τ.Π.Ε.

Ανέκαθεν ο άνθρωπος εξέφραζε την ανάγκη να εφαρμόζει στην καθημερινότητα του τις γνώσεις του. Σήμερα, όταν οι εξελίξεις στην επιστήμη της πληροφορικής αναπτύσσονται με τέτοιο ρυθμό, η ανθρωπότητα απολαμβάνει την ταχύτητα, την ευκολία στην καθημερινή ζωή και τη μαζική παραγωγή μέσω των Νέων Τεχνολογιών. Η εποχή που ζούμε, συνηθίζεται να αποκαλείται εποχή της πληροφοριακής επανάστασης και της επανάστασης της γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Συγκεκριμένα, για να αναφερθεί κανείς σε αυτές τις καινούριες έννοιες της σύγχρονης κοινωνίας, θα πρέπει να ξεκινήσει από το έτος του 1937, όταν ο ⁷Χάουαρντ Χ. Άικεν παρουσίασε στο IBM τον πρώτο υπολογιστή, που είχε μήκος 16 μέτρα, ύψος 2 μέτρα και βάθος 0,61 μέτρα, και ζύγιζε περίπου 4.500 κιλά (Cohen &

⁷ Αμερικανός πρωτοπόρος στον τομέα των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Bernard, 2000), και στη συνέχεια να αναφέρει τους σύγχρονους υπολογιστές, οι οποίοι είναι μικροσκοπικοί και είναι ενσωματωμένοι στα αυτοκίνητα, σε πολλές οικιακές συσκευές, στον χώρο εργασίας και στα κινητά τηλέφωνα, για να καταλήξει στην κορυφαία έκδοση του υπολογιστή της IBM που παρουσιάστηκε τον Μάρτιο 2018 στο Λας Βέγας - Νεβάδα, στο πλαίσιο του «*Think 2018*» και ο οποίος είναι μόλις 1 χιλιοστό x 1 χιλιοστό ⁸(Independent, 2018). Εκτός από τον υπολογιστή, αυτό που ένωσε και έδωσε στον κόσμο την απόλυτη ελευθερία είναι η πρόσβαση στο Ίντερνετ. Την αρχή του «*World - Wide - Web*», όρος γνωστός στους περισσότερους σαν «*www*», την έκανε ο Sir Timothy John Berners - Lee με την εφεύρεση του Παγκόσμιου Ιστού, που ήταν το όραμά του για έναν κόσμο όπου ο καθένας θα μπορούσε να ανταλλάσσει πληροφορίες και ιδέες άμεσα προσβάσιμες από τους υπολοίπους. Με αυτήν την αρχή, η εξέλιξη στον τομέα των Νέων Τεχνολογιών αναπτύχθηκε ύστερα ως αγώνα αναμέτρησης μεταξύ των μεγάλων δυνάμεων της εκάστοτε εποχής (Shadbolt, 2008).

Στην Αμερική, η προώθηση της εφαρμογής των υπολογιστών στις σχολικές κοινότητες, πραγματοποιήθηκε τόσο από ερευνητές, όσο και από εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως από τον τομέα της βιομηχανίας και της αγοράς εργασίας. Οι αποκεντρωτικές δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και ο έντονος ανταγωνισμός από την εκάστοτε επιχείρηση σχετικά με την παροχή εξοπλισμού σε υλικά και λογισμικά, επέφερε, επίσης, την ενσωμάτωση ποικίλων υλικών και λογισμικών στις σχολικές κοινότητες της Αμερικής (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά μόνο ένα είδος επένδυσης που είχε σαν προσδοκίες να συμβάλλει στην αύξηση του εθνικού κεφαλαίου διαφόρων χωρών, στην καταπολέμηση της φτώχειας και στην τεχνολογική πρόοδο (Μπουζάκης & Κουστουράκης, 2001). Αυτή η θεωρία αμφισβητήθηκε περίπου κατά το τέλος της δεκαετίας του 1970, για την αποτελεσματικότητά της μετά την πετρελαϊκή κρίση (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης 2005). Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, τα σοσιαλιστικά καθεστάτα στις Ανατολικές Ευρωπαϊκές Χώρες αρχίζουν και πέφτουν ένα-ένα και μαζί τους η ισχύ του εθνικού κράτους (Okey's, 2004). Οι Η.Π.Α. αναδεικνύονται ως η κυρίαρχη παγκόσμια δύναμη, και δημιουργείται μια καινούρια ανάγκη για τα ευρωπαϊκά δεδομένα, η ανάγκη της συνεργασίας των Ανατολικών Ευρωπαϊκών Χωρών, με τους δύο θεσμούς: την

⁸ <https://www.independent.co.uk/life-style/gadgets-and-tech/news/ibm-worlds-smallest-computer-blockchain-think-2018-conference-a8264841.html>

Ευρωπαϊκή Ένωση και το NATO, για την ένταξή τους σε αυτούς, σε ένα καινούριο παγκόσμιο πλαίσιο, αυτό της παγκοσμιοποίησης (Novoa, 2000). Η ανάγκη παρακολούθησης του Δυτικού μοντέλου από τις Ανατολικές Ευρωπαϊκές Χώρες στην πολιτική, στην οικονομία και στην κοινωνία συνδυάζεται με τρεις παράγοντες (Salmi, 2002):

1. την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας,
2. τον αυξανόμενο ρόλο - σημασία της Γνώσης,
3. την επανάσταση στον κλάδο των Τ.Π.Ε. (Fullan, 2007).

Σύμφωνα με τους Παναγιωτακόπουλο & Κουστουράκη (2005), πρόκειται για προκλήσεις που δημιουργούν νέες μορφές ανταγωνισμού στο διεθνές περιβάλλον, κάτι που θα φέρει σημαντικές αλλαγές στις ανάγκες εκπαίδευσης των πολιτών. Οι Νέες Τεχνολογίες έρχονται να αλλάξουν τα δεδομένα στον τρόπο ζωής και στον χώρο εργασίας, τις περισσότερες φορές πιο γρήγορα από ότι μπορεί κανείς να αντιληφθεί. Η ταχεία ανάπτυξη των Τ.Π.Ε. και η αξιοποίησή τους στην εκάστοτε διαδικασία της παραγωγής, αλλά και της εργασίας, της επικοινωνίας και του πολιτισμού, είναι το σύνολο των κοινωνικών αναγκών που έφεραν ριζικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Οι προαναφερθείσες, αυτές, αλλαγές συσχετίζονται με την διαμόρφωση καινούριων επαγγελματικών δεξιοτήτων, με την αμφισβήτηση των παραδοσιακών επιχειρηματικών δραστηριοτήτων, αλλά και με την συνεχής πίεση από τις επιχειρήσεις για τον εκσυγχρονισμό της γνώσης που κατέχουν οι εργαζόμενοι τους (Fullan & Langworthy, 2014). Έτσι, για την κατάλληλη προετοιμασία τους, ο τομέας της εκπαίδευσης αναλαμβάνει τον πρώτο και κυριότερο ρόλο, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές, οι φοιτητές και τα μελλοντικά στελέχη πρέπει να καταρτίζονται. Η ανάγκη για απόκτηση μιας υψηλότερης κλίμακας επιμόρφωση, που έχει ως σκοπό την παρακολούθηση των ταχύτατων ρυθμών των τεχνολογικών αλλαγών, δημιουργεί νέα δεδομένα σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, αλλά και νέες παιδαγωγικές ανάγκες. Επομένως, η εμφάνιση και η δημιουργία μιας λεγόμενης «κοινωνίας της γνώσης» σήμερα, εξαρτάται περισσότερο από ποτέ από το πεδίο της τεχνολογικής γνώσης (Meyer, et al., 2010).

3.4 ΤΠΕ και διδακτικές προσεγγίσεις

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα διατυπώθηκαν από επιστήμονες διάφορες θεωρίες που εξέφραζαν αντίστοιχες παιδαγωγικές σχολές σκέψης και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, στην κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση

στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση και στην αιτιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν, πετυχαίνοντας την σύνδεση και τη συνοχή μεταξύ θεωρίας και πράξης (Ματσαγγούρας, 2000). Οι θεωρίες μάθησης επηρεάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης. Κατ' επέκταση, επηρέασαν και τον τρόπο εισαγωγής και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη (Διδασκαλική Ομοσπονδία, 2004). Παρακάτω, αναφέρονται οι βασικότερες θεωρίες μάθησης, αλλά και οι διδακτικές προσεγγίσεις που βασίστηκαν στις θεωρίες αυτές.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ: Ο Συμπεριφορισμός εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και υποστήριζε πως το αντικείμενο μελέτης της ψυχολογίας πρέπει να επικεντρώνεται στη συμπεριφορά ή στις δραστηριότητες των ανθρώπων κι όχι στα νοητικά φαινόμενα. Η σύνδεση του συμπεριφορισμού με την εκπαίδευση στηρίζεται στη θεωρία του Skinner, ο οποίος υποστήριζε πως η εθελοντική και σκόπιμη συμπεριφορά του ανθρώπου (λειτουργική), που αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος της γενικής συμπεριφοράς του, επηρεάζεται από τις συνθήκες που προηγούνται ή έπονται αυτής. Συνεπώς, για την κατανόηση της, απαιτείται η κατανόηση των συνθηκών που τη συγκροτούν. Στην τάξη, για παράδειγμα, η στάση του μαθητή επηρεάζεται από τη στάση του δασκάλου και στηρίζεται σε επιβραβεύσεις και τιμωρίες. Η μάθηση συνεπώς ερμηνεύεται συμπεριφοριστικά σαν αλλαγή μιας συγκεκριμένη συμπεριφοράς που συμβαίνει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Πρόκειται ουσιαστικά για μια περιγραφή της μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία στο εξωτερικό περιβάλλον συμβαίνει ένα περιστατικό που προκαλεί μια συμπεριφορά η οποία έχει συγκεκριμένες επιπτώσεις που καθορίζουν αν η συμπεριφορά θα επαναληφθεί ή όχι. Κατά τον Συμπεριφορισμό, λοιπόν, βασικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να εντοπίσει και να εξασφαλίσει το μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την μάθηση των μαθητών του. Για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει:

- Να καθορίσει τους σκοπούς και το στόχο της διδασκαλίας με τη μορφή συγκεκριμένων αναμενόμενων συμπεριφορών των μαθητών του. Για τη επιτυχία αυτού του επιχειρήματος, θα πρέπει οι στόχοι να καταταμηθούν σε επιμέρους στόχους, που καθώς θα επιτυγχάνονται με μια λογική σειρά, θα οδηγούν στην επίτευξη των τελικών στόχων.

- Να χρησιμοποιεί υποδείξεις προς καθοδήγηση των μαθητών στην επιδιωκόμενη συμπεριφορά, συνδέοντας το νου τους με τα προηγούμενα μέσω κατάλληλων νύξεων.
- Να χρησιμοποιεί τη μέθοδο της επιβράβευσης ώστε να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά, επιλέγοντας το κατάλληλο είδος ανταμοιβής και συνδέοντάς την άμεσα με την ανάλογη συμπεριφορά.

Σήμερα υπάρχει μια τάση αποφυγής της μεθόδου αμοιβών-ποινών και αντικατάστασής της με την ενθάρρυνση των παιδιών και την αναγνώριση της εξέλιξής τους. Ωστόσο, πολλά από τα εκπαιδευτικά λογισμικά σχεδιάζονται και κατασκευάζονται βασισμένα στην διορθωτική, επεξηγηματική και πληροφοριακή ανατροφοδότηση. Πολλές ασκήσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια εμπεριέχουν ανατροφοδότηση, επιβραβεύοντας με διάφορους τρόπους και είδη πολυμέσων τους μαθητές ή προτρέποντας τους σε επανάληψη της δραστηριότητας σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης. Συνεπώς, παρά τις επιφυλάξεις, η ανατροφοδότηση είναι χρήσιμη στην κατασκευή εκπαιδευτικού λογισμικού και στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά όσον αφορά στην εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. παιχνίδια τύπου drill and practice).

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ: Ο Συμπεριφορισμός ορίζει τη μάθηση ως αλλαγή μιας συμπεριφοράς υπό την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η Θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών, αντίθετα, δίνει έμφαση στις εσωτερικές διαδικασίες του ανθρώπινου νου, ορίζοντας σημαντικότερα σημεία του μαθήματος (π.χ. αφόρμηση) ή υπογραμμίζοντας τα κυριότερα σημεία στο γραπτό (χοντρά, πλαγιαστά, υπογραμμισμένα, χρωματισμένα γράμματα, φράσεις ή λέξεις) και στον προφορικό λόγο (ένταση στη φωνή, αργή ομιλία, επανάληψη). Επιπλέον, μπορούν να ενισχύσουν και την Αποκωδικοποίηση και Ανάκληση, χρησιμοποιώντας αναλογίες για να συνδέσουν καινούριες πληροφορίες με πιο παλιές, ώστε να συγκεκριμενοποιήσουν αφηρημένες έννοιες ή να οργανώσουν πολύπλοκες πληροφορίες. Ένας άλλος τρόπος είναι η χρήση μνημονικών τεχνικών όπως ρύμες, ακρώνυμα, ακροστιχίδες κ.λπ.

Ο ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΜΟΣ: Ο Εποικοδομισμός στηρίζεται στη βασική αρχή ότι η «Γνώση είναι μία αναπαράσταση του υπαρκτού, μία χαρτογράφηση, υπό το φως της ανθρώπινης εμπειρίας του τι είναι εφικτό». Ο μαθητής συμμετέχει στο «χτίσιμο» της γνώσης, επιλύοντας ρεαλιστικά προβλήματα, σε συνεργασία με

άλλους, ενώ η διδασκαλία κατά τη διάρκεια της δόμησης αυτής, είναι υποστηρικτική κι όχι απλή μεταβίβαση γνώσεων (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 2004). Υπό το πρίσμα του Εποικοδομισμού, επαναπροσδιορίζεται η έννοια της μάθησης και της διδασκαλίας. Ο μαθητής μαθαίνει συνδυάζοντας τις νέες πληροφορίες που δέχεται με την ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία και επαναπροσδιορίζει τις τελευταίες βάσει των νέων πληροφοριών. Σταδιακά, η διαδικασία της μάθησης, στην οποία δίνεται ιδιαίτερο βάρος κατά την προσέγγιση αυτή, εφαρμόζεται και σε πιο πολύπλοκες έννοιες και ο μαθητής αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και τις μεταγνωστικές του ικανότητες. Δεδομένου ότι ο εποικοδομισμός γενικά στηρίζεται στα κίνητρα του μαθητή για μάθηση και στην αφορμή αλλά και εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων στην καθημερινή ζωή των μαθητών, στόχος της διδασκαλίας γίνεται πλέον η επίγνωση του αντικειμένου και της διαδικασίας της μάθησης και η ανάπτυξη μεταγνωστικών διαδικασιών. Ο ρόλος του δασκάλου επομένως γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός και βασική επιδίωξή του είναι να εμπλέκει τους μαθητές του σε καινούριες καταστάσεις προς μάθηση με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων βασισμένων στις προϋπάρχουσες εμπειρίες και στην αλληλεπίδρασή τους με τα νέα περιβάλλοντα. Η μάθηση συνεπώς είναι μια συνισταμένη της αλληλεπίδρασης της προϋπάρχουσας γνώσης με το κοινωνικό περίγυρο και το τρέχον πρόβλημα προς λύση, και επιτυγχάνεται μέσω διαφόρων διαδικασιών «ανακάλυψης, δράσης, προβληματισμού και μετάγνωσης». Η εφαρμογή των αρχών του εποικοδομισμού στην εκπαίδευση προϋποθέτει ένα κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα που θα ταιριάζει στους μαθητές, θα είναι κατανοητό από αυτούς και θα συμβάλλει στην πνευματική τους πρόοδο και ανάπτυξη. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της εποικοδομιστικής προσέγγισης είναι:

- Η Βιωματική Μάθηση.
- Η Διεπιστημονική Προσέγγιση της γνώσης
- «Καλά προβλήματα».
- Πλούσια περιβάλλοντα.
- Ανακαλυπτική μάθηση.
- Αυθεντικές Μέθοδοι Αξιολόγησης.
- Μαθησιακός Αυτοέλεγχος.
- Συνεργατική μάθηση.

Ο Εποικοδομισμός επέφερε αλλαγές στις παραδοσιακές αντιλήψεις όχι μόνο του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά και των εκπαιδευτικών στόχων και προσεγγίσεων. Οι μαθητές πλέον δομούν μόνοι τους τη γνώση μέσω πραγματικών προβλημάτων και ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους παρέχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και να τους ενθαρρύνει να θέτουν στόχους και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Έχοντας μια τέτοια εικόνα της μάθησης, ο Popper ήταν αυτός που έθεσε την ανάγκη παροχής ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα παρείχε τα κίνητρα στους μαθητές να ασχοληθούν και να δομήσουν μόνοι τους τη γνώση, προτείνοντας ως ιδανική λύση την ένταξη των Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Η/Υ παρέχουν τα κατάλληλα διερευνητικά περιβάλλοντα, που επιτρέπουν στους μαθητές να ασχοληθούν με πολύπλοκες διαδικασίες, είναι ιδιαίτερα ελκυστικά και εξασφαλίζουν την μεγαλύτερη δυνατή εμπλοκή τους στη μάθηση. Ευνοούν, την ενεργοποίηση της σκέψης του μαθητή, την εμπλοκή τους σε δημιουργικές διαδικασίες, τον πειραματισμό και τη διερεύνηση. Παράλληλα, παρέχουν βιωματική εμπλοκή, προάγουν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τον αυτοέλεγχο και την αυτοαξιολόγηση. Παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον Η/Υ είναι η γλώσσα προγραμματισμού Logo, συστήματα προσομοίωσης, περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας, μοντελοποίησης, ανοιχτά λογισμικά κ.ά. (Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 2004).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ: Οι κοινωνικές θεωρίες μάθησης θέτουν ως βασικό παράγοντα εξέλιξης τους ανθρώπου τον πολιτισμό και ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γνωστικών, συμπεριφοριστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Χρησιμοποιούν στοιχεία όπως η μνήμη, η προσοχή και το κίνητρο και χρησιμοποιούνται κυρίως στην ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς και των ψυχολογικών αποκλίσεων εν γένει. Οι κοινωνικές θεωρίες στηρίζονται σε δύο βασικές αρχές του Εποικοδομισμού που υποστηρίχθηκαν κυρίως από τον Ρώσο παιδοψυχολόγο Vygotsky, ο οποίος επικεντρώθηκε στο ρόλο που παίζει η κοινωνία στην ανάπτυξη ενός ατόμου. Η πρώτη θεωρία, η επονομαζόμενη ως θεωρία της «Σκαλωσιάς», υποστηρίζει πως η μάθηση δομείται στηριζόμενη σε προηγούμενες εμπειρίες ή, σύμφωνα με τον Piaget, κατεκτημένες γνώσεις ή γνωστικά σχήματα. Πρακτικά η θεωρία εφαρμόζεται με την υποστήριξη του ατόμου από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, προκειμένου αυτός να κατασκευάσει τη δική του γνώση στηριζόμενος στο δικό του ατομικό νοητικό επίπεδο. Επιπλέον, η μάθηση ενισχύεται

με τη χρήση κι άλλων υλικών μέσων (ομαδικές εργασίες, σύνθετα προβλήματα, Η/Υ) και με την ενημέρωση του πολιτιστικού και ιστορικού υποβάθρου του κάθε μαθητή. Η δεύτερη αρχή στην οποία βασίστηκαν οι κοινωνικές θεωρίες είναι «Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» ή «ζώνη της επόμενης ανάπτυξης», η οποία αναφέρεται σε «μια ανεξερεύνητη περιοχή στο εσωτερικό δυναμικό του κάθε μαθητή που βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης». Ο Vygotsky ορίζει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ως «την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη εξατομικευμένη επίλυση προβλημάτων και το επίπεδο της «εν δυνάμει» ανάπτυξης που προσδιορίζεται μέσα από την επίλυση προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή ικανότερων συμμαθητών». Η ζώνη προσδιορίζεται σε τρία επίπεδα: ατομικό, πολιτισμικού περιβάλλοντος και ευρύτερο κοινωνικό (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Αυτή η εικόνα του «χάσματος» μπορεί να κλιμακωθεί με τη διαδικασία της σκαλωσιάς, όπου ο ειδικός (π.χ. ο εκπαιδευτικός) υποστηρίζει τους μαθητές με σκοπό να κατακτήσουν τη νέα γνώση μέσω ομαδικών συνθετικών εργασιών τις οποίες εμποτεύει.

3.5 Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, θεσπίστηκε ως προτεραιότητα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, όμως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από το κείμενο της διακήρυξης της Λισαβόνας το 2000, για τα κράτη που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003). Τα πρώτα βήματα για την εισαγωγή των υπολογιστών στον τομέα της εκπαίδευσης, εμφανίζονται κατά τη δεκαετία του '50-'60 με τις διδακτικές μηχανές, οι οποίες είναι πρόγονοι των υπολογιστών, και με την προγραμματισμένη διδασκαλία (Κόμης, 2004). Συγκεκριμένα, κατά τη δεκαετία του '70 κυριάρχησε η τάση για τη διδασκαλία του προγραμματισμού, και λιγότερο για την χρήση των υπολογιστών ως ενισχυτικά εργαλεία της διδασκαλίας (Μικρόπουλος, 2006). Κάποια εκπαιδευτικά λογισμικά έκαναν την εμφάνισή τους, τα οποία είχαν απλά τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, επηρεασμένα ακόμα από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό έκανε την εμφάνισή της η γλώσσα προγραμματισμού Logo από τον Papert, βασισμένη στις αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης της οικοδόμησης της γνώσης, η οποία άρχισε να κάνει την εμφάνισή της (Κόμης, 2004). Κατά τη δεκαετία του '80

κυριάρχησαν γενικευμένες προσπάθειες γύρω από την εισαγωγή και την ένταξη της πληροφορικής στον τομέα της εκπαίδευσης, ως μια ολιστική-διαθεματική έκφραση στην προσέγγιση της μάθησης. Κατά την διάρκεια της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί κανείς να διακρίνει τρεις σημαντικές φάσεις εισαγωγής. Συγκριμένα, την πρώτη φάση της πληροφορικής προσέγγισης (1970-1980), τη δεύτερη σχετικά τα μέσα-αντικείμενα εκπαίδευσης (1980-1989), και την τρίτη που εστιάζει στις τεχνολογίες ως εργαλείο (μετά το 1990). Η πρώτη φάση αρχίζει κατά την δεκαετία του '70, όπως αναφέρεται στις πρώτες επίσημες εκθέσεις αναφορικά με την κατηγορία της πληροφοριοποίησης (informatisation) της κοινωνίας και την εκπαίδευση. Το πρώτο στάδιο εστιάζει κυρίως στην πληροφορική προσέγγιση, με κύριο προσανατολισμό στη διδασκαλία του προγραμματισμού και σε μικρότερο βαθμό στην προσπάθεια ανάπτυξης συστημάτων διδασκαλίας με τη βοήθεια υπολογιστή (Δι.Β.Υ.), Computer Assisted Instruction (CAI) ή μάθηση με τη βοήθεια Υπολογιστή-Computer Assisted Learning (CAL). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Δι.Β.Υ. αυτής της περιόδου δεν είναι παρά προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής εφαρμογής (drill and practice) και πολύ λίγα είναι αυτά που αφορούν εναλλακτικές εφαρμογές (όπως προγράμματα προσομοιώσεων και έμπειρα διδακτικά συστήματα (Κόμης, 2004).

Η δεύτερη φάση αναφέρεται στην δεκαετία του '80, μέσα στις οποίες διενεργούνται οι μαζικές εισαγωγές των υπολογιστών στα σχολικά συστήματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, η οποία προτείνει τους υπολογιστές στα σχολεία (Micros in Schools) στην Βρετανία, την Πληροφορική για όλους (Informatique Pour Tous - IPT) στη Γαλλία, ενώ παρόμοια προγράμματα εισαγωγής των υπολογιστών λαμβάνουν χώρα στις Η.Π.Α. και σε άλλα ανεπτυγμένα κράτη. Πρόκειται, επομένως, για μια περίοδο που εστιάζει στην γενικευμένη εισαγωγή της πληροφορικής στην εκάστοτε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, εμφανίστηκαν γλώσσες προγραμματισμού όπως *Logo* και *Basic*, έχοντας ως σκοπό τη μάθηση του προγραμματισμού (Καλαντζής, 2011).

Η τρίτη φάση (λαμβάνει χώρα κατά την δεκαετία του '90) βρίσκεται σε εξέλιξη και έχει πλέον καταγραφεί η εκάστοτε προσέγγιση που έχει επικρατήσει, αλλά και οι προοπτικές των επερχόμενων ετών. Ταυτόχρονη όμως ήταν και η προσπάθεια δημιουργίας ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία προωθούν παιχνιδιές και ενδιαφέροντες τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι κατά συνέπεια συμβάλλουν στη

θετική προσέγγιση των υπολογιστών. Στις αρχές της δεκαετίας του '90 άρχισε να γίνεται σαφής η επιρροή των θεωριών για οικοδόμηση της γνώσης, σύμφωνα με τις οποίες οι σκέψεις και αντιλήψεις των μαθητών είναι τα βασικά στοιχεία της μάθησης, πάνω στις οποίες οφείλει να είναι σχεδιασμένη η επιτυχημένη διδασκαλία με τον ανάλογο σκεπτικισμό και να ατενίζει το εκπαιδευτικό μέλλον της πληροφορικής από τη σκοπιά των πολυμέσων (multimedia), των δικτύων υπολογιστών και των εικονικών πραγματικοτήτων (virtual realities). Αν η δεκαετία του '80 και του '90 χαρακτηρίζονται από τη μαζική εισαγωγή της πληροφορικής στον τομέα της εκπαίδευσης και σε κάθε πτυχή της ζωής γενικότερα, οι προβληματισμοί και οι πρώτες προσπάθειες εισαγωγής ανέρχονται σε μια δεκαετία τουλάχιστον προγενέστερα. Το 1970 αποτέλεσε ένα σημαντικό έτος για την εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση, καθώς οργανώθηκε η πρώτη παγκόσμια συνάντηση στο Amsterdam από την IFIP (International Federation of Information Processing) με θέμα τους υπολογιστές στην εκπαίδευση, και τον επόμενο χρόνο οργανώνεται το πρώτο παγκόσμιο σεμινάριο (υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ) με θέμα την εισαγωγή της πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποδεικνύοντας την εισαγωγή της πληροφορικής σε όλα τα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), στο Παρίσι. Είναι άξιο σημειωθέν ότι οι επιστήμονες στον χώρο των Τ.Π.Ε. διακρίνουν και ένα προ στάδιο στην εισαγωγή τους στην εκπαίδευση που εξελίχτηκε πριν το 1970. Όταν η διαδικασία εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση κατηγοριοποιείται σε φάσεις, τότε αυτή αποτελεί την πρώτη φάση, σύμφωνα με τους Τσαμαδιά (2007), Καλαντζή (2011) κλπ.

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Haydn & Barton, (2007) ακολουθεί ένα περίεργο φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμούς και απογοητεύσεις και συνοδεύονται από πληθώρα θετικών σχολίων που κατορθώνουν να πείσουν τους υπευθύνους να εισάγουν το τεχνικό μέσο στην εκπαίδευση. Η πληθώρα των πανεπιστημιακών μελετών και ερευνών έρχεται και καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα και την υπεροχή του νέου μέσου σε σχέση με την κλασική διδασκαλία, αλλά μετά έρχεται η φάση της απογοήτευσης με τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών, την οικονομική αδυναμία υποστήριξης του έργου, με τις δυσκολίες του σχολικού προγράμματος και τις ελλιπείς γνώσεις χειρισμού των μέσων. Με την πάροδο του χρόνου, οι Τ.Π.Ε. τείνουν να καθιερωθούν ως επιστήμη (Ψυχάρης, 2004). Κατάφεραν να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι

της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αντιμετωπίζονται ως εργαλεία για τη μάθηση και τη διδασκαλία που αφορά το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων. Με αυτόν τον τρόπο, οι Νέες Τεχνολογίες ενσωματώνονται στα αναλυτικά προγράμματα και αποτελούν βασικό άξονα τους (Κυρίδης, Δρόσος & Τσακιρίδου, 2003). Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2011) η ένταξη των Τ.Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί μια πολυσύνθετη δυναμική διαδικασία, καθώς δεν περιορίζεται στον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, αλλά δέχεται έντονες επιδράσεις κυρίως από παράγοντες όπως το οικονομικό περιβάλλον και οι κοινωνικές συνθήκες, αλλά και από τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση. Ως γνωστικό αντικείμενο, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να συμβάλλουν στη διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, αποτελώντας έτσι μέσο στήριξης για την πραγματοποίηση των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, αποτελεί μέσο ενίσχυσης του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, προϋποθέτοντας τη διδασκαλία του χειρισμού και των βασικών λειτουργιών του (Μαλιάρας & Προκόπης, 2014).

Είναι φανερό λοιπόν ότι οι Νέες Τεχνολογίες, συντελούν καθοριστικά στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, η συμμετοχή τους σε συλλογικές και ατομικές δραστηριότητες, αλλά και η ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Βοσνιάδου, 2006). Οι χρήσεις των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αρκετά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας:

- Συμβάλλουν στην αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες.
- Προάγουν την κατηγορία της ανακαλυπτικής μάθησης.
- Δημιουργούν συνεργατικά περιβάλλοντα.
- Μειώνουν τον χρόνο μάθησης.
- Αντιμετωπίζουν την εκάστοτε ιδιαιτερότητα των μαθητών, προτείνοντας μαθησιακά μοντέλα με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης.
- Προσφέρουν νέες δυνατότητες απεικόνισης δύσκολων εννοιών, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη κατανόησή τους.
- Υπάρχει η δυνατότητα της πολλαπλής παρουσίασης των πληροφοριών.

Αναφορικά με τον Κόμη & Μικρόπουλο (2001), η εκάστοτε διαφορετική προσέγγιση του ζητήματος της εισαγωγής της πληροφορικής ή, γενικότερα, των νέων τεχνολογιών στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί όλες τις φορές συνδυασμό πολλών παραμέτρων που σχετίζονται:

- με τα αναλυτικά προγράμματα,
- τις βαθμίδες εκπαίδευσης,
- τον προς επίτευξη γνωστικό στόχο,
- τις οικονομικού, πολιτικού και κοινωνικού τύπου συγκυρίες κατά τις περιόδους της εισαγωγής,
- τα επίπεδα της τεχνολογικής ανάπτυξης και,
- τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές απόψεις των πρωτεργατών.

3.6 Συμβολή των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας

Σήμερα, είναι αναγκαίο, ο καθένας να καταρτιστεί και να αποκτήσει την εκάστοτε δεξιότητα, η οποία απαρτίζει την κατηγορία του πληροφοριακού εγγραμματισμού. Μια διαδικασία που ικανοποιείται μέσω των Τ.Π.Ε. Ο τομέας του πληροφοριακού εγγραμματισμού, συνδυαστικά με αυτόν του ιστορικού εγγραμματισμού, έχει την ικανότητα να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τους καθιστούν ικανούς να διαχειρίζονται με ευκολία ιστορικές πληροφορίες. Προκειμένου ο εκάστοτε μαθητής, λοιπόν, να ανταποκριθεί στη διαχείριση των Τ.Π.Ε. και να τις αξιοποιήσει προς συμφέρον του, είναι απαραίτητο η διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού να εναρμονίζεται με τον ιστορικό και τον πληροφοριακό εγγραμματισμό. Συγκεκριμένα, η έννοια του «*ιστορικού εγγραμματισμού*» αναφέρεται στην διαδικασία της κατανόησης της ιστορικής λογικής, της κατανόησης και της συνειδητοποίησης της σημασίας του εκάστοτε ιστορικού γεγονότος και φαινομένου κατά τη διάρκεια διαφορετικών ιστορικών περιόδων, της ανάπτυξης διερευνητικών δεξιοτήτων, της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και των ικανοτήτων αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων, της κατανόησης της ποικιλίας στο πεδίο της ιστορικής αφήγησης, της διάκρισης των πηγών από την ερμηνεία τους, της σύνθεσης ενός ιστορικού κειμένου, της κατανόησης και της ορθής χρήσης της ιστορικής ορολογίας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών για την επίτευξη της διαχείρισης των ιστορικών πληροφοριών, του αυτοπροσδιορισμού ως αποτέλεσμα της κατανόησης και της συσχέτισης ανάμεσα στο ιστορικό παρελθόν και το παρόν και τέλος, στην διαδικασία

της ανάπτυξης ενδιαφέροντος σε ζητήματα περί ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος και της διδασκαλίας της ιστορίας (Σμυρνάιος, 2013).

Από την άλλη, με την έννοια του «πληροφοριακού εγγραμματισμού», την οποία μπορεί κανείς να συναντήσει και με αντίστοιχους όρους όπως «εγγραμματισμός της τεχνολογίας», «ηλεκτρονικός εγγραμματισμός» και «δικτυακός εγγραμματισμός», αποσαφηνίζονται οι ικανότητες των μαθητών να κατανοούν τις πληροφορίες (Ράπτης, 2009). Πληροφοριακά εγγράμματα, νοούνται οι άνθρωποι που όχι μόνο αναζητούν και βρίσκουν πληροφορίες, αλλά και που είναι σε θέση να τις αξιολογούν και να τις διαχειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο. *«Ο πληροφοριακός εγγραμματισμός αναφέρεται στην διαδικασία της αναγνώρισης, σχετικά με το πότε και γιατί χρειάζονται οι πληροφορίες, πού μπορούν να εντοπιστούν και πώς μπορούν να αξιολογηθούν, να χρησιμοποιηθούν και να κοινοποιηθούν σε άλλους, με ηθικά αποδεκτούς και νόμιμους τρόπους»* (Παπανικολάου, 2009). Ο ιστορικός και ο πληροφοριακός εγγραμματισμός μαζί, μπορούν να εφοδιάσουν τους μαθητές με εκείνες τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να αναγιγνώσκουν, να επιλέγουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν ιστορικές πληροφορίες, διαμορφώνοντας, έτσι, τις προσωπικές τους ερμηνείες για τον κόσμο. Επιπλέον, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην ιστορική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την προοπτική να καταστεί το μάθημα αυτό πιο ελκυστικό στους μαθητές, να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και να δημιουργήσει κίνητρα για μια πιο ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι Τ.Π.Ε. παρέχουν ευκαιρίες επιλογής πηγών μέσα από μία ποικιλία μέσων μετάδοσης πληροφοριών, αναπαράστασης ιστορικών γεγονότων, αξιοποίησης βάσεων δεδομένων, ώστε οι μαθητές να μπορούν να φτάνουν σε ασφαλή συμπεράσματα και να αποκτούν ιστορική σκέψη (Γιακουμάτου, 2006). Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να μετατρέπουν την πληροφορία σε γνώση και να κατανοούν κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν να γίνουν έγκυροι οι ισχυρισμοί και οι αξιώσεις. Σύμφωνα με τους Sutherland et al. (2004), οι ΤΠΕ μπορούν να καταστήσουν το μάθημα βιωματικό με τη χρήση προσομοιώσεων, βιντεοταινιών, ηχητικών ντοκουμέντων κ.ά. έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση ιστορικών όρων, εννοιών και γεγονότων. Τα πολυμέσα, άλλωστε, ταιριάζουν απόλυτα με τον πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα της ιστορίας, καθώς η ίδια πηγή αναπαριστάται με πολλαπλές μορφές, οπτικές, ηχητικές, γραπτές, προφορικές. Επιπλέον, κάνουν το μάθημα πιο ζωντανό και διαδραστικό (Fisher, 2015). Η τεχνολογία έχει την ικανότητα να προωθεί τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης από ένα δασκαλοκεντρικό πρότυπο σε μαθητοκεντρικό μοντέλο, κατά

το οποίο ενθαρρύνεται η ανεξάρτητη μάθηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον προωθείται η συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο μαθητής από παθητικός δέκτης έτοιμης γνώσης μετατρέπεται σε ενεργό μέλος που αναζητά, ανακαλύπτει, κρίνει, αποφασίζει κι επαληθεύει. Μάλιστα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ορίσουν τον δικό τους ρυθμό μάθησης με τον υπολογιστή να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στο επίπεδο κατανόησης και αφομοίωσης τους καθενός (Fisher, 2015). Άκομα κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ευνοείται από την χρήση μέσων τεχνολογίας ως προς την προετοιμασία του μαθήματός του. Σε ένα ηλεκτρονικό αρχείο μπορεί να συγκεντρώσει όλες τις πηγές που χρησιμοποιεί, αλλά και να αποθηκεύει τις εργασίες των μαθητών που πρέπει να ελέγξει. Έτσι, η διαδικασία γίνεται πιο γρήγορη και εύκολη, ενώ έχει την ευκαιρία να κάνει το μάθημα περισσότερο ελκυστικό για τους μαθητές του (Γιακουμάτου, 2006). Παράλληλα, ο ρόλος του μετατρέπεται σε αυτόν του βοηθού, συνεργάτη, καθοδηγητή, διευκολυντή της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Μία από τις πιο σημαντικές δυνατότητες που αποκτά είναι αυτή της δημιουργίας, διαμόρφωσης, συμπλήρωσης και τροποποίησης του εκπαιδευτικού υλικού και στη διεύρυνση της συνεργασίας του με άλλους συναδέλφους (Τσιβάς, 2011).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την Κουνέλη (2008), η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας συμβάλλει:

- στην αυτόνομη, ενεργή και αυθεντική μάθηση καθώς οι μαθητές μαθαίνουν τον τρόπο να μαθαίνουν,
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την πρόσβαση, την επεξεργασία, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, τη διαχείριση και την παρουσίαση του ιστορικού υλικού,
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με την κατανόηση των ιστορικών φαινομένων, τη διατύπωση υποθέσεων, τη διερεύνηση εναλλακτικών απόψεων και ιδεών και την ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών,
- στην ανάπτυξη προσωπικής έκφρασης μέσα από τη σύνθεση κειμένων και την παρουσίαση πολυμεσικών μορφών ιστορικού υλικού,
- στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η οποία βοηθάει στην αξιολογική κρίση ιστορικών προσώπων, γεγονότων και φαινομένων,
- στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και στην καλλιέργεια θετικής στάσης για το μάθημα της ιστορίας,

- στην καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών και συμμετοχικών στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και,
- στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής κατανόησης.

3.7 Τ.Π.Ε & Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο η Ειδική Αγωγή είναι «το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους» (Λεξικό Παιδαγωγικής και Ψυχολογικής Εγκυκλοπαίδειας). Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όχι μόνο αυτά που έχουν νοητική υστέρηση αλλά και γενικότερα όσοι πάσχουν από διάφορες σωματικές αναπηρίες που τους δυσκολεύουν στην μάθηση. Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών αυτών μπορεί να οφείλονται σε μια ποικιλία αλληλεπιδρώντων και καθόλου ευδιάκριτων παραγόντων, όπως τα ιδιαίτερα προβλήματα και χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, το αντικείμενο της μάθησης ή ακόμα και τον τρόπο διδασκαλίας. Η εκπαίδευση καλείται πλέον να εντοπίζει τους παράγοντες και τις αδυναμίες της μαθησιακής διαδικασίας που ενδεχομένως επιδρούν αρνητικά στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και να ανακαλύψει νέους και καινοτόμους τρόπους ώστε να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους. Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικά χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο στην επιδίωξη αυτή της Εκπαίδευσης και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής γενικότερα. Μέσω των Η/Υ τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν τη μάθησή τους και να δουλεύουν με τους δικούς τους ρυθμούς, αξιοποιώντας το ειδικά σχεδιασμένο για τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους τεχνολογικό υλικό. Με αυτόν τον τρόπο, τους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους (Ράπτης, 2009). Σύμφωνα με την Day (2005) , οι υπολογιστές μπορούν να συμβάλουν με τρεις βασικούς τρόπους στη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών με δυσκολίες. Πρώτον, ξεπερνώντας φυσικά εμπόδια, όπως δυσκολίες κινητικότητας (physical access). Δεύτερον, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης των μαθημάτων

(cognitive access). Τρίτον, λειτουργώντας υποστηρικτικά στη διαδικασία της μάθησης μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες (supportive access). Κατά τον Singleton (1994), υπάρχουν δυο βασικές τάσεις μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των υπολογιστών στην ειδική αγωγή. Από τη μια πλευρά υπάρχουν αυτοί που θεωρούν πως οι υπολογιστές είναι αξιοποιήσιμοι στην διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και από την άλλη εκείνους που αντιμετωπίζουν τους υπολογιστές ως μέσο πρόσβασης στα καθημερινά σχολικά μαθήματα. Ο ίδιος υποστηρίζει πως τόσο η θεραπευτική και μαθησιακή αξιοποίηση του υπολογιστή όσο και η δυνατότητα υποστήριξης και πρόσβασης στη γνώση που αυτός παρέχει έχουν ισόποση αξία. Ουσιαστικά αυτό που κυρίως προσφέρει η χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται να εξασκηθεί πάνω σε κατάλληλα προγράμματα για την κατάκτηση μιας δεξιότητας, ένας άλλος μπορεί να αξιοποιεί απλά προγράμματα για να διευκολυνθεί στη συμμετοχή του στο μάθημα, ενώ ένας τρίτος μπορεί να χρειάζεται και τα δύο. Πέραν της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ο υπολογιστής παρέχει κι άλλα σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

- ✓ Παροχή κινήτρων για μάθηση στους μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιώντας ένα τόσο ελκυστικό μέσο μάθησης μαθαίνουν ευκολότερα και πιο ευχάριστα.
- ✓ Ενισχύουν τη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών κι έτσι επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταλάβει κατά πόσο έχουν κατανοήσει την αντίστοιχη ύλη.
- ✓ Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λειτουργούν ανεπηρέαστα ασχολούμενοι προσωπικά με τον υπολογιστή, χωρίς να «εκτίθενται» στα μάτια των συμμαθητών τους και του δασκάλου τους και χωρίς να φοβούνται την αρνητική κριτική.
- ✓ Οι υπολογιστές επιτρέπουν μεγαλύτερο βαθμό εξάσκησης από την παραδοσιακή διδασκαλία, προσαρμοσμένη στους ρυθμούς των μαθητών.
- ✓ Παροχή εργασιών σε μικρά διαδοχικά βήματα, που αποδεδειγμένα αποτελεί επιτυχημένο τρόπο διδασκαλίας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, ο υπολογιστής μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των παιδιών με συγκεκριμένες δυσκολίες, όπως δυσκολία στην ανάγνωση, την γραφή, στην κίνηση,

στην επικοινωνία ή ακόμα και στην ένταξή τους. Όσον αφορά στην ανάγνωση, οι έρευνες δείχνουν πως ο υπολογιστής μπορεί να αποδειχθεί πολύ αποτελεσματικό εργαλείο στην κατάκτησή της (Lewin, 2000). Ένα βοηθητικό πρόγραμμα στην κατάκτηση της ανάγνωσης από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση υπολογιστή και μαθητή, την υπογράμμιση λέξεων που διαβάζονται από τον εκφωνητή, τον απόλυτο έλεγχο από τον μαθητή και ζωντανές εικόνες και ήχους. Η υπογράμμιση και ταυτόχρονη ανάγνωση των λέξεων, βοηθάει τους μαθητές να συνδέουν τους φθόγγους με τα γραφήματα. Επίσης, υπάρχουν προγράμματα που επιτρέπουν στο χρήστη να ακούει τον ορισμό μιας άγνωστης λέξης ή συνώνυμης της απλώς κάνοντας κλικ πάνω της. Γενικά, όμως, η σημασία αυτών των προγραμμάτων έγκειται στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας με μικρά βήματα και στην προσφορά κινήτρου για ανάγνωση. Σχετικά με το γράψιμο, το οποίο αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία κυρίως για τα παιδιά με δυσλεξία, ο υπολογιστής μπορεί να αποτελέσει εξαιρετικά πολύτιμο βοήθημα ακόμα και μόνο με τον επεξεργαστή κειμένου. Μέσω του επεξεργαστή κειμένου, ο μαθητής συγκεντρώνεται σε ένα μικρό κομμάτι δουλειάς, βρίσκει τα γράμματα στο πληκτρολόγιο και δε χρειάζεται να τα θυμηθεί και να κάνει αλλαγές χωρίς να ταλαιπωρείται σβήνοντας ή μουτζουρώνοντας. Έτσι, μπορεί να εκφράζεται γραπτώς χωρίς να ανησυχεί για την κριτική λόγω της εικόνας του γραπτού του. Άλλα προγράμματα που μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή στο γράψιμο είναι εκείνα που περιλαμβάνουν πρόβλεψη της λέξης που ακολουθεί ή οι λεγόμενες «τράπεζες λέξεων», τα οποία επιτρέπουν την ολοκληρωμένη έκφραση των απόψεων του μαθητή. Επιπλέον, υπάρχουν και οι διορθωτές κειμένου, οι οποίοι, υποδεικνύοντας τις λέξεις που απαιτούν διόρθωση, δίνουν αυτονομία στους μαθητές που διορθώνουν μόνοι τους το γραπτό τους και βελτιώνουν την ορθογραφία. Σημαντική είναι και η βοήθεια του Thesaurus, που δίνει συνώνυμες λέξεις και ενισχύει την κατανόηση νέων λέξεων. Ωστόσο, όλα αυτά τα εργαλεία απαιτούν χρόνο και προσπάθεια στην κατάκτησή τους. Όλα τα παραπάνω προγράμματα καθώς κι εκείνα που έχουν τη μορφή παιχνιδιού ή ασκήσεων δίνουν κίνητρο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να εξασκήσουν και να βελτιώσουν την γραφή και την ορθογραφία τους. Οι μαθητές μαθαίνουν έτσι να δαχτυλογραφούν τις λέξεις, συνδέοντας τις κινήσεις των δαχτύλων τους με τα σωστά γράμματα και συνδέουν τον ήχο με το αντίστοιχο γράφημα. Έτσι, αποκτούν την αυτοπεποίθηση να γράφουν και να παρουσιάζουν ένα ευπαρουσίαστο και ορθογραφημένο κείμενο (McKeown, 2000). Εκτός από τη δυνατότητα γραφής και ανάγνωσης τα παραπάνω

προγράμματα συμβάλλουν και στην επικοινωνία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα και στις περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων λόγου και ομιλίας, ο μαθητής μπορεί να δακτυλογραφήσει μια λέξη και ο υπολογιστής να την αρθρώσει. Έτσι ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα αλλά και να επικοινωνεί με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Ακόμα και τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες μπορούν να ευνοηθούν από τη χρήση του υπολογιστή. Η δακτυλογράφηση συμβάλλει στην ενίσχυση της ακρίβειας των κινήσεων παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες λεπτής κινητικότητας και η δυνατότητα πρόβλεψης της λέξης βοηθούν τη διαδικασία γραφής παιδιών που μπορούν να χτυπήσουν ελάχιστα πλήκτρα ανά λεπτό. Σε σοβαρότερες περιπτώσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικοί διακόπτες αντί για το πληκτρολόγιο ή το ποντίκι, καθιστώντας δυνατή την αυτονομία του μαθητή και τη διδασκαλία μέσω μιας διαδικασίας ενέργειας-αποτελέσματος. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει και η αναγνώριση φωνής, που μετατρέπει το λόγο σε κείμενο κι έτσι επιτρέπουν τη χρήση του υπολογιστή μόνο μέσω φωνητικών εντολών. Με αυτούς τους τρόπους, τα παιδιά με σοβαρές κινητικές και νοητικές δυσκολίες μπορούν να επικοινωνούν με το περιβάλλον. Η διευκόλυνση στην επικοινωνία που παρέχουν οι υπολογιστές μπορεί να ενισχύσει με μεγάλο βαθμό και τη διαδικασία της ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, η επίτευξη αυτού του στόχου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους. Για το λόγο αυτό, οι δάσκαλοι πρέπει να διδάσκουν στους μαθητές τους να σέβονται τη διαφορετικότητα του καθενός και να δίνουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Τέτοιες ευκαιρίες μπορούν να δοθούν με την ανάθεση ομαδικών εργασιών και τη χρήση κοινών εργαλείων μάθησης, όπως είναι οι υπολογιστές. Οι υπολογιστές παρέχουν πολλές εργασίες που μπορούν να συμβάλουν στην συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, όπως τα multimedia προγράμματα, το γράψιμο σε ζευγάρια καθώς και το διάβασμα σε ζευγάρια. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές να έχουν διδαχθεί τους κανόνες συνεργασίας και την ομαδική δουλειά (Lewin, 2000).

3.8 Η Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας

3.8.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Είναι πολύ σημαντικό πριν την συσχέτιση της Επαυξημένης Πραγματικότητας με την εκπαίδευση να γίνει μία εξερεύνηση και ανάλυση της έννοιας που μελετάται.

Σύμφωνα με τον Azuma (1997), η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality-AR) είναι μία παραλλαγή Εικονικών Περιβαλλόντων (VirtualEnvironments-VE), ή αλλιώς, όπως χρησιμοποιείται ευρέως, μία παραλλαγή της Εικονικής Πραγματικότητας (VirtualReality-VR). Η τεχνολογία Εικονικής Πραγματικότητας «εμβυθίζει» τον χρήστη σε ένα τεχνητό περιβάλλον, όπου ο χρήστης δεν έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τον πραγματικό κόσμο γύρω του. Εν αντιθέσει με την Εικονική Πραγματικότητα, η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας επιτρέπει στον χρήστη να έρθει σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο, ο οποίος είναι εμπλουτισμένος με ένα σύνολο εικονικών αντικειμένων, τα οποία συμπεριλαμβάνονται μέσα σε αυτόν. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα ή όπως συναντάται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, Augmented Reality, «συμπληρώνει» την πραγματικότητα, χωρίς να την αντικαθιστά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Furht (2011), η Επαυξημένη Πραγματικότητα απλοποιεί τη ζωή των χρηστών παρέχοντάς τους εικονικές πληροφορίες και ενισχύοντας την αντίληψη και την διάδρασή τους με τον πραγματικό κόσμο. Η πραγματικότητα αυτή χαρακτηρίζεται και ως διαμεσολαβημένη (mediated reality), κατά την οποία μία οπτική της πραγματικότητας τροποποιείται. Αντίθετα, στο πεδίο της εικονικής πραγματικότητας δημιουργείται ένας «συνθετικός» κόσμος (Furht, 2011).

Κατά καιρούς έχουν αποδοθεί αρκετές έννοιες της Επαυξημένης Πραγματικότητας από διάφορους μελετητές, οι περισσότεροι από τους οποίους συμφωνούν στην «υπέρθεση» τρισδιάστατης ψηφιακής πληροφορίας επί πραγματικής οπτικής του φυσικού περιβάλλοντος, όπως είχε οριστεί εξ αρχής από τον Azuma (1997). Σύμφωνα με τους Yuen, Yaoyuneyong & Johnson (2011), η Επαυξημένη Πραγματικότητα αποτελεί μία αναδυόμενη μορφή εμπειρίας στην οποία ο πραγματικός κόσμος (εμπλουτίζεται με ψηφιακό περιεχόμενο (computer-generated content) ή αλλιώς ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών που προβάλλει περιεχόμενο παραγόμενο από υπολογιστή, όπως κείμενο, εικόνες, βίντεο, γραφικά και κινούμενη εικόνα-animation, παρεμβάλλοντάς το στην αντίληψη των χρηστών για τον πραγματικό κόσμο. Όπως υποστηρίχθηκε εξ αρχής από τον Azuma (1997) και στη συνέχεια από άλλους ερευνητές ένα σύστημα Επαυξημένης Πραγματικότητας συνδυάζει το πραγματικό με το εικονικό στοιχείο, επιτρέπει την αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο και η πληροφορία χωροθετείται στις τρεις διαστάσεις (3D). Επιπλέον ορισμοί άλλων ερευνητών συμφωνούν στην «μίξη» ψηφιακού υλικού παραγόμενου από υπολογιστικό σύστημα με τον πραγματικό κόσμο (Kipper &

Rampolla, 2012) που επιτρέπει στους χρήστες να δουν πράγματα στο φυσικό περιβάλλον, που υπό άλλες συνθήκες θα ήταν δύσκολο να γίνουν αντιληπτά από το ανθρώπινο μάτι, όπως οι ονομασίες των μερών μιας μηχανής ή οι δυνάμεις των πόλων ενός μαγνήτη. Γεφυρώνοντας, λοιπόν, το χάσμα μεταξύ των εικονικών και πραγματικών κόσμων, η Επαυξημένη Πραγματικότητα δημιουργεί μια πραγματικότητα η οποία είναι εμπλουτισμένη και επαυξημένη σε αντίθεση με το πλήρως ψηφιοποιημένο περιβάλλον της Εικονικής Πραγματικότητας (Γρίβας κ.α., 2016). Συμπληρώνοντας, οι Bacca et al. (2014) τονίζουν ότι η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας συμβάλλει στην προσθήκη και τον εμπλουτισμό «χαμένων» πληροφοριών στον φυσικό κόσμο, «προσθέτοντας» εικονικά αντικείμενα σε πραγματικές-φυσικές σκηνές.

3.8.2 Είδη Επαυξημένης Πραγματικότητας

Αν και τα πρώτα στοιχεία σχετικά με την εμφάνιση της τεχνολογίας της επαυξημένης πραγματικότητας παρατηρούνται κατά τον 20^ο αιώνα, η χρήση της συγκεκριμένης τεχνολογίας, αυξήθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας των εμποδίων στην χρήση των μέσων που ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή της. Εξαιτίας της ταχείας εξέλιξης της τεχνολογίας, γεγονός που αξίζει να αναφερθεί ότι επέφερε και πιο χαμηλό κόστος στις αντίστοιχες συσκευές, διαμορφώθηκε μια μεγάλη αγορά στη δημιουργία εφαρμογών που βασίζονται στην τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας. Για να εναρμονιστεί ο πραγματικός με τον εικονικό κόσμο, όπως ορίζουν και οι αρχές της επαυξημένης πραγματικότητας, πρέπει να γίνουν σημαντικοί υπολογισμοί και βαθμονομήσεις, με σκοπό να επιτευχθεί η επαύξηση της πραγματικότητας μέσω εικονικών στοιχείων, οποιαδήποτε χρονική στιγμή, και σε οποιαδήποτε τοποθεσία. Με γνώμονα, τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η ανάκτηση του μέρους του οποίου πρόκειται να ενισχυθεί με εικονικά περιεχόμενα, τα συστήματα επαυξημένης πραγματικότητας μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες (Γαβαλάς, Κασαπάκης & Χατζηδημήτρης, 2015). Αρχικά, η πρώτη κατηγορία Επαυξημένης Πραγματικότητας, συμπεριλαμβάνει το σύστημα εντοπισμού που η λειτουργία του επέρχεται με την διαδικασία της αναγνώρισης εικόνων (Image Tracking Augmented Reality) και χρησιμοποιείται κυρίως σε εσωτερικά περιβάλλοντα, όπου αφότου οι κάμερες των συσκευών αναγνωρίσουν τα διακριτικά (markers), στη συνέχεια αντιστοιχίζουν τα markers με νοητά συστήματα

αξόνων, με αποτέλεσμα να επαναπροσδιορίζονται οι θέσεις των εικόνων σε συνάρτηση με την κάμερα. Το επίπεδο της απόδοσης της τεχνικής είναι μέγεθος ανάλογο της απόστασης μεταξύ κάμερας-markers, αλλά και του φωτισμού στο χώρο. Η μέθοδος επαυξημένης πραγματικότητας με αναγνώριση εικόνας χρησιμεύει τόσο στο χώρο των διαφημίσεων, των κατασκευών και των παιχνιδιών, όσο και στην επιστήμη της αρχιτεκτονικής, όπου, για παράδειγμα, έχει κανείς την δυνατότητα να συνεισφέρει με την οπτικοποίηση οικοδομικών έργων.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνεται η χρήση αισθητήρων, με σκοπό την διαδικασία προβολής επαυξημένης πραγματικότητας (Sensor Based Augmented Reality), όπως είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση του γυροσκοπίου που εμπεριέχεται στις συσκευές, έτσι ώστε να τις εξοπλίζει με την δυνατότητα για ανάκτηση της περιστροφής, με στόχο την προβολή εικονικών στοιχείων στον πραγματικό κόσμο και στις κατάλληλες θέσεις. Η συγκεκριμένη τεχνική εμφανίζεται κυρίως στα παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί για συσκευές κινητών τηλεφώνων. Παλαιότερα, αρκετά διαδεδομένες υπήρξαν οι χρήσεις των αισθητήρων σε εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας, όταν η προβολή τους πραγματοποιούνταν μέσω HMD, τα οποία ήταν εξοπλισμένα με αισθητήρες, όπου τοποθετούσε πάνω του ο ίδιος ο χρήστης. Σήμερα, έχει διαπιστωθεί ότι η μορφή του συγκεκριμένου συστήματος δεν ήταν ιδιαίτερα εύχρηστη, λόγω του ότι ήταν αρκετά βαρύ, με αποτέλεσμα να μετατρέπει ως αρνητική την εμπειρία των χρηστών που το φορούσαν, αλλά και εξαιτίας των μεγάλων ποσοστών κατανάλωσης ενέργειας, και της απουσίας αυτόνομης υπολογιστικής δύναμης, με αποτέλεσμα να είναι αναγκαία η σύνδεση των HMD συσκευών με αντίστοιχους φορητούς υπολογιστές. Σήμερα, οι αισθητήρες έχουν ενσωματωθεί στις συσκευές και έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να ανακτούν την περιστροφή και την κατεύθυνση της συσκευής με αποτέλεσμα να προβάλλονται σωστά τα εικονικά στοιχεία, στο εσωτερικό του πραγματικού κόσμου. Έτσι, οι χρήστες δεν χρειάζεται να τοποθετούν πάνω τους HMD, με σκοπό να βλέπουν τα εικονικά περιεχόμενα, αλλά αρκεί να κατευθύνουν τις συσκευές τους εκεί όπου πρόκειται να προβληθούν αυτά (Γαβαλάς, Κασαπάκης & Χατζηδημήτρης, 2015).

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία «*Επαυξημένη Πραγματικότητα με τη χρήση αισθητήρων και θέσης*» δίνεται η τοποθεσία των χρηστών ως εργαλείο του ρυθμιστικού παράγοντα της προβολής των εικονικών στοιχείων στον πραγματικό κόσμο. Η σύνδεση της χρήσης αισθητήρων και θέσης του χρήστη χρησιμοποιείται κυρίως σε εφαρμογές που αναφέρονται στην πλοήγηση και σε τουριστικούς

οδηγούσελ. Σε παλαιότερες μορφές εφαρμογών, η επαύξηση της πραγματικότητας με εικονικά περιεχόμενα προϋπέθετε τη χρήση πολλαπλών, ενώ σήμερα οι smart συσκευές εμπεριέχουν όλες τις προαναφερθείσες δυνατότητες διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την χρήση επαυξημένης πραγματικότητας σε σημαντικό βαθμό (Γαβαλάς, Κασαπάκης & Χατζηδημήτρης, 2015).

3.8.3 Θεωρίες μάθησης σχετικά με την Επαυξημένη Πραγματικότητα.

Το εκάστοτε σύστημα Επαυξημένης Πραγματικότητας, καθώς λειτουργεί ως ενισχυτής των δυνατοτήτων που παρέχονται από τις εφαρμογές Εικονικής Πραγματικότητας, θεωρείται ως ένα απαραίτητο εργαλείο στην εκπαίδευση, καθώς παρέχει την ευκαιρία για επαύξηση του πραγματικού κόσμου με εικονικά περιεχόμενα, αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, και στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης για την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Νικονάνου, Μπούνια, Φιλιππουπολίτη, Χουρμουζιάδη & Γιαννούτσου, 2015). Οι εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας επιτρέπουν στους χρήστες να λειτουργούν με ανεξάρτητο και αυτόνομο τρόπο, και παράλληλα να αλληλεπιδρούν-συνεργάζονται στο εσωτερικό των μαθησιακών πλαισίων με αποτέλεσμα να υλοποιηθεί η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (Ertmer & Newby, 2013). Ο μαθητής δύναται μέσω της οπτικοποίησης και της προσομοίωσης να κατασκευάσει ένα πλήθος νοητικών μοντέλων με αναπαραστάσεις για τις έννοιες που κρίνει ως δυσνόητες εξαιτίας της ασάφειας που τις διακατέχει, και της απόστασης τους από τον πραγματικό κόσμο, όπως αυτός εκλαμβάνεται με τη βοήθεια των αισθήσεων. Οι εφαρμογές οι οποίες στηρίζονται στην τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας έχουν ως βάση τους την βιωματική και την ανακαλυπτική μάθηση, αναπτύσσοντας δεξιότητες για διερεύνηση, απαιτώντας από τους χρήστες την ενεργό συμμετοχή τους, στις διαδικασίες σχετικά με την οικοδόμηση της γνώσης (Νικονάνου, Μπούνια, Φιλιππουπολίτη, Χουρμουζιάδη & Γιαννούτσου, 2015). Οι βασικές αρχές που εμπεριέχει η ανακαλυπτική μάθηση προσιδιάζουν στις θεωρίες της γνωστικής προσέγγισης, αποσαφηνίζοντας ότι οι διαδικασίες της μάθησης επιτυγχάνονται μέσω της αναζήτησης της γνώσης από τον εκάστοτε μαθητή, και της ανακάλυψης της από τον ίδιο. Αναφορικά με την θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού από τον Vygotsky (1993), ο μαθητής κατασκευάζει τη δική του

νοητική αναπαράσταση σύμφωνα με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του μέσα σε ένα περιβάλλον στήριξης, το οποίο μετασχηματίζεται από την αλληλεπίδραση του με το σύνολο του σχολικού συγκροτήματος (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) (Νικονάνου, Μπούνια, Φιλιππουπολίτη, Χουρμουζιάδη & Γιαννούτσου, 2015). Η θεωρία του εποικοδομισμού που αφορά στην κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές συνδυάζεται με τη θεωρία της εμπλαισιωμένης μάθησης (contextual learning) που ενισχύει τη σημασία που έχει το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται αφενός η εκπαίδευση και αφετέρου η αλληλεπίδραση του μαθητή με οτιδήποτε τον περιβάλλει (άνθρωποι, αντικείμενα, χώροι) (Dunleavy & Dede, 2014). Η εν λόγω θεωρία αφορά στη γνωστική διαδικασία που συντελείται σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, συνδέεται με την εμπειρία του ατόμου και συνιστά συνέπεια της αλληλεπίδρασης του με οτιδήποτε βρίσκεται γύρω από αυτό (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Η θεωρία της εμπλαισιωμένης μάθησης συνδέεται με τα περιβάλλοντα πλήρους ή μερικής εμπύθισης στην εκπαίδευση, στα οποία συγκαταλέγεται και το περιβάλλον επαυξημένης πραγματικότητας (Dunleavy & Dede, 2014).

3.8.4 Επαυξημένη Πραγματικότητα και Εκπαίδευση

Σήμερα, η τεχνολογία Επαυξημένης Πραγματικότητας έχει ήδη εφαρμοστεί στους χώρους της εκπαίδευσης, είτε στο εσωτερικό της σχολικής τάξης, είτε στο εξωτερικό αυτής, ενώ πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι προκύπτουν πολλά πλεονεκτήματα από την ενσωμάτωση της στον τομέα αυτό. Διάφορες εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας συμπεριλαμβάνονται σε ποικίλα τεχνολογικά μέσα, όπως, για παράδειγμα, σε επιτραπέζιους υπολογιστές, σε φορητούς υπολογιστές, σε smartphones, αλλά και σε tablets, χωρίς αυτό, ωστόσο, να σημαίνει ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα αναφέρεται αποκλειστικά στα τεχνολογικά μέσα, αλλά αντίθετα να έχει ως βασική της ιδιότητα τον εμπλουτισμό του πραγματικού κόσμου με εικονικά περιεχόμενα (Akçayır & Akçayır, 2017).

Στο συγκεκριμένο σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι αν και η αποδοχή της συγκεκριμένης τεχνολογίας από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα είναι ικανοποιητική, η ίδια τοποθετείται στα αρχικά της βήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι Shelton και Hedley το 2002, προσπάθησαν πρώτοι, να εξαπλώσουν τη χρήση της ως παιδαγωγικό εργαλείο, και διαπίστωσαν ότι πρόκειται για ένα είδος τεχνολογίας πολύ χρήσιμο για τους μαθητές σε ζητήματα που προαπαιτούν την

ύπαρξη ολοκληρωμένης και εμπειρικής γνώσης του φυσικού κόσμου (Kerawalla, Luckin, Seljeflot & Woorland, 2006). Η ένταξη της Επαυξημένης Πραγματικότητας στις σχολικές αίθουσες δημιουργεί ένα σύνολο από νέες δράσεις και δραστηριότητες που έχουν θετική επίδραση στη διαδικασία μάθησης και καθιστούν την εφαρμογή της διδασκαλίας πιο αποτελεσματική, αλλά και πιο δελεαστική, εφόσον οι μαθητές διατηρούν το ενδιαφέρον τους σε αυτή (Akçayir & Akçayir, 2017). Το χαρακτηριστικό της Επαυξημένης Πραγματικότητας να εμπλουτίζει τον πραγματικό κόσμο με εικονικά στοιχεία δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να βιώσουν εμπειρίες που δεν θα είχαν τη ευκαιρία να αποκτήσουν στον πραγματικό κόσμο (Klopfer & Squire, 2008), να βιώσουν, δηλαδή, την αίσθηση της αλληλεπίδρασης δυσδιάστατων και τρισδιάστατων συνθετικών αντικειμένων στη μικτή πραγματικότητα (Arvanitis et al., 2007). Στα παιδαγωγικά οφέλη της Επαυξημένης Πραγματικότητας εμπεριέχεται η διαδικασία της ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να συσχετίζουν τις νέες γνώσεις με την καθημερινότητα τους και την εφαρμογή τους σε αυτή, καθώς και η ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση και η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προαναφερθέντα, αυτά, παιδαγωγικά οφέλη μετατρέπουν την Επαυξημένη Πραγματικότητα σε ένα από τα πιο σπουδαία παιδαγωγικά εργαλεία, και ως μία από τις πιο ανερχόμενες τεχνολογίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Μία αρκετά γνωστή εκπαιδευτική εφαρμογή, η οποία στηρίζεται στην Επαυξημένη Πραγματικότητα είναι το *Magic Book*, ένα βιβλίο το οποίο, αρχικά, μοιάζει με συμβατικό, καθώς στα περιεχόμενα του μπορεί κανείς να διαβάσει διάφορες ιστορίες. Ωστόσο, από την στιγμή που θα τοποθετηθούν οι κατάλληλες συσκευές επαυξημένης πραγματικότητας, προσαρμοσμένες στο κεφάλι του μαθητή, με αυτόματο τρόπο εμφανίζονται μπροστά του και προσκολλημένα πάνω στις σελίδες του βιβλίου τρισδιάστατα εικονικά στοιχεία, τα οποία δίνουν σε εικονικές αναπαραστάσεις, τα περιεχόμενα αυτού. Συγκεκριμένα, το εκάστοτε εικονικό αντικείμενο παίρνει διάφορα μεγέθη και κινείται, ενώ οι χρήστες έχουν την ευκαιρία να απολαμβάνουν τις αναπαραστάσεις από όλες τις οπτικές γωνίες (Billinghamurst, Kato & Rourygen, 2001). Τα συστήματα Επαυξημένης Πραγματικότητας έχουν έως σήμερα αξιοποιηθεί στο εσωτερικό των σχολικών κοινοτήτων στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία τόσο των θετικών, όσο και των θεωρητικών επιστημών (Βιτσιλάκη & Πιτσικάλης, 2017). Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η κατηγορία της εικονικής περιήγησης (virtual tour) σε χώρους με παιδαγωγικό ενδιαφέρον (όπως π.χ. βιβλιοθήκη, μουσείο, αρχαιολογικός χώρος,

εργαστήριο) σε περιηγήσεις επαυξημένης πραγματικότητας, σε χώρες οι οποίες είναι εξοπλισμένες με κατάλληλο τρόπο, ώστε να δημιουργούνται δωμάτια επαυξημένης πραγματικότητας (Lee, 2012).

Τέλος, είναι άξιο να αναφερθεί ως παράδειγμα, ότι το 2012 πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 16 μαθητές του Γυμνασίου σε σχολείο της Αυστραλίας, οι οποίοι χρησιμοποίησαν την εφαρμογή «Aurasma», μία εφαρμογή Επαυξημένης Πραγματικότητας, προκειμένου να επαυξήσουν βίντεο, κινούμενα σχέδια, ήχο, υπερσυνδέσμους, διαδραστικά μενού, έρευνες και σχόλια σε όποιο άγαλμα εκείνοι επέλεγαν από το πάρκο με τα γλυπτά (sculpture park) (Bower et al., 2014), αλλά και έρευνα με συμμετέχοντες 80 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου στις Η.Π.Α., οι οποίοι ήρθαν σε επαφή με την τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας μέσω του εργαλείου «Alien Contact» με στόχο τη διδασκαλία Μαθηματικών, Γλώσσας και άλλων δεξιοτήτων Γραφής και Ανάγνωσης. Το εργαλείο αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από το κινήγι των εξωγήινων, να λύσουν μαθηματικά προβλήματα, πάζλ και κουίζ, εξερευνώντας τον κόσμο της Επαυξημένης Πραγματικότητας με υπολογιστικές συσκευές χειρός (έξυπνο τηλέφωνο) (Dunleavy & Dede, 2014).

3.8.4.1 Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί πολλές νέες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλών ειδών εκπαιδευτικές εφαρμογές και πλατφόρμες Επαυξημένης Πραγματικότητας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να ενισχύσει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Akçayir & Akçayir, 2017). Σήμερα η Επαυξημένη Πραγματικότητα δε χρειάζεται ακριβό υλικό και εξοπλισμό (π.χ. HDM) καθώς πλέον μπορεί να υλοποιηθεί μέσω υπολογιστών και έξυπνων συσκευών (ταμπλέτες, έξυπνα τηλέφωνα). Στην διδακτική πρόταση που σχεδιάσαμε, αξιοποιήσαμε την εφαρμογή ARTutor. Πρόκειται για μια πλατφόρμα Επαυξημένης Πραγματικότητας που εξυπηρετεί τον χώρο της εκπαίδευσης (καθώς και τον γενικότερο χώρο της επιμόρφωσης) και αναπτύσσεται από το 2016 στο Ερευνητικό Εργαστήριο του ΑΕΤΜΑ, του Διεθνές Πανεπιστημίου Ελλάδος. Διατίθεται δωρεάν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και φοιτητές σε όλο τον κόσμο, επιδιώκοντας να βοηθήσει να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό και να βελτιώσουν τις μαθησιακές εμπειρίες τους. Λόγω του ότι έχει σχεδιαστεί ως προς την

εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητες οι γνώσεις προγραμματισμού, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές. Παράλληλα δεν είναι απαραίτητος κάποιος ειδικός εξοπλισμός (π.χ. συγκεκριμένα γυαλιά ή ενδεδυμένες συσκευές) προσκειμένου να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα που έχουν δημιουργηθεί, αρκεί απλά μια κινητή συσκευή (smartphone, tablet) εξασφαλίζοντας την εύκολη εφαρμογή καθώς και την χρήση του. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να εντάξουν ένα διαδραστικό περιεχόμενο πάνω σε ένα εκπαιδευτικό υλικό. Όσον αφορά το περιεχόμενο, υπάρχει η δυνατότητα να επαυξηθεί με εικόνες, ήχους, βίντεο, βίντεο Youtube, 3D μοντέλα και συνδέσμους URL.

Το ARTutor μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλους τομείς όπως είναι : το μάρκετινγκ, σε μουσεία, σε επιχειρήσεις, σε εκπαιδευτικά παιχνίδια (π.χ κυνήγι θησαυρού), σε εκτυπώσεις και κυρίως στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να προσθέσουν διαδραστικό περιεχόμενο σε εκπαιδευτικό υλικό (σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή) , όπως είναι τα βιβλία (και τα ηλεκτρονικά βιβλία), οι παρουσιάσεις, τα power point, τα δοκίμια και οι αφίσες. Το στατικό υλικό μπορεί πλέον να τροποποιηθεί με AR ενισχύοντας το με εικόνες, βίντεο, διαδραστικά τεστ και τρισδιάστατα μοντέλα. Οι μαθητές μπορούν πλέον να αφομοιώσουν ακόμα και τις πιο δύσκολες έννοιες και να φανταστούν τρισδιάστατα μοντέλα στον πραγματικό κόσμο. Κύριο μέλημα του ARTutor είναι η « Χρήση τεχνολογιών Εμβύθισης στην Εκπαίδευση για Όλους», πρεσβεύοντας την πολιτική της UNESCO «Εκπαίδευση για όλους».

Κάποιες από τις εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικό σκοπό είναι οι εξής:

- ✓ AR Tutor (Augmented Reality Tutor) (http://artutor.ihu.gr/index_el/)
- ✓ ARIS (Augmented Reality Interactive Storytelling Engine) (fielddaylab.org).
- ✓ AR Flashcards (arflashcards.com).
- ✓ Anatomy4D (www.4danatomy.com).
- ✓ Aurasma (www.aurasma.com/).
- ✓ Augment (www.augment.com/).
- ✓ Blippar (www.blippar.com).
- ✓ Chromville (chromville.com/).
- ✓ Quiver (www.quivervision.com/).

- ✓ Layar (www.layar.com).
- ✓ Aumentary (www.aumentaty.com/community/pin/ficha/aumentary/)
- ✓ Zappar (www.zappar.com/).
- ✓ Google SkyMap (google-sky-map.en.softonic.com/android).
- ✓ Popar Toys (popartoy.com).
- ✓ Junaio (www.appsdrop.com/junaio).

3.8.5 Οφέλη Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση

Όπως προκύπτει και από τις προηγούμενες ενότητες, τα οφέλη της Επαυξημένης Πραγματικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο είναι πολλαπλά. Η τεχνολογία για την οποία γίνεται λόγος αποτελεί ένα πολύτιμο και πολύ αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, ένα βασικό χαρακτηριστικό-όφελος της χρήσης της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση, αποτελεί η ανάπτυξη του κινήτρου (motivation) στους μαθητές, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές ως αποτέλεσμα των μελετών τους (Kaufmann, 2003• Kerawalla et al., 2006). Η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας προσφέρει πολλές δυνατότητες διάδρασης, κινητοποίησης και συμμετοχής και συμβάλλει έτσι στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντάς τους το κίνητρο να συνεχίσουν να μαθαίνουν και διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή τους κινητοποιώντας την περιέργειά τους και μεγιστοποιώντας την όρεξη, θέληση, ανάγκη και επιθυμία για μάθηση και εξερεύνηση. Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρήθηκε σε έρευνες πολλών μελετητών ως αποτέλεσμα χρήσης της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας (collaboration). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε ομάδες με στόχο την παραγωγή κοινού υλικού, συμβάλλοντας στην προώθηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας (collaborative learning and teaching). Αυτός ο συνδυασμός του πραγματικού με τον ψηφιακό κόσμο δίνει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές, ενισχύοντας ομαδοσυνεργατικές εργασίες. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Dunleavy & Dede (2014), η τεχνολογία που μελετάται έχει τη μοναδική ικανότητα να δημιουργεί υβρικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία συνδυάζουν τα ψηφιακά με τα φυσικά αντικείμενα, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική σκέψη (critical thinking), τη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (problem-solving ability) και την επικοινωνία

(communication) στους μαθητές. Επιπλέον οι μαθητές πετυχαίνουν βαθύτερη κατανόηση των πραγμάτων (deeper understanding) και συλλαμβάνουν πολύ πιο δύσκολες έννοιες, καθώς μπορούν και εξερευνούν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές, κάτι που δε θα μπορούσαν κάνουν χωρίς τη χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Kerawalla et al., 2006). Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται το χάσμα και η απόσταση του μαθητή από τη γνώση, κάτι που αποτελεί ένα πολύ θετικό βήμα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Μέσα σε ένα δημιουργικό, διαδραστικό και υποστηρικτικό (scaffolding) περιβάλλον, όπως αυτό της Επαυξημένης Πραγματικότητας, η διαδικασία μάθησης ευνοείται και μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα καθώς ενθαρρύνει το μαθητή να εξερευνήσει πτυχές με τις οποίες δεν έχει έρθει ξανά σε επαφή (Klopfer & Squire, 2008). Επίσης, με τη χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας η πληροφορία μπορεί να γίνεται διαθέσιμη στο χρήστη-μαθητή σε πραγματικό χρόνο τη στιγμή που θα τη χρειαστεί, συμβάλλοντας στην επίτευξη και κατάκτηση υψηλότερων ικανοτήτων και απόκτηση δεξιοτήτων. Οι μαθητές συσχετίζουν όσα μαθαίνουν με την καθημερινή τους ζωή αλλά και τα εφαρμόζουν σε αυτήν (Επιπλέον, η δυνατότητα που τους δίνει η τεχνολογία αυτή, τους επιτρέπει να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο και να εμπλακούν οι ίδιοι στη μαθησιακή διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο υλοποιείται η κονστрукτιβιστική θεωρία όπου ο μαθητής κατασκευάζει μόνος του τη γνώση και αυτενεργεί στο πλαίσιο της μάθησης (Ertmer & Newby, 2013). Τέλος, οι μαθητές μέσα σε ένα τόσο ελκυστικό περιβάλλον που τους προσφέρει η Επαυξημένη Πραγματικότητα, βελτιώνουν τη στάση τους απέναντι στο μάθημα, και παραμένουν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι, ενθουσιασμένοι και ικανοποιημένοι καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας (Boletsis & McCallum, 2013).

Κεφάλαιο 4^ο: Διδακτική Πρόταση

4.1 Σχεδιασμός της Διδακτικής Πρότασης

Το μάθημα της ιστορίας είναι απαραίτητο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Είναι σημαντικό να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμπλέκονται σε ενέργειες που τους βοηθούν να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες που θα τους παρακινήσουν να παρατηρούν, να διερευνούν, να ελέγχουν, να προχωρούν σε διάλογο και να βρίσκονται σε θέση να τεκμηριώσουν την άποψή τους, να παραθέτουν ερωτήματα και να εξάγουν συμπεράσματα.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης επιδιώκει να εντάξει ενεργά στη μαθητική διαδικασία τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη πρόταση, προέρχεται από την ανάγκη να βοηθήσω τους μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες ως προς τον γραπτό λόγο, να προσεγγίσουν την ιστορική γνώση μέσα από ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο έχω ενισχύσει με πολυτροπικά μέσα, έτσι ώστε να καταστεί ευχάριστο και προσιτό προς τους μαθητές, με σκοπό να αναπτύξουν την ιστορική τους γνώση.

4.2 Σκοπός της διδακτικής πρότασης

Σκοπός του σχεδιασμού της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να βοηθήσει τους μαθητές με Μ.Δ να ενισχύσουν τον γραπτό λόγο ως προς την απόκτηση της ιστορικής γνώσης με έναν διαφοροποιημένο τρόπο, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες (επαυξημένη πραγματικότητα, βίντεο, διαδραστικοί χάρτες). Έτσι, θα χρησιμοποιήσουμε εικόνες, τις οποίες θα επαυξήσουμε, με σκοπό να παρατηρηθεί εάν η συγκεκριμένη πρακτική διευκολύνει περισσότερο τους μαθητές να επεξεργαστούν ένα ιστορικό ζήτημα και εάν συνεισφέρει στην πρόσληψη και αφομοίωση των ιστορικών γεγονότων, διαμορφώνοντας παράλληλα την ιστορική τους σκέψη.

4.3 Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Πρόκειται για ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Στ' δημοτικού και πιο συγκεκριμένα, την ενότητα 1 του δεύτερου κεφαλαίου (Από τις Γεωγραφικές

ανακαλύψεις στον Διαφωτισμό). Αυτή η ενότητα αποτελεί την αφορμή για την δημιουργία μιας διδακτικής πρότασης, η οποία θα διαφοροποιηθεί ως προς τον τρόπο και τα μέσα διδασκαλίας.

4.3.1 Ομάδα- στόχος

Η ομάδα στόχος που πρόκειται να υλοποιηθεί η διδακτική πρόταση αφορά άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, πρόκειται για μαθητές Στ' Δημοτικού που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Το τμήμα θα αποτελείται από 10 παιδιά, από τα οποία, τα 6 είναι αγόρια και τα 4 κορίτσια. Εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς το μαθησιακό επίπεδο, παρουσιάζουν αρκετές αδυναμίες και κατά την διαδικασία παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διαβάσουν ένα μακροσκελές κείμενο και να αντιληφθούν το νόημά του. Αρκετά ζητήματα παρατηρούνται στην παραγωγή λόγου, τόσο ως προς την διαδικασία γραφής, όσο και ως προς το περιεχόμενό της.

4.4 Κριτική αποτίμηση ψηφιακών εργαλείων

Οι δάσκαλοι βλέπουν την τεχνολογία ως σημαντικό εργαλείο για την αποτελεσματική διδασκαλία του γραμματισμού. Μια έρευνα σε περισσότερους από 1.000 ειδικούς παιδαγωγούς έδειξε ότι το 85% χρησιμοποιεί την τεχνολογία στη διδασκαλία του γραμματισμού, το 97% πιστεύει ότι η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού και το 91% αναμένει να αυξήσει τη χρήση της τεχνολογίας στο μέλλον (Burton-Radzely, 1998). Έχουν συντελεστεί αρκετές έρευνες που ασχολούνται με την αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας για μαθητές με αναπηρίες (Fitzgerald & Koury, 1996; Woodward & Rieth, 1997).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 15 ετών, ένας σημαντικός όγκος στοιχείων συνέκλινε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές με προβλήματα ανάγνωσης δυσκολεύονται να αποκτήσουν άπταιστα και ακριβείς δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων (Adams, 1990). Η δυσκολία αυτή οφείλεται σε προβλήματα στην επεξεργασία των φωνολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας. Η φωνολογική επίγνωση έχει αποδειχθεί ότι προβλέπει τα επιτεύγματα της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Treiman, 1993). Επιπλέον, τα προγράμματα εκπαίδευσης φωνολογικής επίγνωσης

έχουν οδηγήσει σε κέρδη στη φωνολογική επίγνωση, την αποκωδικοποίηση και, σε μικρότερο βαθμό, την αναγνώριση λέξεων (Snow et al., 1998).

Οι μαθητές που έχουν δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων εξασκούνται λιγότερο στην ανάγνωση επειδή διαβάζουν λιγότερο συχνά και πιο αργά. Έτσι, μπορεί να μην αναπτύξουν ούτε ευχέρεια στην ανάγνωση συνδεδεμένου κειμένου ούτε επαρκείς δεξιότητες κατανόησης. Υπάρχει μια γενική συναίνεση στην επιστημονική κοινότητα ότι οι μαθητές με δυσκολία στην ανάγνωση χρειάζονται οδηγίες στη φωνολογική ανάλυση λέξεων, εκτεταμένη εξάσκηση στην ανάγνωση συνδεδεμένου κειμένου με στόχο την κατανόηση του νοήματός του και οδηγίες σε στρατηγικές κατανόησης (Pressley, 1998).

Οι μελέτες της διδασκαλίας με τη βοήθεια υπολογιστή στην αποκωδικοποίηση και τη φωνολογική επίγνωση έχουν εκμεταλλευτεί την ικανότητα των υπολογιστών να παρέχουν εκτεταμένη πρακτική και να παρακολουθούν την ταχύτητα και την ακρίβεια των απαντήσεων των μαθητών. Ένας σημαντικός περιορισμός των υπολογιστών ήταν ότι, αν και μπορούν να παράγουν προφορές λέξεων και τμημάτων λέξεων, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν με ακρίβεια λέξεις ή τμήματα που μιλούν οι μαθητές. Έτσι, τα προγράμματα που επικεντρώνονται στην αναγνώριση λέξεων απαιτούν άλλα μέσα εκτός από την προφορική ανάγνωση για να καθοριστεί εάν ένας μαθητής έχει διαβάσει σωστά μια λέξη. Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας έχει γίνει βασικό στοιχείο στη σύγχρονη ζωή. Πιο πρόσφατες τεχνολογίες όπως το smartpen, το smartphone και οι υπολογιστές παίζουν ρόλο για τα άτομα με αναπηρία. Αυτά τα εργαλεία έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν αποτελεσματική εκπαιδευτική καθοδήγηση για τη μάθηση (Qahmash, 2018). Σε ένα πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης, αυτά τα εργαλεία είναι γνωστά ως υποστηρικτική τεχνολογία (AT), αυτά τα εργαλεία ορίζονται ως οποιοδήποτε αντικείμενο, συσκευή ή σύστημα εργασίας που αυξάνει ή ενισχύει τις ικανότητες ενός ατόμου με αναπηρίες (Erdem, 2017).

Υπάρχουν κατηγορίες ψηφιακών εργαλείων, ξεκινώντας με συσκευές χαμηλής τεχνολογίας που συνήθως δεν είναι ηλεκτρονικά εξαρτήματα ή ηλεκτρική ενέργεια. Η χαμηλή τεχνολογία μπορεί να είναι βασική, όπως πίνακες με εικόνες. Το δεύτερο είναι συσκευές μεσαίας τεχνολογίας, ανεπτυγμένα εργαλεία χρησιμοποιώντας ψηφιακό σύστημα. Τα ηχητικά βιβλία, τα ηλεκτρονικά βιβλία ιστοριών είναι παραδείγματα Mid-tech. Το νεότερο AT είναι εργαλεία υψηλής τεχνολογίας που

βασίζονται σε τεχνολογίες υπολογιστών. Μπορεί να είναι tablet, υπολογιστής, iPad ή συσκευή smartphone (Qahmash, 2018).

Οι γενικοί εκπαιδευτικοί ή οι εκπαιδευτές στην ειδική αγωγή μπορεί να κληθούν να διευρύνουν τις δεξιότητές τους στη διδασκαλία για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Bryant et al., 1998). Κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικά στυλ μάθησης. Οι σύγχρονες τεχνολογίες όπως φορητές συσκευές, υπολογιστής, διάφορες εκπαιδευτικές εφαρμογές βοηθούν τον μαθητή με αναπηρία να αναγνωρίζει τα σύμβολα, την εύκολη συμμετοχή και την άνεση στη μάθηση (Erdem, 2017).

Οι ψηφιακές παρεμβάσεις βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν περισσότερα κίνητρα στη μάθηση και να εξασκούνται περισσότερο (Ok & Bryant, 2016). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με την κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, γραπτού ή προφορικού, γεγονός που εκθέτει τον εαυτό τους έλλειψη ικανότητας ακρόασης, ανάγνωσης, ομιλίας, ορθογραφίας και υπολογισμών (Ali & Rafi, 2016).

Πολλά άτομα θα επωφεληθούν από την υποστηρικτική τεχνολογία, όπως ένας μαθητής με αναπηρία από ήπια έως σοβαρή. Είναι εύκολο να επιβιώσουν στην κοινωνική ζωή χάρη στις λειτουργίες της τεχνολογίας (Reed et al., 2005). Παρεμβάσεις που η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να δώσει διορατικότητα και να σπάσει τα εμπόδια που συνδέονται με αυτές (Sheehan & Hassiotis, 2017). Οι υποστηρικτικές συσκευές που προβλέπονται έχουν ισχυρό αντίκτυπο για να συμβάλουν στη μάθηση, την ανεξαρτησία και την αυτοεκτίμηση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Reed et al., 2005).

4.5 Περιγραφή διδακτικής πρότασης

Τίτλος: Εξερευνώντας τις Γεωγραφικές ανακαλύψεις

Συνοπτικός πίνακας διαχωρισμού φάσεων

Φάσεις	Δραστηριότητες	Εκτιμώμενος χρόνος
Φάση Α	Χωρισμός σε ομάδες-Ερωματολόγιο 1	1 ώρα

Φάση Β	Εισαγωγή – Προσανατολισμός στο θέμα	1 ώρα
Φάση Γ	Εφαρμογή διδακτικής πρότασης/ φύλλα εργασίας	17 ώρες
Φάση Δ	Συμπεράσματα-συζήτηση	2 ώρες
Φάση Ε	Ερωτηματολόγιο 2	1 ώρα

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 22 διδακτικές ώρες

4.5.1 Συνοπτική περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Αρχικά, κατά την πρώτη συνάντηση προτείνεται ο διαμοιρασμός ενός ερωτηματολογίου (ερωτηματολόγιο 1) το οποίο θα ήταν επιθυμητό να δοθεί πριν την διεξαγωγή της δράσης, προκειμένου να ελεγχθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις των μαθητών. Έπειτα, συντελείται μια εισαγωγή στο θέμα μέσα από δυο δραστηριότητες. Αρχικά θα χρησιμοποιηθεί μια εικόνα (εικόνα 1) ως αφορμή, όπου οι μαθητές θα διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την θεματολογία της. Στην συνέχεια, θα ακολουθήσει ένα παιχνίδι **κρυμμένου θησαυρού**, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός αφού πρώτα αποδώσει στους μαθητές τον ρόλο των εξερευνητών, θα δοθούν στους μαθητές τρεις γρίφοι (ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να κρύψει μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας και στο προαύλιο χώρο) από τους οποίους οι απαντήσεις βρίσκονται κρυμμένες σε χαρτάκια στον σχολικό χώρο. Μέσα από το συγκεκριμένο παιχνίδι τα παιδιά αποσκοπούν στο να συλλέξουν **τρεις λέξεις κλειδιά (εξέλιξη, ανάπτυξη εμπορίου, διαμόρφωση ορίων)** οι οποίες χαρακτηρίζουν τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις.

Αφού προηγηθεί μια πρώτη συζήτηση, θα περάσουν στην υλοποίηση της διδακτικής πρότασης. Είναι αναγκαίο, να επισημανθεί ότι για τις ανάγκες της συγκεκριμένης δράσης έχει σχεδιαστεί ένας ιστοχώρος (<https://www.blogger.com/blog/post/edit/4493785550853473658/7859911368625792330?hl=el>) που εμπεριέχει πληροφορίες σχετικά με τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις και θα είναι χρήσιμος για την ανατροφοδότηση των μαθητών. Στην συνέχεια, πριν δοθεί στους μαθητές το πρώτο «φύλλο εργασίας» θα μοιραστεί ένα **σχεδιάγραμμα** που έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με το περιεχόμενο του μαθήματος και έχει σχεδιαστεί με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών ως προς την οργάνωση των κεντρικών

πληροφοριών του θέματος που πραγματεύονται. Όσον αφορά το φύλλο εργασίας έχει σχεδιαστεί με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και θα είναι εμπλουτισμένο με διαφορετικές δραστηριότητες, όπως είναι η επαύξηση εικόνων, διαδραστικοί χάρτες και ασκήσεις έτσι ώστε να παρακολουθήσουν οι μαθητές την πορεία των ανακαλύψεων με έναν διαφοροποιημένο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, το «φύλλο εργασίας» φέρει την ονομασία « Γίνετε και εσείς εξερευνητές», με σκοπό να ενεργοποιήσουμε σε πρώτη φάση το ενδιαφέρον των μαθητών. Στην πορεία, θα περάσουν στην πρώτη δραστηριότητα που είναι μια εικόνα του Βαρθολομαίου Ντιάζ η οποία έχει επαυξηθεί με ένα βίντεο που παρουσιάζει την πορεία του ταξιδιού του. Μόλις, ολοκληρωθεί η προβολή, ακολουθούν δυο ερωτήσεις ανάπτυξης πάνω στις οποίες καλούνται να συνθέσουν , να αξιολογήσουν και να κρίνουν με αφορμή την ανακάλυψη του Ακρωτηρίου της Καλής Ελπίδας. Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες του πρώτης ανακάλυψης, θα ακολουθήσει ένα σύντομο διαδραστικό παιχνίδι ερωτήσεων, το οποίο αφού τελειοποιήσουν με επιτυχία θα λάβουν το πρώτο βραβείο. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί πως στο τέλος κάθε εξερεύνησης θα ακολουθούν διαδραστικά παιχνίδια, τα οποία διαφοροποιούνται σε κάθε θεματική ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή και έχουν σχεδιαστεί με απώτερο σκοπό να λάβουν οι μαθητές μια επιβράβευση, μέσω της οποίας θα συγκεντρώσουν τα βραβεία τα οποία θα αξιοποιήσουν στο δεύτερο φύλλο εργασίας. Όσον αφορά τα βραβεία, πρόκειται για κομμάτια (σε ξεχωριστά αποκόμματα) από τις χώρες των γεωγραφικών ανακαλύψεων (Αφρική, Ασία, Νότια Αμερική, Βόρεια Αμερική). Τα οποία, εφόσον συλλέξουν (τέσσερα στο σύνολο) , καλούνται να τα ενώσουν με σκοπό να δημιουργήσουν των «χάρτη των ανακαλύψεων» .

Περνώντας στην επόμενη ανακάλυψη, και την δραστηριότητα 3, σε αυτό το σημείο ζητείται από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν τα πλεονεκτήματα από την εύρεση της νέας ηπείρου. Στην επόμενη δραστηριότητα, καλούνται να πραγματοποιήσουν κάτι αντίστοιχο αλλά αυτή την φορά με τα αίτια των ανακαλύψεων, αντλώντας στοιχεία από γραπτές πηγές που θα τους δοθούν αλλά και από άρθρο που έχει αναρτηθεί στο ιστολόγιό μας. Για την συγκεκριμένη δραστηριότητα θα δοθούν στους μαθητές επιπλέον λέξεις- κλειδιά για την κάθε κατηγορία, με σκοπό την διευκόλυνση των μαθητών. Στην συνέχεια, η δραστηριότητα 5 πλαισιώνεται από μια εικόνα του Χριστόφορου Κολόμβου την οποία θα επαυξήσουν με ένα βιογραφικό βίντεο που αποτυπώνει την πορεία του. Από το συγκεκριμένο βίντεο καλούνται να σημειώσουν ορισμένες βασικές πληροφορίες

που τους ζητούνται και θα μπορούν να τις αξιοποιήσουν σε παρακάτω ερωτήσεις. Έπειτα, ακολουθεί (δραστηριότητα 6) μια γραπτή πηγή από την οποία τους ζητείται να αντλήσουν τις συνέπειες της αποικιοκρατίας και στην πορεία να πραγματοποιήσουν ένα ντιμπέιτ (debete) με τους συμμαθητές τους. Να σημειωθεί ότι στην προκειμένη περίπτωση, η πηγή θα συνοδεύεται και σε ηχογραφημένη μορφή με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών. Η δραστηριότητα 7 σχετίζεται με μια σύντομη ερώτηση ανάπτυξης ως προς την προσωπική εκτίμηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα από την ανεύρεση του Νέου Κόσμου. Ολοκληρώνοντας τη δεύτερη θεματική ενότητα, οι μαθητές θα περάσουν στο διαδραστικό παιχνίδι που στην προκειμένη περίπτωση αποτυπώνεται μέσα από ένα σταυρόλεξο, το οποίο θα συνοδεύεται με μια ερώτηση για την κάθε επιλογή αντίστοιχα.

Αλλάζοντας θεματική ενότητα και προχωρώντας στην ανακάλυψη του Βάσκο Ντα Γκάμα, θα περάσουν στην δραστηριότητα 7 που αποτελείται από μια ερώτηση κρίσεως σχετικά με το εμπόριο και την διαφοροποίηση που δέχτηκε μετέπειτα από την εύρεση του θαλάσσιου δρόμου. Στην συνέχεια, στην δραστηριότητα 8, οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν την πορεία του ταξιδιού του Βάσκο Ντα Γκάμα μέσα από έναν διαδραστικό χάρτη που έχουμε δημιουργήσει και έπειτα να αντιστοιχήσουν διαδραστικά τις στάσεις που πραγματοποίησαν. Στο τέλος της παρούσας θεματικής ενότητας το διαδραστικό παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί αποτελείται από ένα κουίζ το οποίο συνοδεύεται με μια εικόνα. Αρχικά δίνεται μια ερώτηση στους μαθητές και στη συνέχεια θα ακολουθεί μια σχετική εικόνα. Οι μαθητές στη συγκεκριμένη περίπτωση πρέπει να επιλέξουν την απάντηση που κρίνουν ως σωστή και αφού ολοκληρώσουν με επιτυχία να λάβουν και το τρίτο βραβείο.

Ολοκληρώνουμε, με την τελευταία θεματική και την εξερεύνηση του Φερδινάνδου Μαγγελάνου. Η δραστηριότητα 9 περιλαμβάνει μια εικόνα της γης, το οποίο με την χρήση επαύξησης προβάλλει ένα βίντεο που παρουσιάζει τρισδιάστατα (3D) την πορεία του Φερδινάνδου Μαγγελάνου. Ακολουθεί η δραστηριότητα 10 που παραπέμπει σε σχετικό άρθρο του ιστολογίου από το οποίο καλούνται να αντλήσουν τις κατάλληλες πληροφορίες και στην πορεία να απαντήσουν σε μια σύντομη ερώτηση κρίσεως. Στην δραστηριότητα 11 που είναι και η τελευταία για το πρώτο «φύλλο εργασίας», ζητείται από τους μαθητές να αντιληφθούν τις δυσκολίες που ήρθε αντιμέτωπο το πλήρωμα της αποστολής μέσα από μια γραπτή πηγή. Η απάντησή τους θα δοθεί προφορικά. Να σημειωθεί ότι αντίστοιχα στη συγκεκριμένη

δραστηριότητα, η πηγή θα συνοδεύεται και σε ηχογραφημένη μορφή με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών. Μετά το πέρας των δραστηριοτήτων ακολουθεί το διαδραστικό παιχνίδι το οποίο στη παρούσα θεματική έχει τη μορφή ενός κουίζ πολλαπλής επιλογής, λαμβάνοντας τη μορφή τηλεπαιχνιδιού. Στο παρόν κουίζ παρέχεται στους μαθητές μια εικόνα η οποία συνοδεύεται από τρεις πιθανές απαντήσεις, αφότου ολοκληρώσουν τη διαδικασία με επιτυχία θα λάβουν και το τελευταίο βραβείο. Στο τέλος του φύλλου εργασίας, έχει σχεδιαστεί για τις ανάγκες της παρούσας διδακτικής πρότασης μια διαδραστική χρονογραμμή που φέρει την ονομασία «**η χρονοκάψουλα των ανακαλύψεων**». Με τη συγκεκριμένη χρονογραμμή επιδιώκεται η διευκόλυνση των μαθητών ως προς την ταξινόμηση των ανακαλύψεων χρονικά.

Όταν ολοκληρώσουν το πρώτο σκέλος του φύλλου εργασίας 1 θα ακολουθήσει το δεύτερο, το οποίο επικεντρώνεται στον «Ευρωπαϊκό κόσμο μετά τις Ανακαλύψεις» . Να σημειωθεί εδώ, ότι το φύλλο με τις δραστηριότητες αξιοποιεί πληροφορίες και του πρώτου για την ολοκλήρωσή του (ανατροφοδότηση). Η πρώτη δραστηριότητα (δραστηριότητα 1) αποτελεί μια αντιστοίχιση των εξερευνητών με τις ανακαλύψεις που πραγματοποίησαν. Συνεχίζοντας στη δραστηριότητα 2, η οποία επικεντρώνεται στα μέσα και τα όργανα ναυσιπλοΐας που συνεισέφεραν στην υλοποίηση των εξερευνήσεων, σε αυτή ζητείται από τους μαθητές αφού πρώτα παρακολουθήσουν μια τρισδιάστατη παρουσίαση (3D) των παραπάνω μέσων μέσω σχετικής εφαρμογής (mozaik 3D app), στην συνέχεια να μελετήσουν ένα σχετικό άρθρο στο ιστολόγιο και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα ως προς την συνεισφορά τους στην δράση των ανακαλύψεων. Στη δραστηριότητα 3 καλούνται σε ένα παιχνίδι ρόλων, κατέχοντας την θέση ενός δημοσιογράφου της εποχής των ανακαλύψεων, που του ζητείται να αναδείξει τα αίτια και της συνέπειες της αποικιοκρατίας, λαμβάνοντας υπόψη μια γραπτή πηγή που τους δίνεται , εικόνες, αλλά και μια σχετική αναφορά στο ιστολόγιο καθώς και πληροφορίες τις οποίες συγκέντρωσαν και από το φύλλο εργασίας που προηγήθηκε. Προχωρώντας, στην δραστηριότητα 4, επιδιώκεται να διακρίνουν ποιος από τους τομείς (οικονομία, κοινωνία, πολιτική, θρησκεία) ενισχύθηκε περισσότερο κατά την προσωπική τους εκτίμηση, καθώς και για τους λόγους που συνέβη αυτό, την απάντησή τους θα την διατυπώσουν προφορικά. Έπειτα, στη δραστηριότητα 5 προτείνεται η ένωση από τα κομμάτια που έχουν συγκεντρώσει, με σκοπό να ολοκληρώσουν των χάρτη των ανακαλύψεων και να προβούν στα αντίστοιχα συμπεράσματά. Ολοκληρώνουμε τις δραστηριότητες του

δεύτερου φύλλου με την τελευταία δραστηριότητα (δραστηριότητα 6) με ένα αναστοχαστικό ερώτημα που τίθεται στους μαθητές (Ποιος είναι ο ρόλος των ανακαλύψεων για την σημερινή εποχή; Πιστεύετε ότι σχετίζονται μεταξύ; / Αν δεν είχαν πραγματοποιηθεί οι ανακαλύψεις, ο κόσμος άραγε θα είχε διαμορφωθεί όπως είναι σήμερα;)

Εφόσον έχουν ολοκληρωθεί οι δραστηριότητες θα πραγματοποιηθεί η παρουσίαση των εργασιών εκ μέρους των ομάδων. Στην συνέχεια, θα διαμοιραστεί στους μαθητές το ερωτηματολόγιο 2, που σχετίζεται με τον έλεγχο γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων που διαμόρφωσαν οι μαθητές, ώστε να εξεταστεί ο βαθμός διαφοροποίησης ανάμεσα στις αρχικές και τελικές αντιλήψεις τους και συγχρόνως να αξιολογηθεί και η διδακτική πρόταση. Τέλος, θα δοθεί χρόνος προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση πάνω στο θέμα. Να εκφράσουν οι μαθητές τυχόν απορίες, απόψεις αλλά και ερωτημάτων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό της παρούσας διδακτικής πρότασης. Το ζητούμενο σε αυτό το σημείο είναι να παρατηρήσουμε σε πιο βαθμό βοηθήθηκαν οι μαθητές από την συγκεκριμένη παρουσίαση του θέματος κατά αυτή τη μέθοδο.

4.5.2 Περιβάλλον- πλαίσιο

Η διεξαγωγή της διδακτικής πρότασης θα πραγματοποιηθεί τις περισσότερες διδακτικές ώρες στην αίθουσα πληροφορικής και ορισμένες στην αίθουσα διδασκαλίας. Στις ομάδες θα μοιραστεί από ένα τάμπλετ, το οποίο αποτελεί βασικό εργαλείο στην παρούσα διδασκαλία, και θα το χρησιμοποιήσουν καθ' όλη την διάρκεια της δράσης με σκοπό να επαυξήσουν εικόνες με την χρήση σχετικής εφαρμογής (AR TUTOR).

- Τεχνολογικά εργαλεία: διαδίκτυο, φυλλομετρητής, βίντεο, ήχος, διαδραστικοί χάρτες, word

4.5.3 Αναλυτική περιγραφή

❖ Α ΦΑΣΗ (1 ΩΡΑ)

Στην πρώτη φάση οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες (ισάξιος αριθμός). Στην συνέχεια, θα τους χορηγηθεί το **ερωτηματολόγιο 1** με σκοπό να διερευνηθούν οι

απόψεις, οι αντιλήψεις, οι τρόποι που τους διευκολύνουν στην μάθηση, ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και οι προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν πάνω στο θέμα.

❖ Β ΦΑΣΗ (1 ΩΡΑ)

Όταν ολοκληρώσουν την παραπάνω διαδικασία θα γίνει μια εισαγωγή στο θέμα των ανακαλύψεων μέσα από δύο εισαγωγικές δραστηριότητες. Αρχικά θα πραγματοποιηθεί μια αφόρμηση μέσω μιας εικόνας, έπειτα θα ακολουθήσει το παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού. Ο εκπαιδευτικός θα δώσει στους μαθητές τρεις γρίφους, με σκοπό οι μαθητές να προχωρήσουν στη επίλυσή τους και στη συνέχεια να αναζητήσουν στο σχολικό χώρο τα χαρτάκια που περιέχουν τις λέξεις – κλειδιά που χρειάζονται. Όταν ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη διαδικασία θα ακολουθήσει μια συζήτηση ως προς τη σημασία των συγκεκριμένων λέξεων.



Η ανακάλυψη της Αμερικής , πίνακας του Σαλβαντόρ Νταλί

❖ Γ ΦΑΣΗ (16 ΩΡΕΣ - ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ)

Σε αυτό το σημείο πριν προχωρήσουμε στο «φύλλο εργασίας» και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Θα πραγματοποιηθεί μια ενημέρωση σχετικά με την εφαρμογή (AR TUTOR), την χρήση και την λειτουργία της. Να διευκρινιστεί σε αυτό το σημείο, ότι στους μαθητές θα έχουν δοθεί γραπτώς αναλυτικές οδηγίες χρήσης. Στην πορεία θα προχωρήσουμε στην διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Το φύλλο εργασίας θα υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας .Για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων θα χρειαστεί να ανατρέξουν στον ιστοχώρο που έχει δημιουργηθεί για τους σκοπούς της έρευνας τους, για τον οποίον επίσης υπάρχουν σαφείς οδηγίες ως προς το περιεχόμενο και την αξιοποίησή του.

Όταν ολοκληρώσουν τις ασκήσεις του φύλλου εργασίας, θα περάσουν στο **δεύτερο φύλλο** (Ο Ευρωπαϊκός κόσμος μετά τις Ανακαλύψεις) που θα εμπεριέχει δραστηριότητες ως προς την διαμόρφωση τις νέας πραγματικότητας που δημιουργήθηκε μετά τις νέες ανακαλύψεις. Να διευκρινιστεί σε αυτό το σημείο πως οι μαθητές είναι απαραίτητο να αξιοποιήσουν και τις πληροφορίες που θα έχουν αποσπάσει από το πρώτο φύλλο εργασίας.

❖ Δ ΦΑΣΗ (2 ΩΡΕΣ)

Μετά την διεκπεραίωση όλων των δραστηριοτήτων θα παρουσιάσει η κάθε ομάδα τις εργασίες της, έπειτα θα ακολουθήσει μια συζήτηση – σύνοψη των δεδομένων και θα τεθούν τα ερωτήματα των μαθητών.

❖ Ε ΦΑΣΗ (1 ΩΡΑ)

Στο τέλος, θα ακολουθήσει το δεύτερο ερωτηματολόγιο , το οποίο θα σχετίζεται με την συμβολή της παρούσας δράσης και τον βαθμό ενίσχυσης που παρείχε , καθώς και την αξιολόγησή της.

• Γενικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν την συμβολή των Γεωγραφικών Ανακαλύψεων στη διαμόρφωση του σύγχρονου κόσμου.

- Να αντιληφθούν ότι η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ηπείρου όπως είναι σήμερα είναι αποτέλεσμα γεγονότων και ενεργειών.
- Να καλλιεργήσουν κριτική και ιστορική σκέψη μελετώντας και αντλώντας τα απαραίτητα στοιχεία των πηγών.
- Να έρθουν σε επαφή με ένα γεγονός της παγκόσμιας ιστορίας.

• **Συναισθηματικοί στόχοι**

Οι μαθητές:

- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους.
- Να συμμετέχουν ενεργά στη μαθητική διαδικασία.

Συγκεντρωτικός πίνακας

Θεματική	Εκτιμώμενος χρόνος	Στόχοι (ειδικοί)	Μέσα	Προτεινόμενες Δραστηριότητες
Η ανακάλυψη του Ακρωτηρίου της Καλής Ελπίδας	2 διδακτικές ώρες	<ul style="list-style-type: none"> - Να υποθέσουν τι αλλαγές μπορεί να επέφερε το συγκεκριμένο ταξίδι στο γνωστικό επίπεδο των ανθρώπων της εποχής - Να συνδυάσουν τη σημασία της εύρεσης του Ακρωτηρίου της Καλής Ελπίδας για τις επόμενες ανακαλύψεις. 	<ul style="list-style-type: none"> -Χάρτης - Tablet -Εικόνα -Βίντεο 	<ul style="list-style-type: none"> -Ερωτήσεις ανάπτυξης - επιχειρηματολογία -σύνθεση πληροφοριών <ul style="list-style-type: none"> -Διαδραστικό παιχνίδι: ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

<p>Η ανακάλυψη της αμερικανικής Ηπείρου</p>	<p>5 διδακτικές ώρες</p>	<p>-Να κατηγοριοποιήσουν τα πλεονεκτήματα της Ισπανίας με την ανακάλυψη της νέας Ηπείρου σε οικονομικά, γεωπολιτικά, κοινωνικά.</p> <p>-Να αξιολογήσουν κατά πόσο οι γνώσεις που αποκόμισαν οι άνθρωποι της εποχής από το ταξίδι είχαν επιρροή στη καθημερινή ζωή των ανθρώπων της συγκεκριμένης περιόδου.</p> <p>-Να αντιπαραβάλλουν ορισμένες συνέπειες της αποικιοκρατίας.</p>	<p>-Χάρτης -Πηγές -Tablet -Εικόνα -Βίντεο</p>	<p>-Κατηγοριοποίηση των πλεονεκτημάτων της εύρεσης της νέας ηπείρου σε οικονομικά, κοινωνικά, γεωπολιτικά</p> <p>-Ταξινόμηση των αιτιών των ανακαλύψεων</p> <p>-Επαύξηση της εικόνας του Χριστόφορου Κολόμβου προκειμένου να αποσπάσουν βασικές πληροφορίες από το ταξίδι.</p> <p>-Διάκριση των συνεπειών από την άφιξη των Ισπανών και την αποίκιση τους στη νέα γη, μέσω μιας πηγής.</p>
--	--------------------------	---	---	--

				<p>-Αναφορά των πλεονεκτημάτων από την εύρεση της νέας ηπείρου.</p> <p>-Διαδραστικό παιχνίδι: Σταυρόλεξο</p>
Η διέλευση του Ινδικού Ωκεανού	2 διδακτικές ώρες	<p>- Να εκτιμήσουν τα πλεονεκτήματα της ανεύρεσης της νέας θαλάσσιας οδού προς τις Ινδίες.</p> <p>-Να αντιληφθούν το επίτευγμα των Πορτογάλων να πραγματοποιήσουν το πρώτο ταξίδι από την Ευρώπη προς την Ασία.</p>	<p>- Διαδραστικός χάρτης</p> <p>-Tablet</p> <p>-Πηγή</p>	<p>-Να αντιστοιχήσουν την σειρά των στάσεων που πραγματοποίησε ο Βάσκο Ντα Γκάμα.</p> <p>-Να αναφέρουν τι θεωρούν ότι άλλαξε στον τομέα του εμπορίου έπειτα από την εύρεση του δρόμου με την Ινδία.</p> <p>-Διαδραστικό παιχνίδι: Ερωτήσεις επιλογής (κουίζ)</p>
Ο πρώτος περίπλους της γης	3 διδακτικές ώρες	-Να αντιληφθούν την διαφοροποίηση της οριοθέτησης της γης σύμφωνα με τα νέα δεδομένα	<p>- Διαδραστικός χάρτης</p> <p>-Tablet</p> <p>-Πηγή</p>	-Μέσα από μια εικόνα την οποία οι μαθητές θα επαυξήσουν με βίντεο (μέσω

		<p>του ταξιδιού.</p> <p>-Να εστιάσουν στις αλλαγές που επέφεραν τα νέα δεδομένα στις γνώσεις που είχαν οι άνθρωποι μέχρι εκείνη την περίοδο για την χαρτογράφηση του κόσμου.</p> <p>-Να κρίνουν κατά πόσο ήταν εύκολο τη συγκεκριμένη εποχή να πραγματοποιήσει κάποιος τον γύρο του κόσμου.</p>	<p>- Υδρόγειος σφαίρα</p>	<p>εφαρμογής) καλούνται να συγκεντρώσουν πληροφορίες και να απαντήσουν σε ερώτηση σχετικά με τις νέες πληροφορίες που κατά την άποψη τους απέδωσε το ταξίδι ως προς την οριοθέτηση της γης.</p> <p>-Μελετώντας μια πηγή να αντήσουν τις δυσκολίες που συνάντησε η αποστολή με σκοπό να ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη αποστολή. Με αποτέλεσμα να αντιληφθούν τις γενικότερες δυσκολίες κάτω από τις οποίες διεξαγόταν ένα ταξίδι εκείνη την εποχή.</p> <p>-Διαδραστικό παιχνίδι: ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (κουίζ με τη μορφή τηλεπαιχνιδιού)</p>
--	--	---	---------------------------	--

<p>Ο Ευρωπαϊκός κόσμος μετά τις ανακαλύψεις</p>	<p>5 διδακτικές ώρες</p>	<p>-Να πιθανολογήσουν ως προς τους λόγους που ώθησαν τους θαλασσοπόρους να πραγματοποιήσουν αυτά τα μεγάλα ταξίδια. -Να αναστοχαστούν κατά πόσο θα ήταν εύκολο να πραγματοποιήσουν τόσο μακρινά ταξίδια χωρίς τη συνεισφορά των νέων μηχανισμών (αιτιακή σχέση). -Να ασκήσουν κριτική στις συνέπειες της αποικιοκρατίας προς τους κατεκτημένους πληθυσμούς.</p> <p>-Να συνθέσουν τους τομείς που ενισχύθηκαν με τις ανακαλύψεις (οικονομία, κοινωνία, πολιτική).</p> <p>-Να συγκρίνουν την διαφοροποίηση της Ευρώπης πριν και μετά των γεωγραφικών</p>	<p>-Χάρτης -Tablet -Εικόνες -Βίντεο 3D</p>	<p>-Να συνθέσουν τους παράγοντες που συνετέλεσαν στις ανακαλύψεις.</p> <p>-Μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων καλούνται ως δημοσιογράφοι να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τις αιτίες και τις συνέπειες της αποικιοκρατίας και έπειτα να τις εκθέσουν προφορικά στη τάξη.</p> <p>-Να αξιολογήσουν ποιος από τους τομείς (οικονομία, κοινωνία, πολιτική) ενισχύθηκε περισσότερο</p> <p>-Να ενώσουν τα κομμάτια του χάρτη που συγκέντρωσαν κατά την διεξαγωγή των δράσεων του</p>
--	--------------------------	--	--	---

		ανακαλύψεων. -Να συγκρίνουν τη σημασία των ανακαλύψεων με τη σημερινή εποχή.		πρώτου φύλλου και να παρατηρήσουν την συγκρότηση του χάρτη των ανακαλύψεων. -Να συσχετίσουν τη σημασία των ανακαλύψεων με τη σημερινή εποχή.
--	--	---	--	---

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η ιστορική σκέψη και συνείδηση είναι δυνατό να αναπτυχθεί σε όλα τα παιδιά μέσα σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον, καθώς δεν διαθέτουν όλα τα παιδιά τις ίδιες δυνατότητες, και κάποια αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση που πρόκειται να υλοποιηθεί σε μαθητές Στ' Δημοτικού, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου. Μέσω της διδακτικής πρότασης, πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός διαφοροποιημένου περιβάλλοντος με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα, της επαυξημένης πραγματικότητας, ώστε, οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος αλλά και η διδασκαλία να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Έτσι, αξιοποιήθηκε αυτή η σύγχρονη μέθοδος, ώστε οι μαθητές να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους, σε όλη την διάρκεια της διδασκαλίας και να χρησιμοποιήσουν σύγχρονα μέσα, με τα οποία είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Ακόμη, όλες οι δραστηριότητες, σχεδιάστηκαν με βάση τις δυσκολίες και το επίπεδο των μαθητών.

Κατά την διάρκεια, σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης, αντιμετώπισα κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, η διδακτική πρόταση δεν υλοποιήθηκε, καθώς, η χρονική περίοδος, κατά την οποία σχεδιάστηκε η πρόταση, ήταν εν μέσω καραντίνας, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να υλοποιηθεί, ενώ υπήρχαν αρκετοί περιορισμοί

από τα σχολεία και μετά την ολοκλήρωση της καραντίνας. Ακόμη, ήταν δύσκολο να βρεθεί το μαθητικό δυναμικό, στο οποίο θα μπορούσε να λάβει χώρα, η συγκεκριμένη διδασκαλία. Τέλος, η μεγάλη διάρκεια χρόνου, τόσο της συγγραφής της εργασίας, όσο και της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, αποτελούν παράγοντες που συνέβαλαν ανασταλτικά στην δική μας περίπτωση και συνέβαλαν στην μη υλοποίηση της διδακτικής πρότασης.

Όσον αφορά, προτάσεις που θα μπορούσαν να διενεργηθούν στο μέλλον, αρχικά, θα μπορούσε να σχεδιαστεί διδακτική παρέμβαση που να εφαρμοστεί, ώστε να εντοπιστούν οι επιδόσεις και τα αποτελέσματα των παιδιών. Ακόμη, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν παρόμοιες διδακτικές προτάσεις με την χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας και για μαθητές με άλλες δυσκολίες ή διαταραχές, όπως είναι ο αυτισμός, η δευτ. κ.α. Επίσης, θα μπορούσε η διδακτική πρόταση να μην περιοριστεί μόνο σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα και να υπάρξει σύγκριση μεταξύ των παιδιών διαφορετικής ηλικίας. Τέλος, μια ακόμη καλή πρόταση θα μπορούσε να είναι η σύγκριση ανάμεσα στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και στους μη τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός διαφοροποίησης και τα αποτελέσματά τους.

Βιβλιογραφία

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akçayır, M, & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: a systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Ali, S., & Rafi, M. (2016). Learning Disabilities: Characteristics and Instructional Approaches. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 3(4), 111–115. <https://doi.org/10.20431/23490381.0304013>.
- Altemeier, L., Jones, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2006). Executive functions in becoming writing readers and reading writers: Note taking and report writing in third and fifth graders. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 161-173.
- American Psychiatric Association. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσασελ.
- Amy von Heyking (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian social studies-volume*, 39(1). Ανακτήθηκε από www.quasar.ualberta.ca/css.
- Anderson, J., & Van Weert, T. (2002). *Information and Communication Technologies in teacher education: A curriculum for schools and Programme of teacher development*. Paris: UNESCO.
- Arvanitis, T. N., Petrou, A., Knight, J. F., Savas, S., Sotiriou, S., Gargalakos, M., et al. (2007). Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 13(3), 243-250.
- Auxiliadora M. S., & Garcia T.M.F (2006). «Οι ιστορίες της πόλης» ως μέσο διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης παιδιών στην Βραζιλία (1997-2000). Στο Κόκκινος Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σελ. χχχ). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 187-199.

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). *Augmented reality trends in education: a systematic review of research and applications*.
- Bannatyne, A. (1971). *Language Reading and Learning Disabilities: psychology, neuropsychology, diagnosis and remediation*.
- Barton, K. C., & Levstik L.S. (2009). *Διδάσκοντας την Ιστορία για το συλλογικό αγαθό* (μτφρ. Α. Θεοδωροκάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Allyn & Bacon.
- Bender, W.N. (1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11-18.
- Bender, W.N. (2004). *Learning Disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Bender, W.N., & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berninger, V. W. (2004). *Understanding the "Graphia" in Developmental Dysgraphia: A Developmental Neuropsychological Perspective for Disorders in Producing Written Language*.
- Bidin, S., & Ziden, A. A. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 720-729.
- Billinghurst, M., Kato, & H., Pouppev, I. (2001). The MagicBook: A Transitional AR Interface. *Computers and Graphics*, 25, 745-753.
- Bishop, C. & Adams, D.V.M. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Boletsis, C., & McCallum, S. (2013). The table mystery: An augmented reality collaborative game for chemistry education. In: *International Conference on Serious Games Development and Applications*. Springer, Berlin, Heidelberg.

- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education—cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
- Brown, R.T., & Wynne, M.E. (1984). An analysis of attentional components in hyperactive and normal boys. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 162-167.
- Bryant, E. (2005). *Natural hazards*. Cambridge university press.
- Burton-Radzely, L. (Ed.). (1998, September). *A national perspective on special educators' use of technology to promote literacy: Technical report*. Washington, DC: MACRO International and the Council for Exceptional Children.
- Βιτσιλάκη, Α., & Χ, Πιτσικάλης, (2017). Σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης υποστηριζόμενα από τεχνολογίες Επαυξημένης και Μικτής Πραγματικότητας. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.
- Ceci, S., Ringstorm, M., & Lea, S. (1981). Do language learning disabled children have impaired memories? In search of underlying process. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 159-163.
- Chiang, T. H., Yang, S. J., & Hwang, G.-J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Cohen, B. (2000). Howard Aiken, Portrait of a computer pioneer. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Coles, G. (1998). *Reading Lessons*. BY: Hill & Wang.
- Corno, L. Y. N. (2008). On teaching adaptively. *Educational psychologist*, 43(3), 161-173.
- Day, J. (2005). *Access Technology: Making the Right Choice* (2nd edition). Coventry: NCET.
- De Jong, P., & Vrieling, L. O. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54, 65-88.

- Dollinger, S.J., Horn, J.L., & Boarini, D. (1988). Disturbed sleep and worries among learning disabled adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58, 428-434.
- Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 735-745.
- Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 735-745.
- Dyslexia and ICT: Building on success. Coventry: Becta.
- Enyedy, N., Danish, J.A., Delacruz, G., & Kumar, M. (2012). Learning physics through play in an augmented reality environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(3), 347-378
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 128–146.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Evans, R.W (1994). Educational ideologies and the teaching of history, pp. 171-208. In G. Leinhardt, I. Beck and C. Stainton (Eds). *Teaching and Learning History*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisher, D. (2015). History Teaching with IC T: The 21st century's "gift of Prometheus. *ACE papers*, 7(8).
- Fitzgerald, G. E., & Koury, K. A. (1996). Empirical advances in technology-assisted instruction for students with mild and moderate disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 28(4), 526-553.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R, Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2007). *Learnig Disabilities. From Identification to Intervetion*. N. York: The Guilford Press.

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities. *Journal of learning disabilities, 35*(6), 564-574.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press (4th edition).
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*. Canada: Pearson.
- Furht, B. (Ed.). (2011). *Handbook of augmented reality*. Springer Science & Business Media.
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with reading disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about Learning disabilities*. CA: Elsevier Academic Press.
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In *Learning about learning disabilities* (pp. 251-279). Academic Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. The Guilford Press.
- Grigorenko, E.L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 91-125.
- Hallahan, D.P., Gajar, A.H., Cohen, S.G., & Tarver, S.G. (1978). Selective attention and locus of control in learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities, 11*, 231-236.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Pullen, P.C. (2022). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (επιστημονική επιμέλεια ελληνικής μετάφρασης βιβλίου Γκιαούρη, Κλήμης, Α., Μαυροπαλιάς, Τ., Τσιμπιδάκη, Α., & Τραγουλιά Ε.)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Haydn, T., & Barton, R. (2007). “First do no harm”: Factors influencing teachers’ ability and willingness to use ICT in their subject teaching. *Computers & Education, 51*(1), 439-447.
- Hooper, L. V., Midtvedt, T., & Gordon, J. I. (2002). How host-microbial interactions shape the nutrient environment of the mammalian intestine. *Annual review of nutrition, 22*(1), 283-307.

- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, ιδέες, νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- IDA Board of Directors (2002, November, 12). Ανάκτηση: Νοεμβριος 2020, από The International Dyslexia Association: <https://dyslexiaida.org/%20FAQWhatIs.htm>
- Kamarainen, A. M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M. S., & Dede, C. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. *Computers & Education*, 68, 545-556.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2006). *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Kaufmann, G. (2003). Expanding the mood-creativity equation. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 131-135.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). “Making it real”: exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3), 163-174.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). “Making it real”: exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual reality*, 10, 163-174.
- Kipper, G., & Rampolla, J. (2012). *Augmented Reality: an emerging technologies guide to AR*. Elsevier.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives -the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research & Development*, 56(2), 203-228.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational technology research and development*, 56, 203-228.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *Tech Trends*, 56(2), 13-21.
- Lee, P. (2004). «Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history». *International journal of Historical learning, Teaching and Research*, 4(1). Ημερομηνία ανάκτησης: 25/8/20 <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>.

- Lewin, C. (2000) Exploring the effects of talking book software in UK primary classrooms. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 149-157.
- Lovett, M.W., Steinbach, K.A., & Frigters, J.M. (2000). Remediating the core deficits of reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334-358.
- Lundberg, I., & Høien, T. (2001). Dyslexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*. London: Whurr.
- Maccini, P., & Hughes, C. A. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice*, 15(1), 10-21.
- Maccini, P., & Ruhl, K. L. (2000). Effects of a graduated instructional sequence on the algebraic subtraction of integers by secondary students with learning disabilities. *Education and treatment of children*, 465-489.
- Mattozzi, I. (2006). Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McKinney, J. D., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 360-367.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., & Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55(1), 84-91.
- Miller-Shaul, S. (2005). The characteristics of young and adult dyslexics readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers. *Dyslexia*, 11(2), 132-151.
- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Myklebust, H. R. (1967). *Development and disorders of written language*. New York: Grune and Stratton.
- N. 4823 (Τεύχος Α' 136/03.08.2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/08/nomos-4823-2021-a3iologisi-epiloges-stelexwn.pdf>.
- Nation, K., & Snowling, M. E. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.

- Nóvoa, A. (2000). Europe and Education: Historical and Comparative Approaches, 47-67. Στο: Μπουζάκης (Επιμ.). *Ιστορικό -Συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Τμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά. Συγκριτική Παιδαγωγική. Αθήνα: Guttenberg.
- Ok, M. W., & Bryant, D. P. (2016). Effects of a Strategic Intervention with iPad Practice on the Multiplication Fact Performance of Fifth-Grade Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(3), 146–158. <https://doi.org/10.1177/0731948715598285>.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depression symptoms in preadolescents with learning disabilities. Data in support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(3), 142-148.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*. New York: WW. Norton & Co.
- Pandeliadou, S. (2004). Greece. *Tizart Learning Disability Review*, 9(1), 24-30.
- Parmar, R. S., & Signer, B. R. (2005). Sources of error in constructing and interpreting graphs: A study of fourth-and fifth-grade students with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(3), 250-261.
- Pearce, J. M., Ainley, M., & Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. *Computers in human behavior*, 21(5), 745-771.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-38. <http://www.csse-scee.ca/CJE/>
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
- Prost, A. (1996). *Douze lecons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
- Qahmash, A. I. M. (2018). The Potentials of Using Mobile Technology in Teaching Individuals with Learning Disabilities: A Review of Special Education Technology Literature. *TechTrends*, 62(6), 647–653. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0298-1>.
- Reed, P. R., Ph, D., & Lahm, E. A. (2005). *A Resource Guide for Teachers and Administrators about Assistive Technology*. Assistive Technology.

- Reschly, D. J. (2005). Learning disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention and then what? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 510 – 515.
- Robin, O. (2004). *The Demise of Communist East Europe: 1989 in Context*. London: Hodder Arnold.
- Salmi, J. (2002). Facing the challenges of the twenty-first century. *Perspectives*, 6, 1, 8-12.
- Sanou, B. (2011). *Information and communications technology*. Ανακτήθηκε από:https://en.wikipedia.org/wiki/Information_and_communications_technology.
- Schacter, D. L., Addis, D. R., Hassabis, D., Martin, V. C., Spreng, R. N., & Szpunar, K. K. (2012). The future of memory: remembering, imagining, and the brain. *Neuron*, 76(4), 677-694.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bath – water: Addressing the problems of identification of LD. *Learning Disability Quarterly*, 25, 155-168.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Seixas P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assement in Canada*. Cente for the Study of Historical Consiousness
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical thinking. In Carretero, M., Berger, St., Grever, M. 2017 (eds.), *Palgrave handbook of Reasearch in Historical Culture and Education*, Palgrave McMillan, London. Ημερ/νία ανάκτησης: 13/5/20
https://www.researchgate.net/publication/314463798_Historical_Consciousness_and_Historical_Thinking.
- Seixas, P., & Colyer, J. (2010). *A big step forward historical thinking in provincial curricula, assessments and professional development – A report on the Toronto Meeting*, February 18-20.
- Shadbolt, N. (2008). «Web science emerges». *Scientific American*, 299(4), 76–81.

- Sheehan, R., & Hassiotis, A. (2017). Digital mental health and intellectual disabilities: State of the evidence and future directions. *Evidence-Based Mental Health*, 20(4), 107111. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102759>.
- Sideridis, G.D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-478.
- Siegel, L. S., & Himel, N. (1998). Socioeconomic status, age and the classification of dyslexics and poor readers: The dangers of using IQ scores in the definition of reading disability. *Dyslexia*, 4, 90-104.
- Singleton, C. (1994) Computers and Dyslexia: Implications for Policy and Practice. In: Singleton, C. (ed). *Computers and Dyslexia: Educational Applications of New Technology*. Hull: Dyslexia Computer Resource Centre.
- Smith, C.R. (2004). *Learning Disabilities: The interaction of students and their environments* (5th ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon-Pearson.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Society for Neuroscience. (1996). *Τι γνωρίζουμε για τον εγκέφαλο. Ένα αλφαβητάρι για τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Speece, D. L., Case, L. P., & Molloy, D. E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to Learning Disabilities identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 147-156.
- Stanovich, K. E. (1999). *The sociopsychometrics of learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 350-361.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with LD. It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40(1), 65-83.
- Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: οδηγός για καθηγητές*. Council of Europe.

- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., & John, P. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 413-425.
- Swanson, H.L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 34-50.
- Swanson, H.L., Cooney, J.B., & McNamara, J.K. (2004). Learning disabilities and memory. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*. McGraw-Hill Education (UK).
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. *Handbook of writing research*, 324, 336.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential pitfalls. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18, 137-146.
- Vellutino, F., Scanlon, D., & Tanzman, M. (1998). The case of early intervention in diagnosing reading disability. *Journal of School Psychology*, 36, 367-397.
- Wagner, J. A. (1995). Studies of individualism-collectivism: Effects on cooperation in groups. *Academy of Management journal*, 38(1), 152-173.
- Wiener, J., & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of friendship patterns of children with learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The “double deficit hypothesis” for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-24.
- Wong, B. (2003). General and specific issues for researchers’ considerations in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 68-76.
- Woodward, J., & Rieth, H. (1997). A historical review of technology research in special education. *Review of Educational Research*, 67, 503-536.

- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 11.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγραφιώτου, Π. (2003). Διδάσκοντας Ιστορίας μέσω του Διαδικτύου: Χρησιμότητα ή αναγκαιότητα, Νέες προκλήσεις. Στο: Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική πράξη: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε., Σύρος, 9,10 & 11 Μαΐου 2003 (τ. Α΄, σελ. 87-92). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Αδαμόπουλος, Π. (2002). *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Σαββάλας.
- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αλεβίζου, Χ. (2002). *The use of the task-based learning framework in the communicative classroom*.
- Αναγνωστόπουλος, Δ., & Σίνη, Α. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: ΒΗΤΑ medical arts.
- Αναγνωστοπούλου, Α. (2008). *Γνωστική Ψυχολογία. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος*. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Ανδρέου, Α.Π., & Κασβίκης, Κ. (2008). «Το μετέωρο βήμα της σχολικής ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο». Στο Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Μεταίχμιο: Αθήνα, 81-128.
- Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βέικος, Θ. (1987). *Θεωρία και μεθοδολογία της Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Βεκύρη, Ι. (2007). Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης. Στο Παντελιάδου, ΣΕΛ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Ανακτήθηκε

από:http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf – Ημερ/νια ανάκτησης: 17-4-20

- Βοσνιάδου, (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Γαβαλάς, Δ., Κασαπάκης, Β., & Χατζηδημήτρης, Θ. (2015). *Κινητές Τεχνολογίες*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Γιακουμάτου, Τ. (2006). Διδάσκοντας ιστορία την εποχή του διαδικτύου. *Φιλολογική*, 97, 69-75.
- Γιαννακόπουλος, Δ. Κ. (2004), Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 9, 129-142.
- Γιομέλου, Χ. (2010). *Τ.Π.Ε. και εκπαίδευση: αποτίμηση δεξιοτήτων* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά-Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.
- Γκεόρκ, Ί. (2006). *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Αθήνα: Νεφέλη
- Γρίβας, Γ., Κουνάβης, Β., Βουδούκης, Ν., & Ανδρεοπούλου, Α. (2016). *Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality-AR) και Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες*.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος-Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών. (2004). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Ευσταθίου, Β. (2005). *Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: Εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. (Διδακτορική Διατριβή). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Ζυμβρακάκης, Ι. (2007). Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης. Στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ηλιοπούλου Ι. (2006). Η θεωρία του John Rusen για την Ιστορική Συνείδηση. Στο Κόκκινος Γ. & Νάκου Ε. (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* : 73-104. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καϊμάρα, Π., & Οικονόμου, Α. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. *Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία*, 84-98.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζής, Κ. (2011). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Φωνή –Ομιλία – Ανάγνωση – Γραφή. Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου* (4η Βελτιωμένη Έκδοση.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Καλομοίρης, Γ. (2007). Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης. Στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλτσούδα, Α. (2005). *Κλινική Νευροψυχολογία. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος*. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Καρ, Ε.Κ. (1999). *Τι είναι ιστορία;* Αθήνα: Γνώση
- Κασβίκης, Κ., & Καραγιάννης, (2016). «Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική σημαντικότητα: Οι μαθητές αξιολογούν τα γεγονότα και τα πρόσωπα της Ιστορίας της Στ' τάξης». Στο Γρόσδος (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον, Πρακτικά του Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και το PIERCE- Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, Αθήνα, 65-75.
- Κατσούγκρη, Α. (χ.χ.). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από: <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/%ce%9f%ce%b4%ce%b7%ce%b3%cf%8c%cf%82%20%ce%b5%ce%be%ce%b1%cf%84%ce%bf%ce%bc%ce%b9%ce%ba%ce%b5%cf%85%ce%bc%ce%ad%ce%bd%ce%bf%cf%85%20%cf%80%cf%81%ce%bf%ce%b3%cf%81%ce%ac%ce%bc%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%bf%cf%82%20%ce%b3%ce%b9%ce%b1%20%ce%bc%ce%>

[b1%ce%b8%ce%b7%cf%84%ce%ad%cf%82%20%ce%bc%ce%b5%20%ce%9c.%ce%94%20%ce%99%ce%95%ce%a0.pdf.](#)

- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα». Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 389-444.
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Ε.Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο- Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών. Ανακτήθηκε από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13504>.
- Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Κουνέλη Ε. (2008). *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κουνέλη, Ε. (2006). Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας. Στο Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 499- 525.
- Κουργιαντάκης Χ. (2006). Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση. Στο Κόκκινος, Γ.& Νάκου Ε. (επιμ), (2006).

- Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 499-468.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.
- Κρόκου, Ζ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., & Τσακίριδου, Ε. (2003). *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες: οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κωτούλας, Β. (2007). *Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου*. (Διδακτορική Διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. *Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. Ρόδος.
- Κωτούλας, Β., Μανούση, Φ., & Άνθη, Κ. (2001). Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Φωνολογικής Επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο. *Παράθυρο, 11*, 120-123.
- Λεοντσίνης, Γ. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της Ιστορίας και του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το Παρελθόν Γίνεται Ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη* (2^η έκδοση). Αθήνα: Κέδρος.
- Μαλιάρας, Ν., & Προκόπης, Α. (2014). *Διδακτική προσέγγιση της τεχνολογίας με τη χρήση τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)* (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Μαμούρα, Μ. (2011). «*Η διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα;*». (Διδακτορική Διατριβή).
- Μανωλίτσης, Γ. (2001). Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης: Από το Νηπιαγωγείο στη Β' Δημοτικού. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 9-29.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαστροκούκου, Α., & Φωκίδης, Ε. (2017). *Οι ταμπλέτες στην εκπαίδευση. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία συστημάτων του ανθρώπινου οργανισμού σε μαθητές δημοτικού. Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης: Εισαγωγή και Αναλυτικός Βιβλιογραφικός Οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σελ. 175.
- Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Μετάνοια, Β., & Μπακάλη, Ε. (2012). *Μαθησιακές Δυσκολίες* (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2001). *Εκπαιδευτικό λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελουγιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μουζάκης, Χ. (2011). *Η Προσφορά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας* (2η έκδοση). Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Π.Ε.
- Μπαμπούνης, Χ. (2013). *Ιστορική αφήγηση και πηγές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης. Βασικές Αντιλήψεις- Θεωρίες- Παραδείγματα εφαρμογής*. Αθήνα: Άτραπος.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και*

- συναισθήματα που εμπλέκονται.* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο Παντελιάδου, & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.* (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 6-15.
- Μπουζάκης, & Κουστουράκης, Γ. (2001). Επιστημολογικά Παραδείγματα στην Συγκριτική Παιδαγωγική: Σύγχρονες Τάσεις, 57-92. Στο Μπουζάκης (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική III. Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στην Διεθνή Εκπαίδευση.* Αθήνα: Guttenberg.
- Μωρόγιαννης, Φ. (2007). *Ψυχοφυσιολογία του λόγου, της ακοής και της ομιλίας. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος.* Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Νάκου Ε., (2014). Προσεγγίζοντας το παρελθόν στο παρόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία. Στο Νικονάνου, Ν, & Κασβίκης, Κ, (2014) «*Εκπαιδευτικά ταξίδια στον χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*» (2^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη,. Αθήνα: Πατάκη, σελ. 97-121.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές.* Αθήνα: Τόπος και Δημήτρης Νικολόπουλος.
- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα.* [ηλεκτρ. βιβλίο]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κουστουράκης, Γ. (2005). *Η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές εξελίξεις.* Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, Τόμος III.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παντελιάδου, (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Νέα διευρυμένη έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, (2015). *Η αλφαβήτα που μπερδεύει- Κοντά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο Παντελιάδου, & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 42-52.
- Παπαβασιλείου, Α. (2015). *Σχεδίαση διαδραστικής εκπαιδευτικής εφαρμογής ιστορίας για παιδιά με δυσλεξία*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σύρος).
- Παπανικολάου, Κ. (2009). Μάθηση βασισμένη σε πηγές: Πληροφοριακός Εγγραμμιατισμός και Οργάνωση Διαδικτυακών Εξερευνησεων. Στο Γρηγοριάδου Μ., Γουλή Ε., Γόγουλου Α., *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εργαλεία για τη διδασκαλία της Πληροφορικής*. Εκδόσεις: Νέες Τεχνολογίες.
- Πελαγίδης, (1999). *Πως θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Πιγκαφέτα Α. (1999). «*Μαγγελάνος, Το πρώτο ταξίδι γύρω από τον κόσμο*» μτφ. Ν. Πρατσίνης. Αθήνα: Στοχαστής.
- Πλωμαρίτου, Β. (2010). *Ανακαλύπτω τα μυστικά των λέξεων. Πρόγραμμα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών*. Ανάγνωση & ορθογραφία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πόλο, Μ. (2006). *Τα ταξίδια μου*. Αθήνα: Κάκτος
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ και ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ*. Αθήνα: Πολυχρονοπούλου
- Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α., & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας. *Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Ναύπακτος.

- Πρωτόπαπας, Α. (2007). Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα. Στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας-Ολική Προσέγγιση* (Τόμος Β΄). Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας* (Α΄ τόμος). Αθήνα.
- Ράπτης, Π. (2009). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές επισημάνσεις της σχολικής ιστοριογραφίας. *Τα εκπαιδευτικά*, 18, 91-92.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας: Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός Σχολικά Εγχειρίδια. Στο Ματσαγγούρας, Η., (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σεφεριάδης, Ι. Σεραφείμ (2014). *Στις διαδρομές της ιστοριογραφίας. Κριτική επισκόπηση από το πρίσμα της κοινωνικής επιστήμης*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Σμυρναίος Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις: Ζητήματα Φιλοσοφίας & Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σολομωνίδου, Χ., & Σταυρίδου, Ε. (1994). Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Δυνατότητες και προοπτικές για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 69-87.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (8η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2003). Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Στασινός, Δ. (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης* (3η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Συγγραφική ομάδα. (χ.χ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία*. Τόμος 1. Αθήνα: Ευρωεκδοτική.

- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 1*, 200-215.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζόκας, (2002). Διδακτικές Στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας, εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Προμηθεύς.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιαούση, Μ. (2010). *Πρόταση εκπαιδευτικού πλαισίου Τ.Π.Ε. στο ελληνικό σχολείο* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4*, 151-164.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαρράς, Ι. (2001). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ψυχάρης, (2004). *Εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html.

Ημερ/νια ανάκτησης: 23/03/20

- Πολυξένη Καϊμάρα, Μαρία Σδρόλια, Ελένη Κοκκινομηλιώτη, Ιωάννης Δεληγιάννης, Κωνσταντίνος Αγγελάκος και Ανδρέας Οικονόμου (2018). Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιγνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ημερ/νια ανάκτησης: 26/02/20.<https://www.academia.edu/37035145/2018> -

[%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%8D%CF%83%CF%83%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82%CE%AD%CE%BD%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%85%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%B5%CF%80%CE%B1%CF%85%CE%BE%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7%CF%82%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82.pdf](#)

- <http://artutor.ihu.gr/artutor/php/login.php>

<https://www.blogger.com/blog/settings/4493785550853473658>

- <https://www.google.com/maps/d/home?hl=el&ll=71.93683579160682%2C-41.76552931383695&z=13>

- <https://www.blogger.com/blog/posts/4493785550853473658>

- <https://wordwall.net/el-gr/community/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%B1>

- <https://artsandculture.google.com/story/magellan-s-expedition-and-elcano-s-first-circumnavigation-of-the-globe/egJCFYTKUG3YLg>

- <https://www.mozaweb.com/el/>

- <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

- <https://www.canadashistory.ca/education/professional-learning>
 - <https://www.ethnos.gr/history/article/230652/telikapoiosanakalypsethnamerik>
- hsigoyradenhtanokolombosokolombosomoshtanokatastrofeasths

i) Φύλλο Εργασίας 1

ΓΙΝΕΤΕ ΚΑΙ ΕΣΕΙΣ

ΕΞΕΡΕΥΝΗΤΕΣ...

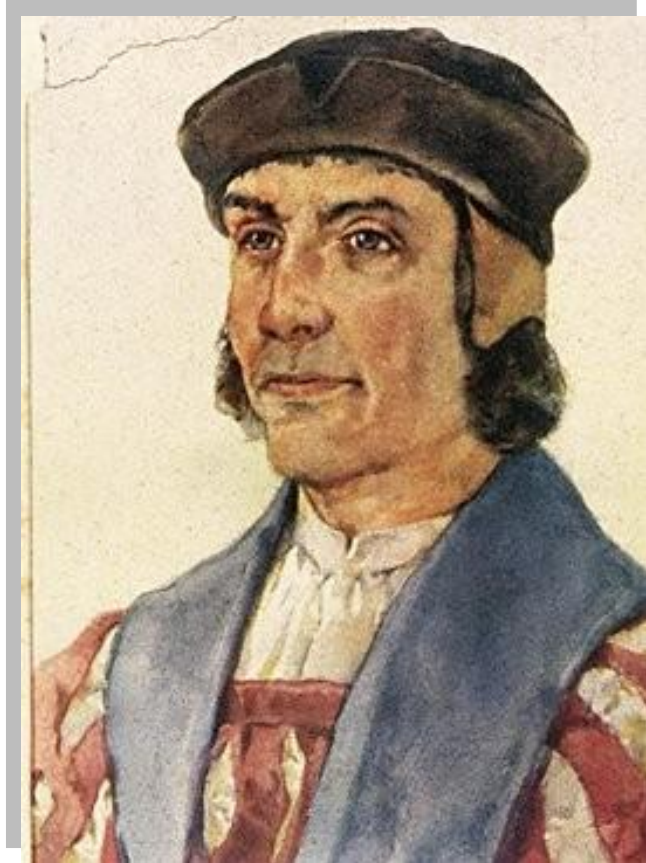


Ως μυστικοί πράκτορες που παρακολουθείτε την πορεία των γεωγραφικών ανακαλύψεων, πρέπει να βρείτε **3 λέξεις** που χαρακτηρίζουν την πορεία των γεωγραφικών ανακαλύψεων. Για αυτό θα πρέπει να λύσετε τους παρακάτω γρίφους:

- ◆ «Εκεί βρίσκεις διάφορα **βιβλία**».
- ◆ «Το χρησιμοποιούμε για να **καθαρίσουμε** μια επιφάνεια».
- ◆ «Είναι απαραίτητο για να βάλεις ένα καλάθι και να **σκοράρεις**».

- 1.
- 2.
- 3.

1 α. Εστιάστε μέσα στην εικόνα προκειμένου να παρατήρησετε την πορεία του ταξιδιού στο οποίο ήταν αργηγός ο Βαρθολομαίος Ντιάζ.



Εικόνα 1:

Στο βίντεο απεικονίζεται η πορεία του Βαρθολομαίου Ντιάζ μέσα από μια τρισδιάστατη πορεία.

1 β. Αναφέρετε κάποιες **αλλαγές** που πιστεύετε ότι επέφερε το συγκεκριμένο ταξίδι σε όσα **γνώριζαν** οι άνθρωποι της εποχής μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή.



1.γ Θεωρείτε ότι η εύρεση του συγκεκριμένου ακρωτηρίου σχετίζεται με τα επόμενα ερευνητικά ταξίδια;

- Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί;





βραβείο 1

Ακολουθείστε τον παρακάτω σύνδεσμο και απαντήστε σωστά στις **ερωτήσεις**. Αν απαντήσετε σωστά, θα λάβετε το πρώτο βραβείο https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1172443.

- Περιγράψτε **προφορικά** γιατί πήρε το συγκεκριμένο όνομα το Ακρωτήριο.

→ Εστιάστε στο παρακάτω QR CODE



2. Χωρίστε τα πλεονεκτήματα από την εύρεση της **νέας ηπείρου** στις παρακάτω τρεις κατηγορίες. Μπορείτε να μεταβείτε στην παρακάτω ιστοσελίδα με σκοπό να συλλέξετε επιπλέον πληροφορίες.
<https://www.blogger.com/blog/post/edit/4493785550853473658/3376589810090010890> --> **Λίγα λόγια για τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις.**

Οικονομικές	Γεωπολιτικές	Κοινωνικές

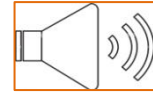
3. Μελετήστε τα παρακάτω αποσπάσματα και στη συνέχεια, χωρίστε σε κατηγορίες τις αιτίες των ανακαλύψεων. Μπορείτε να βρείτε πληροφορίες στον <https://www.blogger.com/blog/posts/4493785550853473658> (Λίγα λόγια



για τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις).

Ιαπωνία

Η Ιαπωνία είναι νησί και πέφτει ανατολικά, κάπου 1.500 μίλια μακριά από τη στεριά. Είναι πολύ μεγάλο νησί.(...) Οι κάτοικοι είναι **ειδωλολάτρεις**, είναι ολότελα ανεξάρτητοι και δεν έχουνε στην εξουσία τους κανένα άλλο έθνος. Έχουνε χρυσό σε μεγάλη αφθονία, γιατί ο **τόπος εδώ έχει αμέτρητες ποσότητες**. Και σας βεβαιώνω πως καμία εξαγωγή χρυσού δε γίνεται από το νησί, γιατί κανένας έμπορος, ή οποιοσδήποτε άλλος, δεν έρχεται εδώ από τη στεριά. Αυτός είναι άλλωστε ο λόγος που μπορεί κάνεις να εξηγήσει πώς οι άνθρωποι εδώ πέρα έχουνε στην κατοχή τους τόσο πολύ χρυσό (...) Έχουν πάρα πολλά **μαργαριτάρια*** είναι κόκκινα, πολύ όμορφα, μεγάλα και στρογγυλά. Έχουν την ίδια αξία με τα άσπρα, ίσως και κάτι πάρα πάνω. Σ' αυτό το νησί ο νεκρός άλλες φορές κηδεύεται κι άλλες αποτεφρώνεται· όποιος κηδεύεται του βάζουνε στο στόμα του ένα απ' αυτά τα μαργαριτάρια. Τέτοιο είναι το έθιμο, που επικρατεί ανάμεσά τους. Επίσης έχουν πάρα πολλές άλλες **πολύτιμες πέτρες**. Είναι πολύ πλούσιο νησί και κάνεις δε θα μπορούσε να καταμετρήσει τα πλούτη του.



Η Θρησκευτική διάσταση των ανακαλύψεων

Σ' αυτά τα μέρη κάναμε δύο φορές λειτουργία και οι ιθαγενείς έδειξαν τέτοια συντριβή, πεσμένοι στα γόνατα και με σταυρωμένα χέρια , που ήταν πολύ μεγάλη ευχαρίστηση να τους βλέπει κανείς (...) θα ήταν κοντά δύο μήνες που δεν είχε βρέξει σε αυτά τα μέρη κι όταν πιάσαμε στο λιμάνι, το φέρε η τύχη να βρέξει. Κι έτσι άρχισαν να λένε πώς ερχόμασταν από τον ουρανό και φέρναμε μαζί μας τη βροχή. Αυτοί οι λαοί εύκολα θα μεταστρέφονταν στην πίστη του Ιησού Χριστού.

Αντόνιο Πιγκαφέτα, ' Μαγγελάνος, Το πρώτο ταξίδι γύρω από τον κόσμο', εισαγωγή – μετάφραση Ν . Πρατσίνης, εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1999, σελ. 65

4. Χωρίστε στις αντίστοιχες κατηγορίες, **τις αιτίες** των ανακαλύψεων.

- Ακολουθήστε τον παρακάτω σύνδεσμο και βρείτε περισσότερες πληροφορίες

<https://www.blogger.com/blog/post/edit/4493785550853473658/3526890666970022241> --> Ποιες ήταν οι αιτίες των Ανακαλύψεων

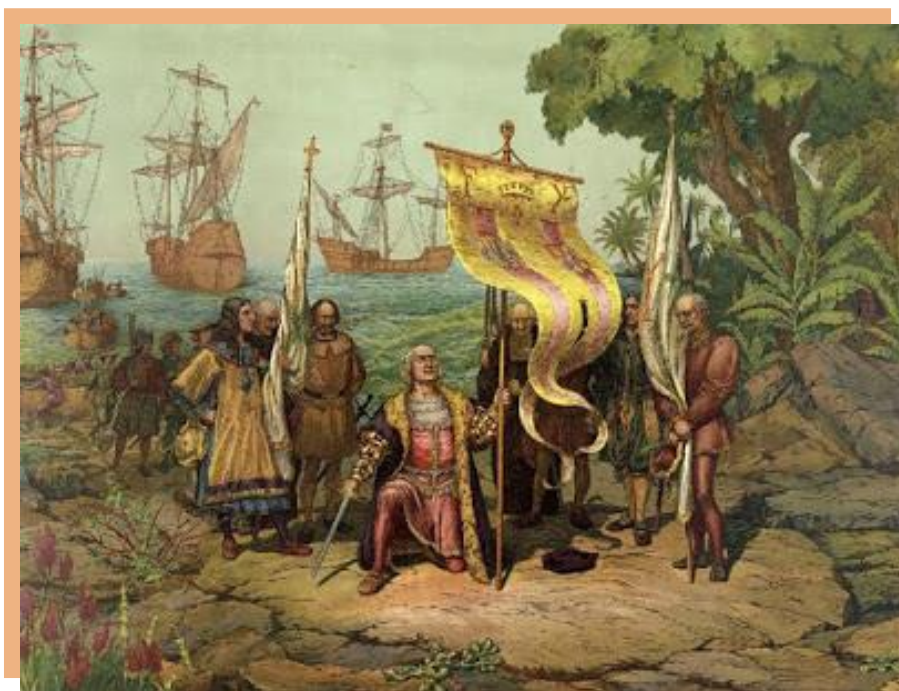
Λέξεις – κλειδιά

- Οικονομικές: **εισαγωγές, ανάπτυξη, νέα προϊόντα, εμπόριο**
- Πολιτικές: **αποικιακές αυτοκρατορίες, ευρωπαϊκή κατάκτηση**
- Θρησκευτικές: **εκχριστιανισμός, διάδοση θρησκείας**
- Κοινωνικές: **εμπόριο, συναλλαγές, διάδοση πολιτισμού**

Οικονομικές	Πολιτικές	Θρησκευτικές	Κοινωνικές

5. Εστιάστε μέσα στην εικόνα και σημειώστε τις βασικές πληροφορίες από τα ταξίδια του Χριστόφορου Κολόμβου.

- ➔ Ποίο **σχέδιο** σκέφτηκε να εφαρμόσει ο Κολόμβος; Ποια κατεύθυνση θα ακολουθούσε για να φτάσει στην Ασία;
- ➔ Ποια **χώρα** δέχτηκε να στηρίξει το σχέδιο του;
- ➔ Πότε ξεκίνησε το ταξίδι του;
- ➔ Τι αναζητούσε κατά τη διάρκεια του ταξιδιού;
- ➔ Πώς ονόμασε την **αποικία** που ίδρυσε;
- ➔ Ποια ήταν τα **νέα είδη** και οι **νέες συνήθειες** που έφερε στην Ευρώπη;



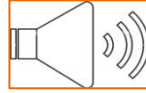
Εικόνα 2:

Το παρόν βίντεο έχει ως θέμα την πορεία του Χριστόφορου Κολόμβου. Αναφέρει ορισμένα βιογραφικά στοιχεία, την οργάνωση του σχεδίου δράσης που έθεσε αλλά και τον φορέα που χρηματοδότησε την παρούσα αποστολή, ενώ, παράλληλα, εκθέτει τις απόπειρες των αποστολών που πραγματοποίησε, τις στάσεις που έκαναν αλλά και τα είδη που προμηθεύτηκαν κατά την διάρκεια των αποστολών. Παρουσιάζει την επαφή με τους αυτόχθονες πληθυσμούς και τα σχέδια που έφερε ο Κολόμβος αμέσως στον νου του για την εκμετάλλευση – υποδούλωση τους.



6. Ποιες **συνέπειες** βρίσκετε σύμφωνα με το παρακάτω απόσπασμα από την ανακάλυψη του Χριστόφορου Κολόμβου; Δικαιολογήστε την απάντησή σας χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα στοιχεία μέσα από την πηγή.

- Κρατήστε εάν θέλετε ορισμένες σημειώσεις και στην συνέχεια, πραγματοποιείτε μια **ανοιχτή συζήτηση** (debate) με τις άλλες



ομάδες των συμμαθητών σας.

Ο Κολόμβος βγαίνει στη θάλασσα της Ιστορίας

(...) Καθώς ο 15ος αιώνας πλησίαζε στο τέλος του, οι εξερευνητές προσπαθούσαν να βρουν τρόπους να φτάσουν στην Άπω Ανατολή μέσω θαλάσσης. Το ταξίδι από τη στεριά ήταν πολύ μακρύ και πολύ επικίνδυνο, καθώς ο δρόμος του μεταξιού δεν ήταν στρωμένος με... μετάξι, αλλά γεμάτος κινδύνους και ανελέητους εγκληματίες. Οι Πορτογάλοι εξερευνητές πρώτοι, μπόρεσαν να φτάσουν στην μακρινή Ανατολή πλέοντας κατά μήκος της ακτής της Δυτικής Αφρικής και διασχίζοντας το Ακρωτήριο της Καλής Ελπίδας.

Ταξιδεύοντας μέχρι τις 12 Οκτωβρίου, εντόπισαν γη, που ο Κολόμβος πίστευε ότι ήταν οι Ανατολικές Ινδίες, αλλά στην πραγματικότητα ήταν ένα νησί, αυτό που σήμερα ονομάζεται Σαν Σαλβαδόρ στις **Μπαχάμες**. Τις επόμενες εβδομάδες, ο Κολόμβος και το πλήρωμά του έπλευσαν από νησί σε νησί σε όλη την Καραϊβική αναζητώντας **χρυσό, ασήμι, μαργαριτάρια, μπαχαρικά** και οποιαδήποτε άλλα αγαθά αξίας μπορούσαν να φέρουν πίσω στη χώρα τους (...).

Ο Κολόμβος ανέθεσε στο πλήρωμά του την κατασκευή ενός οικισμού στη σημερινή Αϊτή και τη Δομινικανή Δημοκρατία και του έδωσε το όνομα **Ισπανιόλα**. Ο Κολόμβος άφησε τους δύο αδερφούς του υπεύθυνους για την οικοδόμηση του οικισμού **χρησιμοποιώντας μέλη του πληρώματος και σκλάβους ντόπιους. Οι ιθαγενείς Taino υποχρεώθηκαν να αναζητούν χρυσάφι και να δουλεύουν σε φυτείες**, και μέσα σε 60 χρόνια από την απόβαση του Κολόμβου στον τόπο τους, ο κάποτε εύρωστος πληθυσμός των 250.000 Taino **μειώθηκε** σε μερικές εκατοντάδες!

Ο Κολόμβος επέστρεψε στην Ισπανία ως ήρωας, που δοξάστηκε για μια από τις μεγαλύτερες ανακαλύψεις της εποχής του. Κατά τη διάρκεια των αρχών του 1500, επέστρεψε στη Βόρεια Αμερική αρκετές φορές ελπίζοντας να «ανακαλύψει» περισσότερα πλούτη για να φέρει πίσω στην πατρίδα του στην Ευρώπη. Κατά τη διάρκεια αυτών των αποστολών, ο Κολόμβος και το πλήρωμά του **επιτέθηκαν** ανελέητα στους Ιθαγενείς που ζούσαν στον Νέο Κόσμο, **κλέβοντας** τα αγαθά τους που κερδήθηκαν με κόπο, **βιάζοντας** τις γυναίκες τους ή **απαγάγωντάς** τις για να τις πάνε στην Ισπανία.

Ο Κολόμβος έφερε επίσης περισσότερους ισπανούς αποίκους μαζί του, οι οποίοι γρήγορα εγκαταστάθηκαν στον Νέο Κόσμο. Εκτός από τα υπάρχοντα τους, οι άποικοι έφεραν και θανατηφόρες ασθένειες από την Ευρώπη. Όταν τα ισπανικά στρατεύματα εισήλθαν στο Tenochtitlan, την πρωτεύουσα της Αυτοκρατορίας των Αζτέκων, το 1520 κουβάλησαν - εν αγνοία τους - την ευλογία που θέρισε τους ντόπιους κατοίκους και μέσα σε λίγους μήνες ο μισός πληθυσμός ταξίδεψε από το «Νέο» στον άλλο κόσμο... Οι ιστορικοί μελετητές, σήμερα, πιστεύουν ότι εξολοθρεύτηκαν τότε από 50.000 έως 300.000 Αζτέκοι!

Το Έθνος ,Τελικά ποιος ανακάλυψε την Αμερική; Σίγουρα δεν ήταν ο Κολόμβος – Ο Κολόμβος όμως ήταν ο καταστροφέας της (31.10.2022)

7. Ποια νομίζετε ότι ήταν **τα πλεονεκτήματα** από την ανακάλυψη του «Νέου Κόσμου». Τι πιστεύετε ότι άλλαξε στην καθημερινότητα των Ευρωπαίων;





βραβείο 2

Σε αυτό το σημείο θα μπειτε στον παρακάτω σύνδεσμο να συμπληρώσετε το **σταυρόλεξο**

<https://wordwall.net/el/resource/47986687/h-%ce%b5%ce%be%ce%b5%cf%81%ce%b5%cf%8d%ce%bd%ce%b7%cf%83%ce%b7-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%ba%ce%bf%ce%bb%cf%8c%ce%bc%ce%b2%ce%bf%cf%85>

8. Ακολουθείστε τον παρακάτω σύνδεσμο. Αφού, παρακολουθήσετε την πορεία του Βάσκο Ντα Γκάμα, επιλέξτε τις στάσεις που πραγματοποίησε.

<https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1ld47NUHuYHHaPUIUWBC4FEE240Zd0oju&ll=1.0032358075242058%2C14.016542198655749&z=3>

→μενού→ προβολή στο Google Earth

Σομαλία

Μαυριτανία

Μοζαμβίκη

Μπομπάσα

Κανάρια Νησιά

Λισαβόνα

Καλκούτα

**Ακρωτήριο
Καλής
Ελπίδας**

1.

An empty rounded rectangular box with a thin orange border, intended for a response to question 1.

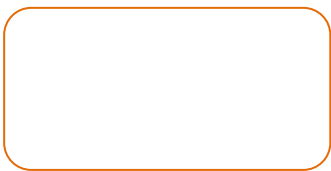
2.

An empty rounded rectangular box with a thin orange border, intended for a response to question 2.

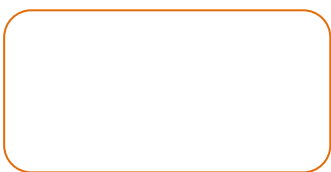
3.

An empty rounded rectangular box with a thin orange border, intended for a response to question 3.

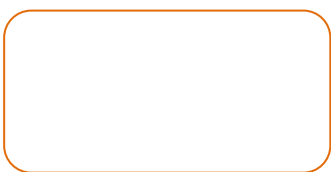
4.

An empty rounded rectangular box with a thin orange border, intended for a response to question 4.


5.

An empty rounded rectangular box with a thin orange border, intended for a response to question 5.

6.

An empty rounded rectangular box with a thin orange border, intended for a response to question 6.

9.Τι θεωρείτε πώς άλλαξε στον τομέα **του εμπορίου** μετά την εύρεση του θαλάσσιου δρόμου με την Ινδία;



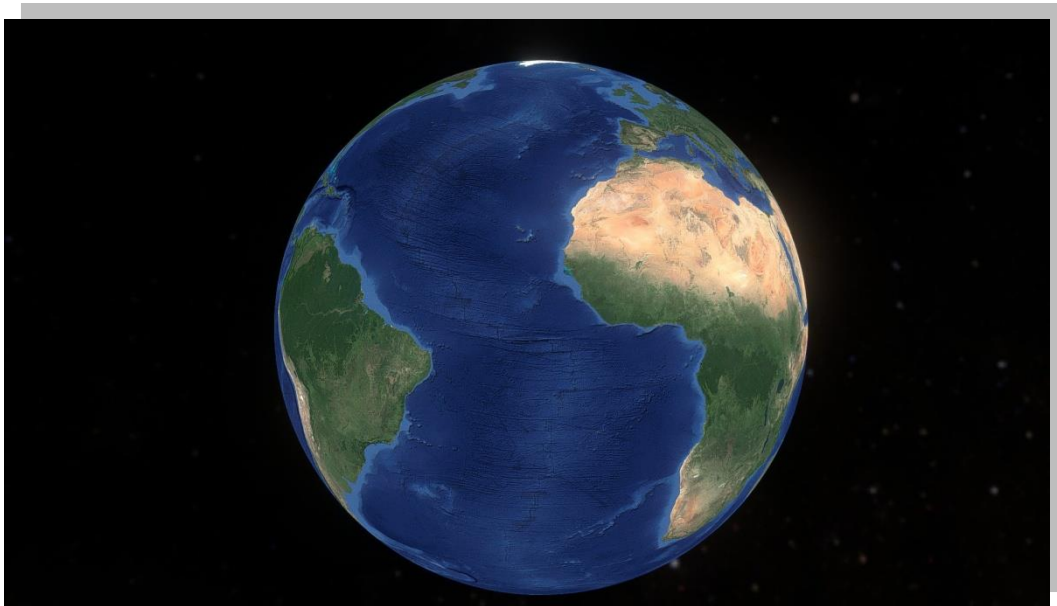


βραβείο 3

Έφτασε η ώρα να πάρετε το επόμενο βραβείο! Συμπληρώστε το παρακάτω κουίζ

<https://wordwall.net/el/resource/48682943/%ce%b2%ce%ac%cf%83%ce%ba%ce%bf-%ce%bd%cf%84%ce%b1-%ce%b3%ce%ba%ce%ac%ce%bc%ce%b1-%ce%b9%ce%bd%ce%b4%ce%af%ce%b1>

10. Εστιάστε μέσα στην εικόνα και παρακολουθείστε το ταξίδι του Μαγγελάνου.



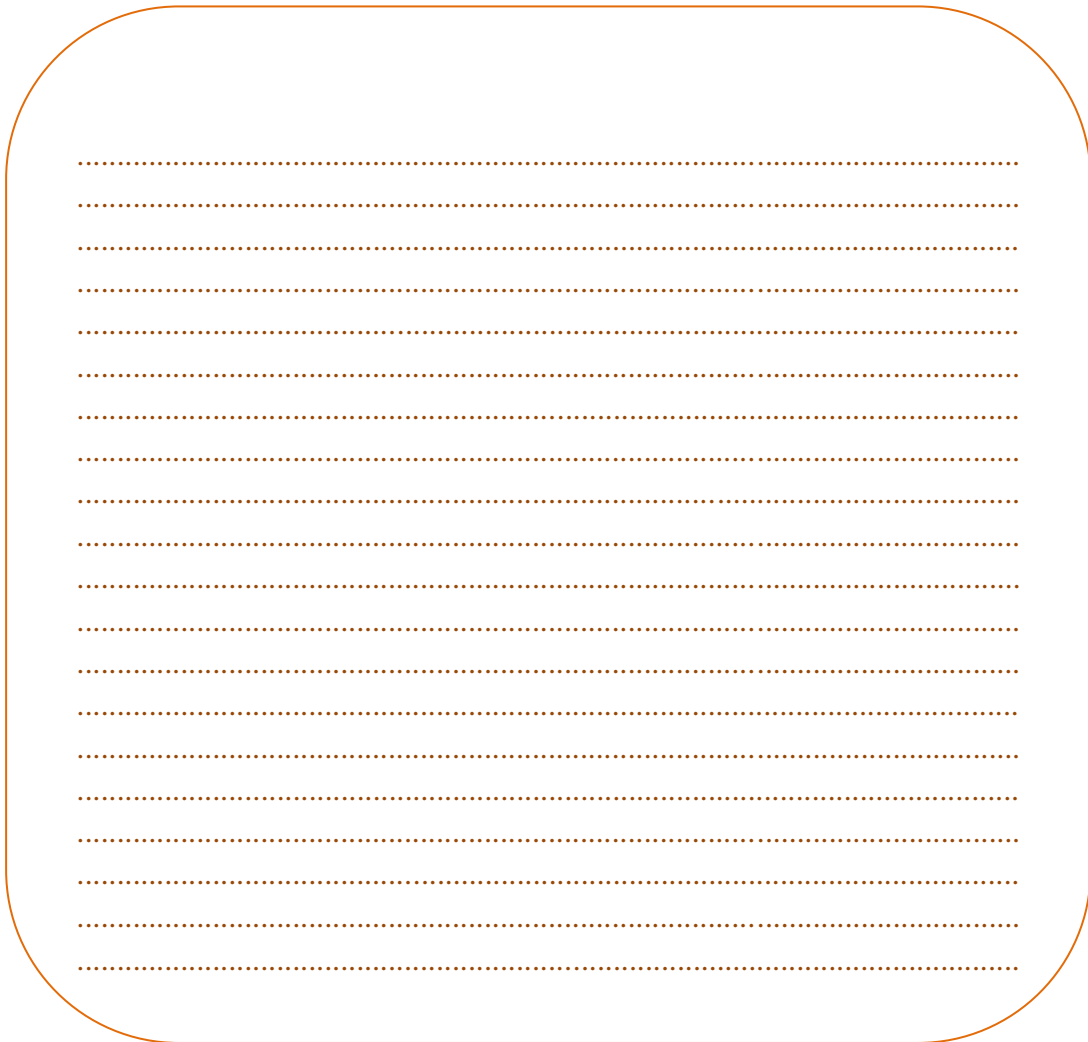
Εικόνα 3:

Στο παρόν βίντεο παρουσιάζεται η πορεία της αποστολής του Φερδινάνδου Μαγγελάνου μέσα από μια τρισδιάστατη μορφή, ενσωματώνοντας τις στάσεις που πραγματοποίησε, καθώς και τις χρονολογίες.

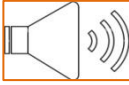
11. Μπείτε στον σύνδεσμο <https://www.blogger.com/blog/posts/4493785550853473658> --> **Ο**
πρώτος περίπλους της Γης. Συγκεντρώστε τις απαραίτητες πληροφορίες και έπειτα απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

α. Κατά πόσο θεωρείτε ότι επηρέασε το συγκεκριμένο ταξίδι την **όρια** της γης;

β. Ποιες νέες πληροφορίες έδωσε;



12. Ποιες **δυσκολίες** αντιμετώπισαν τα άτομα της αποστολής του Μαγγελάνου μέχρι την ολοκλήρωση του ταξιδιού; Αναφέρετε **προφορικά** την απάντησή

σας. 

Η διήγηση όσων επέζησαν

Όσοι επέζησαν διηγούνταν πως στα πέρατα του Νότου, εκεί όπου ανοίγει η γη και αγκαλιάζονται οι ωκεανοί, Ινδιάνοι ανάβουν τεράστιες φωτιές μέρα-νύχτα για να μην πεθάνουν από το κρύο. Αυτοί οι Ινδιάνοι είναι **αληθινοί γίγαντες**. Το κεφάλι των Ευρωπαίων, έλεγαν πως έφτανε μονάχα στη μέση τους. Ο Μαγγελάνος, ο αρχηγός της αποστολής, έπιασε δύο απ' αυτούς και τους αλυσόδεσε χειροπόδαρα. Όμως αργότερα ο ένας πέθανε από **σκορβούτο** και ο άλλος από τη ζέστη!

Ιστορούσαν ότι αναγκάστηκαν να πιούν στάσιμα νερά κλείνοντας τη μύτη και να φάνε πριονίδι και προβιές και κρέας ποντικών από εκείνα τα ποντίκια που διεκδικούσαν και αυτά τα τελευταία σκουληκιασμένα ξεροκόμματα στο αμπάρι. Όσους πέθαιναν από ασитία, τους πετούσαν στη θάλασσα και καθώς δεν είχαν πέτρες να δέσουν πάνω τους, τα πτώματα επέπλεαν στο νερό. Οι λευκοί με το πρόσωπο στραμμένο στον ουρανό και οι Ινδιάνοι κοιτάζοντας το βυθό...

Όταν έφτασαν στις Μολούκες, ένας ναυτικός αντάλλαξε ένα τραπουλόχαρτο το Ρήγα Κούπα με έξι πουλιά, αλλά τα ούλα του ήταν τόσο πρησμένα που δεν μπόρεσε να φάει ούτε μπουκιά.

Είχαν δει τον Μαγγελάνο να **κλαίει**. Είχαν δει δάκρυα στα μάτια του σκληρού πορτογάλου εξερευνητή, όταν τα καράβια μπήκαν στον ωκεανό που ποτέ κανείς άλλος Ευρωπαίος δεν είχε διασχίσει και είχαν γνωρίσει την ανελέητη οργή του όταν αποκεφάλισε και κομμάτιασε δύο καπετάνιους που είχαν κάνει ανταρσία και όταν εγκατέλειψε στην έρημο άλλους εξεγεργμένους. Ο Μαγγελάνος είναι τώρα **βορά των αρπακτικών** και τρόπαιο των ιθαγενών των Φιλιπίνων που του κάρφωσαν στο πόδι ένα δηλητηριασμένο βέλος. Από τους 237 ναυτικούς που έφυγαν από τη Σεβίλλη, πριν από τρία χρόνια, γύρισαν 18! Έφτασαν μ' ένα μονάχα σαπιοκάραβο με σπασμένη καρίνα που έμπαζε νερά από παντού κι όσοι επέζησαν, αυτοί οι σκελετωμένοι, με τα κουρέλια, ήταν οι πρώτοι που έκαναν το γύρο του κόσμου!



βραβείο 4

Ήρθε η ώρα να κατακτήσετε και το τελευταίο βραβείο και να ενώσετε τα στοιχεία που έχετε συλλέξει μέχρι τώρα. Τι θα αποκαλυφθεί;

<https://wordwall.net/el/resource/49437138/%ce%b7-%ce%b1%cf%80%ce%bf%cf%83%cf%84%ce%bf%ce%bb%ce%ae-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%bc%ce%b1%ce%b3%ce%b3%ce%b5%ce%bb%ce%ac%ce%bd%ce%bf%cf%85>

	Η χρονοκάψουλα των Ανακαλύψεων	
	ΠΑΤΗΣΕ ΕΠΑΝΩ ΣΤΟΝ ΣΥΝΔΕΣΜΟ ΓΙΑ ΝΑ ΔΕΙΣ	

Δραστηριότητα 3

Φανταστείτε ότι είστε δημοσιογράφος της εποχής των ανακαλύψεων, συγκεντρώστε πληροφορίες και στη συνέχεια, πραγματοποιήστε μια παρουσίαση μέσα στη τάξη για **τις αιτίες και οι συνέπειες της αποικιοκρατίας*** ως προς τους κατεκτημένους πληθυσμούς.

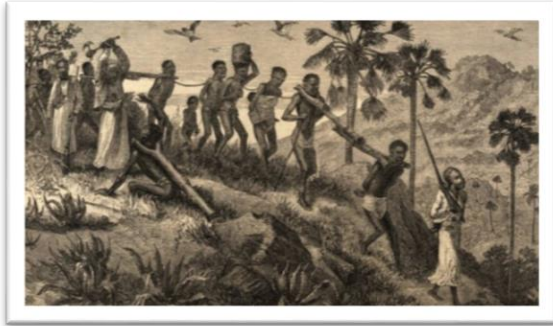
- (Ποιες είναι **οι αιτίες και οι συνέπειες** που διακρίνετε; Μη ξεχάσετε να λάβετε υπόψη και τις προηγούμενες πληροφορίες!)

Ενώ οι Ινδιάνοι έχουν φιλικά αισθήματα, οι Ευρωπαίοι εισέβαλαν στις περιοχές της Αμερικής σαν πεινασμένοι λύκοι. Οι λόγοι για τους οποίους σκοτώθηκαν τόσοι πολλοί ιθαγενείς είναι οι εξής: **Πρώτο, γιατί οι Ευρωπαίοι που έφτασαν εδώ, είχαν την πεποίθηση ότι, επειδή οι ντόπιοι δεν πίστευαν στη χριστιανική θρησκεία, νομιμοποιούνταν να τους σκοτώσουν ή να τους αιχμαλωτίσουν... Δεύτερο, οι ιθαγενείς αυτοί ήταν πιο ήσυχοι και οι πιο ειρηνικοί άνθρωποι του κόσμου, εντελώς άοπλοι. Τρίτο, πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα αυτών που έχουν έρθει εδώ από την Ισπανία είναι ληστές, αποβράσματα της κοινωνίας, συρφετός* κακοποιών.**

*Πλήθος ανθρώπων που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα

Από τη Σύντομη Αναφορά για την καταστροφή των Δυτικών Ινδιών, 1552, του Επισκόπου Βαρθολομαίου Λας Κόζας (Las Casas), στο: H Grieger, Die Neuzeit, Materialien furden Gwschichts unterwicht. Φρανκφούρτη 1978. 28.

***Αποικιοκρατία:** Η στάση και πρακτική που εκφράζουν **την οικονομική, πολιτική και πολιτιστική** κυριαρχία ισχυρότερων χωρών επάνω σε πιο «αδύναμες» χώρες/ πολιτιστικές ομάδες.



Δραστηριότητα 4

Ποιος από τους τομείς (**οικονομία**, **κοινωνία**, **πολιτική**, **θρησκεία**) θεωρείτε ότι ενισχύθηκε περισσότερο; Αναφέρεται μερικά παραδείγματα **προφορικά** .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

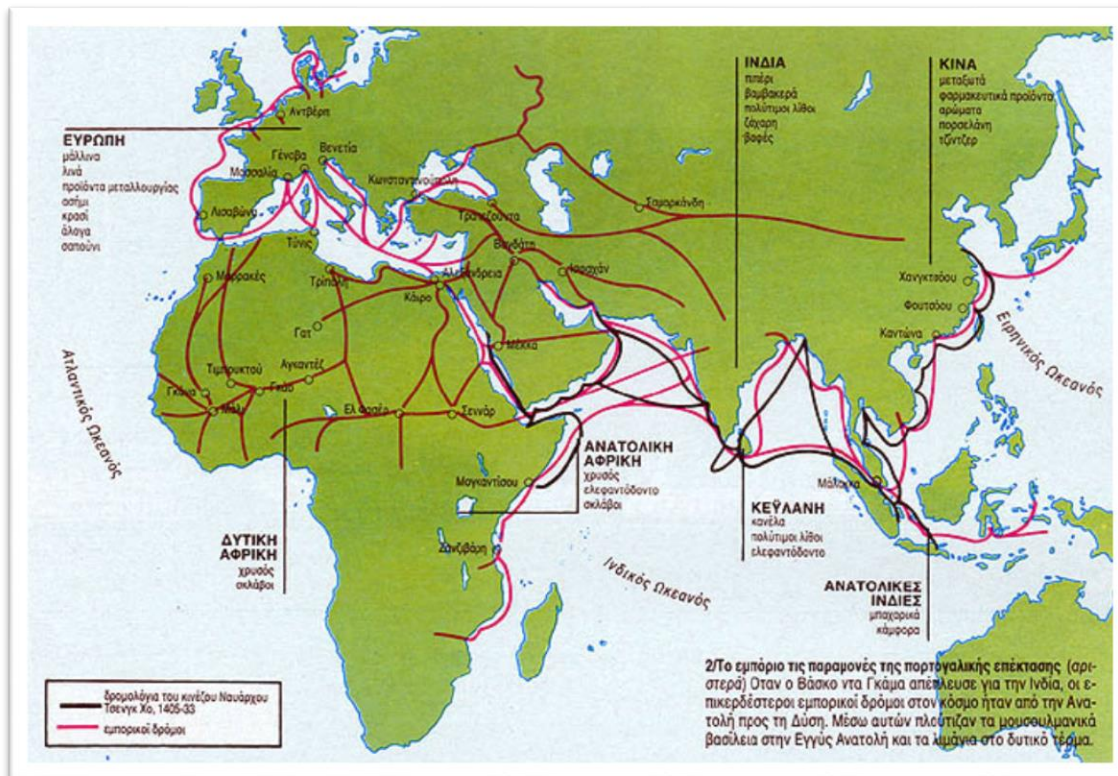
.....

.....

.....

.....

Δραστηριότητα 5



Το εμπόριο κατά τις παραμονές των Ανακαλύψεων (Καθημερινή, Άτλας της Παγκόσμιας Ιστορίας)

Πώς φαντάζεστε ότι **διαμορφώθηκε** η Ευρώπη μετά τις «νέες ανακαλύψεις»; Ενώστε μαζί με τις άλλες ομάδες τα κομμάτια του χάρτη που έχετε συλλέξει. Τι παρατηρείτε;

